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.

schlungen und mannichfaltig erscheint, daß eben dadurch jedes Geschlecht dem andern ein Geheimnis, ein Incommensurables bleibt, welches nur durch ein anderes Incommensurables, durch das Geheimnis der Liebe, zum vollen Verständnis gebracht werden kann.

Hierin liegt schon die Andeutung, daß auch die wissenschaftlichen Bestimmungen der Geschlechtsdifferenz nicht bloß der Psychologie entnommen werden können, sondern daß es die Ethik ist, welche diesen Unterschied in seiner geistigen Bedeutung zu entwickeln hat. „Für den Menschen ist es charakteristisch, daß für ihn dieser natürliche Unterschied eine geistige Gestalt annimmt, daß er zu einem Gliede wird in dem freien sittlichen Organismus, und dies ist nur dadurch möglich, daß die geschlechtlich bestimmten Individuen trotz ihres wesentlichen Gegensatzes die identische geistige Allgemeinheit in sich tragen, sich selbst bestimmende persönliche Wesen sind." „Die Individuen sind für einander nicht bloß Exemplare verschiedenen Geschlechts, sondern Personen mit geistiger Eigenthümlichkeit, die einander als solche anerkennen, und die in ihrer gegenseitigen Beziehung ihres persönlichen Werthes gewiß sind." (v. Schaller: Das Seelenleben des Menschen, 1860. S. 192.) Diese Erkenntnis der gleichen persönlichen Berechtigung beider Geschlechter, mit welcher die volle sittliche Gestalt der Ehe und die Einsicht, daß erst in der Vereinigung beider Geschlechter die volle Menschlichkeit sich darstelle, gegeben ist, gehört aber durchaus der christlichen Lebensanschauung an und ist ein integrirender Theil der heilsamen Wahrheit, welche der Welt in Jesu Christo aufgegangen ist. Daß das weibliche Geschlecht erst durch das Christenthum auf eine höhere Stufe des geistigen und sittlichen Lebens erhoben worden, ist in neuerer Zeit lebendiger als jemals erkannt und oft wiederholt worden. In der That ist es merkwürdig, wie das Neue Testament auch in dieser Beziehung nicht nur über die zum Theil sehr edle Auffassung der weiblichen Natur, die wir bei den griechischen Dichtern, namentlich auch schon bei Homer, finden, sondern auch über die durch Tiefe und Wahrheit oft überraschende und schwungreiche Würdigung echter Weiblichkeit (vgl. das Lob eines tugendsamen Weibes, Proverb. 31), der wir im A. Test. begegnen, mit einem Schlage weit hinausgreift und in einfachen Zügen ein Bild weiblicher Holdseligkeit entwirft, der alles weichen muß, was vorher oder nachher als weibliche Tugend gekannt und gepriesen worden. Hier, wo die Töchter mit den Söhnen gleichzeitig weissagen, wo kein Mann und kein Weib, wie kein Grieche und kein Jude mehr ist, wo alle Unterschiede der Natur vor der allgemein menschlichen Sündhaftigkeit und der allgemein menschlichen Berufung zum Heile verschwinden, hier ist mit einer Entschiedenheit, die keinen Zweifel gestattet, das Axiom gegeben, daß die höchsten Rechte der sittlichen Persönlichkeit beiden Geschlechtern gemeinsame sind. Aber in diesem Axiome ist die christlich-ethische Anschauung von dem Verhältnis der Geschlechter nicht erschöpft. Das Christenthum erkennt in diesem Verhältnisse eine Naturbestimmtheit, welche den Charakter göttlicher Bestimmung trägt, und es kann schon darum diese Naturbestimmtheit nicht gering schätzen oder übersehen. Vielmehr ist es gerade das Eigenthümliche der aus dem Christenthume hervorgegangenen Würdigung dieses Verhältnisses, daß sie den Unterschied der Geschlechter ebenso entschieden, wie die persönliche Gleichberechtigung derselben betont. Es gilt, die körperliche und geistige Begabung, welche den Geschlechtscharakter des Mannes und des Weibes bilden, als göttliche Ordnung zu erkennen, in der rechten Weise zu entwickeln und so für das Individuum selbst wie für das Gesammtleben der Menschheit heilsam werden zu lassen.

Es ist ersichtlich, daß alle verschiedenen Ansichten über das Wesen der Weiblichkeit und demgemäß über die Aufgabe der Mädchenbildung an diesen beiden Momenten der christlich-ethischen Grundanschauung des Geschlechtscharakters ihr Correctiv haben. Die Verirrungen auf diesem Gebiete lassen sich unter die beiden Hauptkategorieen subsumiren, daß entweder in dem Gegensatze der Geschlechter die Identität der persönlichen Berechtigung verkannt oder der Unterschied des Geschlechtscharakters übersehen wird.

Von der ersten Art ist die am weitesten verbreitete Verirrung diejenige, welche das weibliche Geschlecht in absoluter Unterscheidung von dem männlichen als das geringere, das niedriger stehende ansieht. Wir können sie die antike nennen; denn was in der Sokratischen Schule für die Gleichberechtigung der Frauen gesagt worden ist, hat keinen Weg aus der philosophischen Doctrin ins Leben gefunden. Diese Ansicht macht das Weib zur Sklavin nach dem scheinbaren Rechte der Natur. Denn sie geht aus von der äußeren Natur, von der sichtbaren Schwäche des weiblichen Organismus, die bald auch als Symbol für sittliche und intellectuelle Unreife, Unvollkommenheit und Untüchtigkeit genommen wird. Bei den Orientalen gilt das Weib und das Kind gleich, beide müßen geleitet und gehütet werden, beiden ist kein selbständiger Wirkungskreis anzuvertrauen, die Unmündigkeit ist ihr gemeinschaftlicher Charakter. Wenn sich in den gesteigerten Culturzuständen Griechenlands und Roms, vornehmlich in dem letzteren, die höhere Berechtigung der weiblichen Natur mannigfache Anerkennung erwirbt, und manche edle Seite derselben in hervorragender Weise geltend macht, so bleibt doch, wie namentlich die Rechtsverhältnisse darthun, das Weib principiell auch hier noch in jener Abhängigkeit, welche das Recht der freien Persönlichkeit ausschließt. Was den römischen Frauen eine höhere und ehrwürdigere Stellung giebt, ist nicht eine ethische Würdigung des Geschlechtsverhältnisses, sondern umgekehrt die Rückwirkung der sittlichen Energie, mit welcher die Römer die Bedeutung des Familienzusammenhanges erfaßt, auf die Stellung der Frau, die als Mutter, als Repräsentantin des natürlichen Familienbandes erscheint. Wie wenig der römische Volksgeist jemals im Stande gewesen ist, sich zur Anerkennung der vollen Persönlichkeit des Weibes zu erheben, das lehrt besonders ein vergleichender Blick auf die Stellung, welche die Frauen unter den christianisirten Römern und den heidnischen Germanen einnahmen. Denn in der römischen Welt half es den Frauen nichts, daß sie dem Evangelium ihre Herzen geöffnet, daß sie dieselbe Glaubenskraft, oft eine innigere, dieselbe sittliche Strenge, oft eine größere, als die Männer, in ihrem Wandel bewiesen, daß ihrer viele den Märtyrertod erduldet hatten und den Heiligen zugezählt worden waren. Ihre Lebensstellung, die sittliche und rechtliche Ansicht über das Weib blieb in der römischen Welt immer dieselbe. Das Weib galt immerfort für das besondere Gefäß der Schwäche und Sündhaftigkeit, es stand nach antiker Anschauung an sittlicher und religiöser Potenz tief unter dem Manne, und der Coelibat, der so frühzeitig von den eigentlich Heiligen gefordert wurde, basirte zuletzt auf dieser antik-heidnischen Geringschätzung des Weibes. Wie anders bei den Germanen, bei denen von vorn herein das weibliche Geschlecht als solches eine Achtung genießt, die als ein ganz neues culturgeschichtliches Moment erscheint! Gerade die weichere und schwächere Natur des weiblichen Organismus ist es, an welche sich bei den Germanen die höhere Würdigung des Weibes anschließt; denn sie wird als feinere geistige Disposition, nicht als ein Mangel also, sondern als ein Vorzug angesehen. Und so wirkt überall bis auf den heutigen Tag auch die nationale Befähigung, die ethische Bedeutung der Naturverhältnisse zu würdigen, auf die Ansicht über das weibliche Geschlecht und auf die Stellung desselben mit. Aber wie wir so bei den Germanen ein tieferes Verständnis der Weiblichkeit finden, welches auf rein natürlichem, nationalem Boden sich entfaltet, und welches eben darum durchaus noch nicht mit der christlich ethischen Anschauung des Geschlechtsverhältnisses zu identificiren ist, so zieht sich auch die antike Geringschätzung des Weibes noch bis in unsere Zeiten hinein als eine Seite des Paganismus, die noch nicht überwunden ist.

Natürlich haben sich die Formen geändert, in denen diese Grundanschauung sich in unsern Tagen ausspricht. In trivialster Weise tritt sie uns unendlich oft in der naiven Frage entgegen, was denn ein Mädchen zu lernen brauche, in dem ironischen Seitenblicke auf die Bemühungen, welche die neuere Zeit der weiblichen Erziehung zuwendet, und welche zum größten Theile als ein sehr entbehrlicher Luxus, wenn nicht gar als absolute Verkehrtheit angesehen werden. Man geht nicht so weit, den weib-

lichen Unterricht in seinen Schwächen anzugreifen, und diese, wo sie vorhanden, aufzudecken, sondern man läßt sich die Vortheile desselben gefallen; aber man geht innerlich viel weiter, man zerstört die unterrichtlichen und erziehlichen Zwecke durch geringschätziges Urtheil, durch Widerstand gegen jeden Ernst der Forderung, durch Verleugnung jedes bestimmten Principes für die Erziehung der Mädchen. Fenelon in seinem noch immer sehr lesenswerthen Büchlein „De l'éducation des filles" beginnt mit der Klage über diese Gewissenlosigkeit. „Nichts," sagt er, „wird mehr vernachläßigt, als die Erziehung der Mädchen. Gewohnheit und Laune der Mütter entscheidet in dieser Angelegenheit über alles. Die Erziehung der Knaben gilt für eine der wichtigsten Angelegenheiten des öffentlichen Wohles, und wiewohl man in derselben nicht weniger Fehler macht, als in der der Mädchen, so hegt man doch wenigstens die Ueberzeugung, daß große Erleuchtung dazu gehöre, um einen glücklichen Erfolg darin zu erzielen." — „Für die Mädchen dagegen, meint man, sei es genug, wenn sie lernen, dereinst die Wirthschaft zu führen und ihren Männern zu gehorchen ꝛc." Daß dieses Urtheil noch heute in weitem Umfange Geltung hat, bedarf keiner Versicherung. Noch immer giebt es viele, selbst in den gebildeten Ständen, welchen die Erziehung der Mädchen eine Sache ist, die sich von selber mache, und die eines ernsten Nachdenkens nicht werth sei. Auch heute beruft man sich gern auf die naheliegende Bestimmung des Mädchens für die häuslichen Geschäfte und für die Ehe, um jede weitere Sorge abzuschneiden. Aber mit diesem häuslichen Berufe selbst ist es dieser Gesinnung keineswegs Ernst, sonst würde erkannt werden, daß eben diese Seiten des weiblichen Berufes eine sehr ernste Rücksicht auf die Erziehung der Mädchen fordern. Es ist eben die niedrige Ansicht von der weiblichen Natur überhaupt, die sich in diesem Urtheil geltend macht, und die es mit der Heranbildung der Mädchen zu Hausfrauen dann eben so leicht nimmt, wie mit der ganzen Erziehung derselben; es ist die gemeine Denkungsart, die schon Nabener in jenem Briefe eines Edelmannes bezeichnet hat, der den Professor um einen Hauslehrer bittet und in der Beschreibung seiner Familie sagt: „Das älteste Mädchen ist zwölf Jahre. Sie soll noch ein bischen Katechissen lernen, und hernach will ich dem kleinen Nickel einen Mann geben, der mag sehen, wie er mit ihr zurechte kommt."

Sehen wir ab von den rohen und niedrigen Erscheinungen dieser Art, so bietet doch die Gegenwart weit verbreitete Richtungen dar, welche auf verwandten, wenn schon nicht so offen eingestandenen Anschauungen beruhen. Dahin gehört diejenige Erziehung der Mädchen, welche es hauptsächlich auf die Pflege der sogenannten Talente abgesehen hat, zu denen dann in erster Linie die Musik (Klavierspiel, Gesang), ferner das Zeichnen, Malen, Tanzen, das Sprechen fremder Sprachen ꝛc. gerechnet wird. Man wird keins dieser Gebiete der weiblichen Bildung überhaupt verschließen wollen, ja noch mehr, sie werden vielleicht alle für die höheren Stände als relativ nothwendige angesehen werden müßen und der hervortretenden Anlage wird auch hier eine Berechtigung einzuräumen sein. Auch giebt es dafür, daß die weibliche Bildung so oft vorzugsweise in dieser Richtung gesucht wird, manchen Erklärungsgrund. Hanna More in den von Dr. R. König übersetzten Abschnitten aus den „essays on various subjects" führt mit Recht an, daß gerade der Unterricht in diesen Gegenständen durch leicht bemerkbare Fortschritte etwas ermunterndes für alle Theile hat, daß dergleichen äußerliche Vollkommenheiten schneller zu Stande kommen, und daß es in diesen Fertigkeiten mehr continuirlich vorwärts gehe, als dies, womit sie diesen Unterricht an jener Stelle vergleicht, mit der sittlichen und religiösen Entwicklung, und wie wir hinzufügen können, mit dem eigentlich wissenschaftlichen Unterrichte der Fall ist. Immerhin mag also, da doch die Menschen so oft ihr pädagogisches Urtheil auf das gründen, was in die Sinne fällt, auch der Umstand, daß diese Gegenstände des Unterrichts doch gewisse, einem jeden sichtbare und hörbare Resultate zu liefern pflegen, die Vorliebe für die Pflege derselben hervorrufen; aber der tiefste und allgemeinste Grund dieser Vorliebe ist er nicht. Die Einseitigkeit und die Rastlosigkeit, mit welcher die Ausbildung dieser Fertig-

keiten so oft angestrebt wird, so wie die in unserer Zeit immer weiter um sich greifende Richtung auf Virtuosität in denselben, deutet ziemlich bestimmt darauf hin, daß man die Mädchen mit diesen Fertigkeiten schmücken will, damit sie eben durch diese Vorzüge glänzen, gefallen und fesseln mögen. Es soll auch keiner Mutter verdacht werden, wenn sie ihrer Tochter einen braven und wackern Mann wünscht, verdenkt es doch Doctor Luther keinem Mädchen, daß es den lieben Gott um einen solchen bittet; wenn aber so viele Mütter und mit ihnen auch viele Väter es so ganz vergessen haben, daß es noch etwas besseres giebt, was ein liebenswürdiges und verständiges Weib kennen und besitzen soll, als diese Vorzüge, wenn so viele Eltern bei der Erziehung der Töchter so wenig nach dem wahren Glücke derselben und so viel nach dem Urtheile der Menschen fragen, wenn sie das, was die Muße erheitern und schmücken soll, zur Hauptsache des Lebens machen: so beweisen sie dadurch nur, daß ihnen die würdige Ansicht von dem Wesen und der Aufgabe des Weibes fehlt. Diese ganze Richtung der weiblichen Erziehung, wo sie in der hier angedeuteten Einseitigkeit auftritt, ruht auf der Ansicht, daß das Weib vornehmlich gefallen, daß es durch äußere Vorzüge gefallen solle, daß es sich dort zur Geltung bringen müße, wo nicht der Ernst des Lebens, sondern das Bedürfnis der Erholung die Menschen zusammenführt, daß das Weib also nicht zur Gefährtin des Mannes im vollen Sinne des Wortes, sondern nur zur heitern Genossin in seinen Ruhestunden, zum anmuthigen Spielzeug seiner Laune dienen solle. — Wie herabwürdigend diese Ansicht für das weibliche Geschlecht ist, ebenso gefährlich ist diese einseitige Pflege der Talente für die Entwicklung edler Weiblichkeit. Denn wenn es bei diesen Dingen schon ihrer Natur nach doch wesentlich darauf ankommt, daß die Anlagen der Mädchen zur Schau gestellt werden, da namentlich alle künstlerische Thätigkeit doch zuletzt ihre volle Befriedigung nur in der Wirkung auf andere findet, so wird gerade dadurch die weibliche Natur auf das empfindlichste in ihrem Wesen gefährdet und verletzt. Dazu kommt noch etwas anderes. Mad. Guizot stellt in ihren von der Akademie gekrönten „Lettres de Famille sur l'Education 2 Vol. 1847" die Regel auf, in dem Weibe dürfe kein Talent so vorherrschen, daß dadurch die übrigen Kräfte und Neigungen ganz absorbirt werden. Der Ausgangspunct für diesen Satz ist die durchaus richtige Voraussetzung, daß der Reiz edler Weiblichkeit in der von dem Gemüthe getragenen, harmonischen Gesammtbildung aller geistigen Kräfte besteht. Wird diese Harmonie durch irgend eine einseitig hervortretende Kraft zerstört, so wird eben mit dieser Schönheit der Seele (s. d. Art. Geschlechter S. 829) auch die Weiblichkeit selbst aufgehoben. Auch werden nur zu leicht Interessen, z. B. die der Häuslichkeit, getödtet, ohne welche ein Weib nicht gedacht werden kann. Der Neigung des weiblichen Gemüthes zur Uebertreibung und Leidenschaftlichkeit, die aus dem Vorwalten des Gefühles und der Phantasie so leicht sich entwickelt, kommt nichts so sehr entgegen, als die Pflege der künstlerischen und geselligen Talente, und es erwachsen auf diesem Boden die allertraurigsten Entartungen des weiblichen Lebens. Man pflegt milder über die ästhetisch verbildeten Frauen zu urtheilen, als über die gelehrten. Aber vielleicht mit Unrecht. Jene werden allerdings liebenswürdiger erscheinen, als diese, aber diese werden in den meisten Fällen tüchtiger und ihrem wahren Berufe treuer bleiben als jene. Denn wenngleich auch die gelehrte Frau sich in eine falsche Sphäre verirrt hat, so athmet sie doch die gesunde Luft des Gedankens und wird ebendadurch zur nüchternen Auffassung ihrer Pflichten immer wieder zurückgeführt und vor vielen Selbsttäuschungen bewahrt, denen die künstlerisch gerichtete in dem schwindelnden Idealismus ihres Strebens verfällt. Von der allgemeinen Regel, daß die Frau sich nicht in die Besonderheit irgend eines menschlichen Berufes begeben dürfe, darf auch zu Gunsten der Kunst keine Ausnahme gemacht werden. Da nach dem Zeugnis der Geschichte alle Virtuosität der Frauen immer nur in der Technik liegt, und sie nirgends durch die Bedeutung der Production in die Entwicklung der Kunst eingegriffen haben, so bleibt auch für diejenigen, welche durch entschiedene Begabung zur Pflege dieser Talente aufgefordert werden,

die Pflicht stehen, daß der allen Frauen gemeinsame natürliche Beruf nicht durch einen andern besondern, auch nicht durch einen künstlerischen Beruf, absorbirt werden dürfe. Keine Leistung und wäre sie die vollendetste, kann einem Weibe zur Entschuldigung gereichen dafür, daß sie ihren natürlichen Pflichtenkreis vernachläßigt; und da ein solcher niemals wirklich fehlt, wo man ihn nur zu suchen weiß, so wird die Ausbildung aller geselligen und künstlerischen Talente bei dem Weibe immer nur den Zweck haben dürfen, dasselbe nur noch tüchtiger zu machen für seinen natürlichen Beruf. Alle diese Talente eines Weibes sollen dazu dienen, das Familienleben zu verschönern, zu vergeistigen und zu veredeln, aber nicht dazu, an den Stätten der Zerstreuung Triumphe der Bewunderung zu erstreben. Die Frage, ob demnach dem Weibe die berufsmäßige Ausübung der Kunst überhaupt zu versagen sei, soll damit keineswegs entschieden werden. Im allgemeinen wird sie freilich zu bejahen sein, und die Lebensstellung einer Malerin, Schauspielerin, Sängerin oder Dichterin wird immer nur als Ausnahme von der Regel betrachtet werden müßen, als eine Ausnahme, die ihre letzte ethische Rechtfertigung nur in der Anlage findet, der aber so viel bedenkliches anhaftet, daß ein natürlich und gesund empfindendes Weib, wenn es die Wahl hat, dem Glanze künstlerischer Berühmtheit immer das stille Glück der Häuslichkeit vorziehen wird. Eine Künstlerin wirkt nur so lange wohlthuend, als sie das Wesen der Weiblichkeit nicht verletzt und schon darin spricht sich auf das bestimmteste die Ueberordnung des natürlichen Berufes über den künstlerischen aus. Aber mit dieser ganzen Frage haben wir es hier eigentlich nicht zu thun. Der Fall, daß ein Mädchen zur Künstlerin erzogen werden soll, ist nur ein vereinzelter; im allgemeinen gilt es nicht, Sängerinnen, Tänzerinnen, Dichterinnen ꝛc. zu bilden, sondern fromme, wackere und verständige Mädchen und Frauen. Da frägt sich, was diese einseitige Pflege der Talente werth sei für diesen höchsten Zweck, und es ergiebt sich aus dem Vorhergehenden sehr klar, daß dieselbe einer sehr gefährlichen, bedenklichen und im Grunde das Weib erniedrigenden Richtung der Zeit angehört, die zuletzt bei dem nur zu oft vorhandenen Mangel wirklicher Befähigung für diese Dinge und bei der oberflächlichen Art, sie zu treiben, auch dadurch sich hart genug bestraft, daß sie das Weib in den Augen des ernsten und tüchtigen Mannes mehr herabsetzt als erhebt, und daß sich nur zu häufig erfüllt, was E. M. Arndt (in seinen Briefen an Psychidion über weibliche Erziehung, im siebenten Briefe) mit treffenden Worten darüber sagt: „Aber! Aber! Dies, was die Lust des Hauses und des Mannes Freude sein sollte, wird häufiger seine Plage. Denn bei wie wenigen dringt es gleich lebendigen Quellen aus dem innigsten Triebe des Gemüthes hervor und will sich als eigenstes Leben entfalten! Bei den meisten ist es nichts als ein Modespiel, das sie in eine Menge halber Anklänge und falscher Reize lockt und ihr Herz zu einem rathlos umlaufenden Rade von Eitelkeiten und Wünschen macht. Da ich so viel gesehen habe und alle Tage sehe, was diese ganze Spielerei und Tändelei in der Welt bedeutet, so sage ich grade heraus, daß ich lieber wollte, daß die wirklichen Talente in den Weibern unentwickelt liegen blieben, wenn dadurch die halben Talente und ihre Aefferei und Ziererei aus der Welt verschwinden könnte. Denn ein saurer Ostwind im Aprillenmond ist dem Menschen nicht unfreundlicher und unerquicklicher, als ein solches Lügenaffenspiel mit Talenten, das sich gar wohl Kunst nennen läßt."

Wenn in dem einseitigen Streben, die Entwicklung der sogenannten Talente zur Hauptsache der Mädchenerziehung zu machen, neben andern Verkehrtheiten sich auch die Absicht verbirgt, den Mädchen zu der natürlichen Anmuth noch besondre Reize der Anziehung zu geben, welche ihnen den Schritt in die Ehe erleichtern und sie für die Ehe selbst geschickter machen können, so tritt diese Absicht auch ohne jene Beziehung auf die Pflege der Talente bei vielen als der leitende Grundgedanke auf, aus welchem sie die gesammte Erziehung der Mädchen betrachten. Es gab vor etwa 30—40 Jahren in Deutschland eine ganze Literatur solcher Schriften, in denen die Pflichten des Weibes als Braut und als Gattin breit getreten wurden, und in Frankreich ist in neuerer

Zeit mehr als einmal geradezu die Mahnung ausgesprochen worden, daß man die Mädchen für die Ehe, ja daß man sie zur Liebe erziehen solle. Die Bestimmung des Weibes wird in der Ehe gesucht, und auf diese alles bezogen, was für die Mädchen gethan wird. Aber auch in diesem Gedanken liegt eine entschiedene Unklarheit und eine geringschätzige Ansicht von dem weiblichen Wesen. Wenn man, wie oft geschehen, den weiblichen Beruf unter dem dreifachen Gesichtspuncte der Haushälterin, der Gattin und der Mutter auffaßt, so übersieht man, daß der zweite Gesichtspunct den beiden andern durchaus nicht coordinirt werden kann. Die Ehe ist nur die volle Realität des von Gott geordneten Verhältnisses der Geschlechter zu einander. Für dieses Verhältnis giebt es daher nur die beiden Grundbedingungen, daß das Weib zur wahren Weiblichkeit, der Mann zur wahren Männlichkeit gereift und respective erzogen sei. Die Gattin ist nur das ehelich gewordene, d. h. zur vollen Realität der Geschlechtsbeziehung geführte Weib, und ihre Pflichten bestehen eben darin, die ganze Fülle wahrer Weiblichkeit in diesem Verhältnisse zu entwickeln. Daher giebt es in Wahrheit keine Erziehung zur Ehe, sondern nur eine zur echten Weiblichkeit. Ist diese vorhanden, so wird sie sich auch in der Ehe bewähren. Wird aber die Erziehung mit bestimmter Rücksicht auf die Ehe geleitet, so muß dies nothwendig eine Menge von abgeschmackten Maximen erzeugen, welche am sichersten dahin führen, die Ehe innerlich zu erkälten, sie leer und langweilig zu machen. Nicht nur geht von vorn herein die tiefe Unmittelbarkeit des Gefühles verloren, welche für den Mann der edelste Schatz im Herzen seines Weibes ist, nicht nur tritt an die Stelle der unbewußten Wahrheit und Sicherheit dieses Gefühles der bewußte Gedanke, sondern es entwickelt sich auch eine höchst gefährliche Abstraction in der Ansicht von dem, was für die Pflicht und die Tugend der Frauen gehalten werden müße. Denn es werden dann gewiße Forderungen wie die der Nachgiebigkeit, der Milde, der Freundlichkeit an die Spitze von allem gestellt, was die Frau dem Manne schuldig sei. Aber sobald diese in reflectirter Absichtlichkeit geübt werden, hören sie auf, das zu sein und zu wirken, was sie sein und wirken sollen. Sie sind aus der Totalität des weiblichen Wesens herausgehoben als etwas besonderes, wollen für sich etwas gelten, und werden, wenn es im Herzen sonst nicht recht bestellt ist, wohl gar dazu angewendet, dem natürlichen und gottgeordneten Uebergewichte des männlichen Willens in unlauterer Weise entgegen zu wirken. So bringt in die Ehe die gemachte, mit Bewußtsein geübte Sentimentalität hinein, welche der Tod des reinen Gefühls ist. Ja so wird schon in das Mädchen, dem Manne gegenüber, ein Zug von Absichtlichkeit gepflanzt, der den zarten Blumenstaub echter Jungfräulichkeit nothwendig von der Seele abstreift. Für die Ehe zu erziehen ist schon darum ein vergebliches Unternehmen, weil niemand den Charakter des künftigen Gatten, und also niemand die specielle Aufgabe, welche die concrete Gestaltung der Ehe dem Weibe stellen wird, kennt. Für die Ehe erziehen kann niemand als der Gatte selbst. Und so faßten auch die Alten das Verhältnis des Mannes zum Weibe auf, sie sahen in dem Manne den Erzieher seines Weibes. Empfiehlt doch eben darum Xenophon (in seinem Büchlein vom Hauswesen), daß der Mann ein junges Mädchen zur Ehe nähme, dem noch die nöthige Weichheit und Bildsamkeit des Gemüthes beiwohne, um sich ganz in des Mannes Weise zu schicken. Und wenn vom christlichen Standpuncte allerdings gegen diese einseitige Erziehung des Weibes durch den Mann Einspruch erhoben werden muß, da ja auch der Mann sich den Einwirkungen des Weibes auf Herz und Gemüth nicht entziehen kann und soll, so bleibt doch ein bedeutendes Uebergewicht der in Rede stehenden Wirkung auf der Seite des Mannes; und da sich das männliche Princip zum weiblichen verhält, wie Charakter zu Gemüth, so kann in der That gesagt werden, daß die Einwirkung des Mannes mehr eine erziehende, die des Weibes mehr eine bildende ist. Aber es gehört zu jenem erziehenden und diesem bildenden Einflusse eben nur, daß der Mann eben ein Mann und das Weib eben ein Weib sei im vollen Sinne des Worts. Immer wird die Ehe gerade so, wie die keimende Liebe, als der Ausdruck der unmittelbaren Beziehung

der Person zur Person, alles ausschließen, was durch Belehrung oder praktische Maximen ein solches Verhältnis im voraus gestalten will. Was so nach göttlicher Ordnung in der Unmittelbarkeit der Natur wurzelt, kann nur verdorben und zerstört werden, wenn es zum Gegenstande absichtlicher Experimente gemacht wird. Und wo bleiben denn alle die Mädchen, die nicht heirathen? Sollen sie wirklich angesehen werden als Wesen, die ihre Bestimmung verfehlt haben, als Wesen, in denen die Weiblichkeit nicht offenbar werden kann? Aber die Erfahrung lehrt es ja täglich, daß solche Wesen den segensreichsten Einfluß auf ihre Umgebung ausüben und daß sie dies oft thun in der weiblichsten Art. Die eigentlichen Wesensbestimmungen der Weiblichkeit, die Häuslichkeit und die Mütterlichkeit sind keinem Weibe fremd und können auch ohne die Eingehung der Ehe von jedem Weibe geoffenbart und geübt werden. Denn über der Natur und ihren Anlagen steht eben die ethische Bestimmung des Weibes, welcher die Natur nur dienen will, und wie so mancher Haushalt sein Bestehen hat in irgend einer wackeren Freundin des Hauses, so fängt auch die Mütterlichkeit nicht erst an, wenn das Weib geboren hat, sondern sie wurzelt in dem ganzen Wesen des Weibes und geht mit ursprünglicher Energie weit über die Schranken des natürlichen Lebens hinaus. Wenn die Geschichte so viele Mütter preiset, welche in den Herzen ihrer Söhne die Keime künftiger Heldengröße, Glaubensstärke und sittlicher Hoheit geweckt haben, so nennt sie neben den natürlichen Müttern auch geistige Mütter, die dasselbe gethan. Und wie wir ohne eine Monica keinen Augustinus gehabt hätten, so hätten wir auch keines Ph. J. Spener ohne seine Taufpathin, die Gräfin von Rappoltstein, und keines A. H. Franke ohne die ältere Schwester, welche Mutterstelle an ihm vertrat, uns erfreuen können. Warum endlich fällt es niemanden ein, den Mann für die Ehe zu erziehen, warum erscheint der Mann, der zur wirklichen Mannheit Leibes und der Seele herangereift ist, euch reif genug zur Ehe, und jedes Bemühen, ihn für ein solches Verhältnis noch besonders vorzubereiten, geradezu lächerlich? Ists nicht eben darum, weil wir nur zu sehr daran gewöhnt sind, das weibliche Leben an sich geringer anzuschlagen als das männliche, so daß wir eben dem Weibe immer noch etwas lehren und mitgeben zu müßen glauben, ehe es ein wirkliches Weib werden könne, weil wir uns das Weib gewißermaßen unfertig vorstellen, und weil wir in der Ehe selbst den Mann nicht nur als das Haupt, das er ja nach dem Willen Gottes sein soll, sondern gleich als den ganzen Menschen denken, dem dann das Weib nur noch als ein Appendix nebenhergeht mit dem Auftrage, gewiße Pflichten zu erfüllen, die es eben darum erlernen müße? An diesem ganzen quantitativen Unterschiede des Geschlechtscharakters, der solchen Theorien zu Grunde liegt, offenbart sich eben die heidnische Grundlage derselben, denn das Christenthum kennt nur einen qualitativen Unterschied, einen Unterschied der gleichberechtigten Gabe zwischen Mann und Weib.

Viel tiefer in der Wahrheit ist diejenige Ansicht gegründet, welche die Mädchenerziehung vor allen Dingen auf die Häuslichkeit gerichtet wißen will. Wohlverstanden enthält sie vielleicht die ganze Wahrheit der Sache. Schleiermacher hat in dem belehrenden Aufsatze über die Geschlechtsdifferenz (in der Psychologie aus Fr. Schleiermachers Nachlasse herausgegeben von George 1862) das eigentliche Verhältnis zwischen Weib und Mann auf den Ausdruck gebracht, daß es im allgemeinen dem zwischen Haus und Oeffentlichkeit entspreche, und damit wird die Ansicht aller Völker und Zeiten auch am meisten übereinstimmen. Es kommt aber darauf an, wie dies Verhältnis zwischen dem häuslichen und öffentlichen Leben gefaßt wird und welchen Inhalt man beiden Sphären vindicirt. Die gewöhnliche Ansicht ordnet das erstere dem zweiten in einer solchen Weise unter, daß das Haus, wie es die logische Voraussetzung der Stadt und des Staates ist, so auch seiner Dignität nach immer zurückstehe und nur dazu diene, dem öffentlichen Leben die nöthigen Kräfte vorzubereiten und zu liefern. Aber bei diesem Staatsbegriffe kommt es nicht zur Familie; dem

Hause bleibt, wie einst in Sparta, nichts weiter als eine beschränkte ökonomische Thätigkeit und die Erziehung der Kinder im eigentlichen Kindesalter, denn später übernimmt sie der Staat. Je mehr nun in einer Zeit eine solche *Ueberschätzung des öffentlichen Lebens* hervortritt, desto beschränkter und niedriger wird die Sphäre des häuslichen Lebens gedacht. Und so identificiren auch in unseren Tagen die meisten von denen, welche die *Häuslichkeit* zum Principe der Mädchenerziehung machen wollen, die Häuslichkeit ohne weiteres mit der *Haushaltungskunst*. Sie dringen vor allem darauf, daß die Mädchen zu tüchtigen Wirthschafterinnen und allenfalls zu Kinderpflegerinnen gebildet werden, und erwarten davon die Heilung des socialen Uebels, an dem die Zeit leidet. Aber sie nehmen nicht war, wie sehr durch diese ganze Richtung das Haus seiner tieferen Bedeutung beraubt wird. *Häusliches und öffentliches Leben sind gleichberechtigte Factoren im Leben des Volkes* und müßen, jedes auf seine Weise, *den ganzen Inhalt der nationalen Entwicklung* zur Erscheinung bringen, das Haus in der Form des natürlich gebundenen, persönlich-gemüthlichen Verkehrs, die Oeffentlichkeit in der Form des gesetzlich bestimmten, allgemein-geistigen Lebens. Darum wird das häusliche Leben durch die *Sitte* getragen, denn diese ist nichts anderes, als der familienhafte und individuelle Ausdruck der Volkseigenthümlichkeit. Was aber zur Sitte werden soll, das muß aus den tiefsten Lebensbedingungen, aus der Natur und der Geschichte eines Volkes hervorgegangen sein, und alles, was von dieser Art ist, soll auch zur Sitte werden, und in dem Burgfrieden der Häuslichkeit sollen alle heiligsten Güter einer Nation recht geborgen werden, auch für den Fall, daß die Leidenschaften, die das öffentliche Leben oft bewegen, jene Güter gelegentlich misachten und verkennen. So dringen die religiösen und politischen, die künstlerischen und alle anderen Interessen des nationalen Lebens in das Haus und erst dort ist die volle und rechte Häuslichkeit, wo diese Interessen in der ganzen Sitte des Hauses einen Ausdruck und eine Pflege gewonnen haben. In diesem Sinne ist dann der paradoxe Satz W. H. Riehls (die Familie S. 61) „daß das echte Familienleben an sich schon eine Form des öffentlichen Lebens sei," zu verstehen, weil das Haus zum Träger der Volksthümlichkeit geworden ist, und so erfüllt sich das Wort J. J. Wagners, daß sich das Volk in seinen Familien selber anschaue. Blicken wir von hier aus auf das Weib, welches die eigentliche Repräsentantin und die Trägerin des häuslichen Lebens ist, so ergeben sich daraus sehr wichtige Folgerungen für das Wesen der weiblichen Bildung. Denn zunächst soll dem Weibe kein nationaler oder menschlicher Vorzug vorenthalten werden, es soll Theil haben und Theil nehmen an allem, was einem Volke Gutes, Edles, Großes und Heiliges verliehen ist; denn es ist das Wesen des Hauses, daß es den ganzen Inhalt nationaler Entwicklung in seiner Sitte abspiegele und bewahre; aber das Weib soll eben mit seiner Theilnahme in den Schranken der Sitte und des Hauses bleiben. Nur der Coefficient ist ein verschiedener, mit welchem die bewegenden Gedanken und Kräfte des Volkslebens in der Sphäre der Häuslichkeit und in der der Oeffentlichkeit erscheinen, an sich sind sie dieselben. Und die Gesundheit nationaler Entwicklung ist gerade an dieses Grundverhältnis gebunden. Findet sich die Bethätigung eines Factors des nationalen Lebens vorzugsweise nur in der Oeffentlichkeit, in den Gotteshäusern, den Parlamenten, den Museen, den Clubbs, den Vereinen ꝛc., dringt das Interesse dafür nicht in die Häuser und Familien, das innere Leben derselben gestaltend, so hat ein solcher Factor keine Wurzel im Volke. Mit Recht erwarten wir darum erst dann ein wahrhaft kirchliches Leben wiederkehren zu sehen, wenn der häusliche Gottesdienst wieder hergestellt sein wird. Aber mit den patriotischen, bürgerlichen, künstlerischen Interessen ist es dasselbe; sie wollen und sollen alle ihre tiefste Wurzel im Familienleben finden. Verhält es sich aber so, so muß auch das Weib für diese Interessen Sinn, muß ein Verständnis derselben haben und für sie erwärmt sein. Der richtige Begriff der Häuslichkeit *schließt daher die geistige*

Bildung keineswegs aus, sondern fordert dieselbe vielmehr, da das Haus selbst der Träger der nationalen Idee sein soll. Am wenigsten ist es zuläßig, das Wesen der Häuslichkeit auf die Haushaltungskunst zu beschränken, denn diese ist selbst ohne Bildung nicht denkbar. Ist doch die ganze Haushaltung in der Familie auch nur der individualisirte Ausdruck für das Verhältnis, welches der Geist des Volkes zur Natur, theils in Abhängigkeit von derselben, theils in Beherrschung derselben einnimmt. Aber dieses Verhältnis unterliegt der Entwicklung, die das ganze Volk durchmacht. Die Entdeckungen der Naturwissenschaften, die Vortheile des freieren Handelsverkehrs, die Fortschritte der Gewerbsthätigkeit und der gesammten Industrie üben auf das Haus einen fortdauernden und unermeßlichen Einfluß, den zu würdigen, in seinen gefährlichen Wirkungen abzuwehren, in seinen heilsamen zu benutzen, nur eine gebildete Frau vermag. So hat z. B. das Spinnen und Weben, worin die deutsche Hausfrau länger als ein Jahrtausend ihren Reichthum und ihren Ruhm fand, für unsere Zeit diese Bedeutung nicht mehr, seitdem die Handarbeit gegenüber der Fabrikindustrie zur Verschwendung geworden ist; und es ist keine Frage, daß mit dem Zurücktreten dieser wichtigsten und allgemeinsten weiblichen Beschäftigung das gesammte häusliche Wirken der Frauen in ein gewißes Schwanken gerathen ist. Amalie Marschner (Der Erziehungsberuf der Frauen S. 89) hat sehr gut die sittliche Wirkung dargestellt, welche mit dem Spinnrocken dem deutschen Hause verloren gegangen ist. Aber so wahr dies ist, so bleibt es noch immer eine sehr rühmliche und wichtige Eigenschaft einer tüchtigen Frau, die Qualität des Gewebes, welches sie kaufen will, beurtheilen, reine Leinwand von gemischten Fabrikaten unterscheiden und den Werth derselben richtig schätzen zu können. Selbst das Spinnen und Weben sollte ihr nicht so ganz fremd sein, denn was im großen und ganzen gilt, gilt noch nicht für jeden speciellen Fall. Es giebt noch Localitäten, es giebt noch mancherlei Zustände, in denen namentlich das Spinnen wohl angebracht ist, denn eine gute Wirthin weiß, daß auch der geringste Erwerb, der unter gewißen Umständen möglich ist, in sittlicher und ökonomischer Hinsicht einen unschätzbaren Werth hat gegenüber der Unthätigkeit und Trägheit, welche ohne jenen Erwerb eintreten müßte. Ganz ähnliche Veränderungen sind eingetreten in der Art der Ernährung, in allen Puncten der leiblichen Diät, in der Beleuchtung, in der Ausstattung unserer Zimmer und Häuser, in den Mitteln, die Reinlichkeit derselben aufrecht zu erhalten, und in vielen anderen Puncten. Und bei den außerordentlichen Fortschritten der Naturwissenschaften in unserer Zeit bringt jeder Tag auf diesem Gebiete etwas neues. Wenn es in alle dem, ganz so, wie auf den allgemeinsten Lebensgebieten, eine gewiße Berechtigung des Alten und eine solche des Neuen, wenn es hier, ganz so, wie im Staatshaushalte, einen Schein und eine Wahrheit des Calculs, wenn es in jedem einzelnen Hause, wie in jedem einzelnen Staate, einen Unterschied giebt zwischen dem, was nothwendiges Bedürfnis und was Luxus, was hier, ob es auch viel koste, doch sparsam, und was, ob es auch billig sei, doch verschwenderisch wäre, so ergiebt sich, daß eben zur rechten Führung des Haushaltes neben gewißen sittlichen Eigenschaften auch eine intellectuelle Bildung nothwendig ist, die durchaus nicht zu gering veranschlagt werden darf, wenn man den unermeßlichen Einfluß erwägt, den die verständige Handhabung dieser Dinge auf das Wohl und Wehe ganzer Familien und ganzer Generationen haben muß. Aber auch die Art und Eigenthümlichkeit intellectueller Bildung der Frauen wird durch die wohlverstandene Bedeutung des häuslichen Lebens und durch den häuslichen Beruf des Weibes gegeben. Denn wie harmonische Gesammtbildung aller Kräfte dem Weibe überhaupt entspricht, so fordert auch das Haus, welches den Schatz der Volksbildung bewahren soll, von dem Weibe im Unterschiede von dem Manne hauptsächlich eine allgemeine Bildung. Lazarus (Das Leben der Seele 1. Band S. 35 f.) hat den Unterschied der allgemeinen Bildung von der (männlichen) Berufsbildung sehr trefflich auseinander gesetzt und gezeigt, wie jene allgemeine Bildung etwas ganz anderes sei, als Vielwisserei einerseits und Philosophie

oder Wissenschaft andererseits. Sie ist durchaus nicht eine zufällig aufgehäufte Summe fragmentarischer Kenntnisse, eben so wenig ist sie eine Erkenntnis der Principien des Wissens, oder die geistige Beherrschung eines Wissensgebietes in der systematisch geordneten Vollständigkeit seines Inhaltes und Umfanges; die allgemeine Bildung besteht in der klaren Auffassung derjenigen leitenden Ideen und Gesetze, welche in den verschiedenen Wissensgebieten zur Erscheinung kommen. Freilich können diese Gesetze nicht anders erkannt werden, als so, daß sie an dem Concreten, Factischen und Individuellen angeschaut werden; aber es genügt, aus der Menge des concreten Materials nur diejenigen Erscheinungen hervorzuheben, an denen das betreffende Gesetz oder die vorliegende Idee sich deutlich erkennen läßt. Von der Vollständigkeit des Inhaltes kann abgesehen werden, ja es kann das concrete Material, an welchem ein allgemeines Gesetz anschaulich gemacht und zum Verständnis gebracht worden ist, in seinen Einzelheiten dem Gedächtnisse später entschwinden; für die Intelligenz ist es entscheidend, daß dieses Gesetz erkannt ist, und daß mit der klaren Auffassung desselben das Interesse und Verständnis für eine Menge verwandter Erscheinungen gegeben ist. Wer an einer Pflanze die wesentlichen Organe des Pflanzenlebens einmal erkannt, wer an der Geschichte eines Staates die Gegenbewegung der Parteien einmal mit Klarheit verfolgt hat, der mag immerhin gelegentlich die factischen Einzelheiten, an denen er zu diesen Anschauungen gelangt ist, vergessen, für das Verständnis des Pflanzenlebens oder geschichtlicher Vorgänge hat er einen allgemeinen Maßstab gewonnen, der ihm nicht mehr entschwinden kann. Zur Auffassung dieser idealen Elemente der einzelnen Wissenschaften ist aber auch gerade die weibliche Natur in besonderem Grade befähigt, da die intellectuelle Potenz des Weibes weniger in der Form des logischen Denkens, als in einer instinctiven Apperception der Dinge und ihrer Verhältnisse zu einander sich erweist. (Vergleiche was in dem Artikel „Bildung" S. 661 und 662 über allseitige Bildung gesagt ist.)

Daß diese Seite und Form menschlicher Bildung aber die dem weiblichen Geschlechte einzig eignende sei, darauf werden wir noch von einer andern Seite her mit Nothwendigkeit gewiesen. Erwägen wir den physischen Unterschied der Geschlechter, so springt sofort der Umstand in die Augen, daß die Bildungsperiode des weiblichen Geschlechtes gegen die des Mannes eine ungleich kürzere ist. Das Weib, physisch weit früher ausgebildet als der Mann, hat in einem Alter, in welchem der Mann sich noch auf seinen Beruf vorbereitet, häufig schon eine Häuslichkeit zu verwalten und Kinder zu erziehen. Jene kurze Bildungsperiode, auf welche das weibliche Geschlecht von der Natur gewiesen ist, wird aber auch noch durch die gewaltsameren, das Blut- und Nervenleben oft mächtig erschütternden organischen Prozesse des weiblichen Lebens gestört und dadurch abgekürzt. Um so gewißer wird es Aufgabe sein, dem Mädchen die Resultate der Wissenschaft nahe zu bringen, ohne sie die langen Wege, auf welchen dieselben gewonnen werden, gehen zu lassen. Und dahin drängt auch die Natur des mütterlichen Berufes, der sich in jenen organischen Prozessen andeutet. Soll die Mutter die Erziehung der Kinder in einer solchen Weise leiten, daß schon in die zarten Seelen die Keime der sittlichen und intellectuellen Bildung gesenkt werden, so muß eben in der Mutter selbst der ideale Inhalt alles wissenswürdigen ein Leben gewonnen haben. An diesem Puncte laufen alle wesentlichen Richtungen des weiblichen Lebens zusammen. Auch was die Gattin dem Gatten entgegen bringen soll an geistiger Geweckтheit und Fähigkeit, auf seine Bestrebungen einzugehen, ja sie zu ergänzen, ist eben dieses Interesse an den höheren Fragen des menschlichen Daseins überhaupt, dieses receptive Verstehen, welches dem productiven Können entspricht, und, weit entfernt, die Liebe der Gatten zu erkälten durch jene intellectuelle Gemeinschaft, auf welche Vinet in seinem Gutachten über die Töchterschule in Lausanne (Alex. Vinet über die Aufgabe weiblicher Bildung übersetzt ꝛc. von Dr. R. König S. 11) mit Recht einen so

hohen Werth legt, das Band der Herzen nur noch reicher und dadurch inniger und wärmer und fester macht.

Es darf also die Forderung, daß die Häuslichkeit zum Ausgangs- und Zielpuncte gemacht werde, recht erwogen, in der That die Bedeutung eines Principes für diese ganze Seite der Erziehung in Anspruch nehmen. Die bessern neuern Schriften über den Gegenstand kommen fast durchgängig auf das Resultat hinaus, daß die Mädchen zur Häuslichkeit und zur geistigen Bildung geführt werden sollen, ohne doch Art und Grenze dieser geistigen Bildung mit Sicherheit anzudeuten. Aber dieses Resultat ist ein Pleonasmus; das Haus fordert eben schon die Bildung, denn es soll die Bildung des Volkes hüten und in dem Begriffe der rechten Häuslichkeit ist schon jenes Interesse an den geistigen Objecten menschlicher Entwicklung gesetzt, welches den Gebildeten vom Ungebildeten unterscheidet. Eine ungebildete Frau kann daher niemals der rechte lebendige Mittelpunct eines Hauswesens werden; sie kann dem Manne jenes Verständnis für seine Bestrebungen nicht entgegenbringen, welches er eben auch im Hause bedarf, wenn er freudig wirken soll; sie kann den Kindern nicht eine sichere Führerin in den mannichfachen Irrgängen des Herzens und Geistes werden und wird also auch in ihrem mütterlichen Wirken durch den Mangel der Bildung beeinträchtigt und gehindert. Und wenn Vinet (a. a. O. S. 18) die Frage, aus welchen Elementen die weibliche Bildung bestehen solle, ihrer Schwierigkeit wegen lieber ganz unbeantwortet läßt, und, wie eben auch andre, nur auf die empfundene Nothwendigkeit einer solchen sich beruft, wenn er (a. a. O. S. 27) es für unzureichend hält, dem Geiste der Mädchen eine gute Form und gute Gewohnheiten zu geben, und wenn er vielmehr ein „gewißes Grundcapital, eine gewiße Anzahl von Begriffen, in deren Besitz der Geist gesetzt werden muß", fordert; so ergiebt sich, wie oben gezeigt, aus der rechten ethischen Würdigung des Hauses, worin dieses Grundcapital bestehe. Wird aber der Begriff der Häuslichkeit in solcher Enge gefaßt, daß darunter nur die Arbeit für den Haushalt verstanden werden soll, so wird nicht nur das Weib dem Manne gegenüber auf eine unzuläßige Weise herabgesetzt, sondern auch in der Sache selbst, wie gezeigt worden, etwas unmögliches gefordert, denn auch zur tüchtigen Führung des Haushaltes gehört Bildung. Die einseitige Beschränkung der weiblichen Thätigkeit auf diese Sphäre der Wirthschaftlichkeit müßte nothwendig einen Druck auf die Bildung des Volkes überhaupt üben, da sie die idealen Momente des Lebens unterschätzt und einem einseitigen Realismus huldigt. Uebrigens darf nicht verkannt werden, daß unter den irrigen Ansichten über weibliche Erziehung die in Rede stehende die unschädlichste ist, der unter Umständen sogar ihr Werk auf überraschende Weise gelingen kann. Sie weiset doch immer das Mädchen in die richtige Sphäre des Hauses und ihr Mangel besteht nicht darin, daß sie einen verkehrten Weg einschlägt, sondern darin, daß sie den eingeschlagenen Weg nicht bis zu dem rechten Ziele verfolgt. Wenn, wie in dem Epitaphium jener Römerin die Summe eines Frauenlebens sich in die Worte zusammenfassen läßt: „domi mansit, lanam fecit", so erfüllt uns das mit gerechter Wehmuth darüber, daß es Zeiten geben konnte, in denen das bessere Theil weiblicher Kraft so brach liegen mußte; aber wir blicken mit Achtung auf ein solches Leben, welches, auch ohne die geistige Erhebung der Bildung, doch stark genug war, die sittliche Schranke, in welche die Natur das Weib gewiesen hat, festzuhalten.

Die Familienhaftigkeit alles weiblichen Lebens haben in neuerer Zeit Riehl vom socialen, Karl von Raumer (im 3. Bd. 2. Absch. seiner Geschichte der Pädagogik, in der Abhandlung: „Erziehung der Mädchen") vom pädagogischen Standpuncte aus kräftig hervorgehoben. Dem letzteren ist heftiger als nöthig war widersprochen worden. Da auch ihm die bloß „haushälterische" Erziehung der Mädchen nicht genügt, und er neben dieser eine gediegene geistige Bildung fordert, weil er sehr gut weiß, daß „bei dem Mangel derselben in dem Mädchen ein unnützes, ja wahrhaft seelenverderbliches Interesse an ganz nichtigen, eitlen Dingen nothwendig erwachen muß," so ist im Prin-

cip gegen ihn nichts einzuwenden. Wenn er dagegen die geistige Bildung der Mädchen nicht der Schule, sondern dem Unterrichte der Mutter anvertrauen will, so liegt zwar darin eine zwiefache Verkennung dessen, was die Schule vermag, und dessen, was das Haus in den meisten Fällen nicht vermag; aber ein Widerspruch gegen seine eigenen Grundforderungen liegt nicht vor, eher eine Idealisirung derselben, die der Wirklichkeit nicht entspricht. Wo das Haus so frei von den äußern Bedingungen des Lebens ist, daß es den Aufgaben der Erziehung ganz leben kann, wo Vater und Mutter selbst einer wahren Bildung sich erfreuen, da ist die Raumersche Idee, daß die Töchter nur von der Mutter unterrichtet werden sollen, keineswegs unausführbar, wie sie ja in vielen Familien in England und vereinzelt auch in Deutschland in der That ausgeführt wird. Aber eine solche Stellung des Hauses ist nicht nur die Ausnahme, sondern sie soll es sein. Eine Familie, die ganz nur sich selbst lebt, hört auf in jenem lebendigen Zusammenhange mit dem Volke zu stehen, der dem Hause immer neue sittliche und geistige Lebenskräfte zuführt. Und so kommt ja Raumer selbst schon auf die aus einem Verein von Müttern gebildete Mädchenschule. Der Irrthum Raumers besteht vielmehr hauptsächlich in der Ausschließung des schulmäßigen und damit des männlichen Unterrichtes. Im übrigen sind seine Ansichten aller Aufmerksamkeit werth. Er hat Ernst gemacht mit der Forderung, die schon Schleiermacher aufgestellt und auf welche dieser den ganzen Unterschied der Mädchenschule von der Knabenschule basirt hat, daß der Unterricht und die Disciplin der Mädchenschule den Charakter der Familienhaftigkeit bewahren müße, eine Forderung, welcher in den meisten höhern und niedern Mädchenschulen kaum annäherungsweise erfüllt wird. Ueberhaupt aber liegt der Raumerschen Idee die Wahrheit zu Grunde, daß ein Mädchen nur dasjenige von allem, was sie lernt, sich innerlich aneignen und für ihre geistige Bildung wirklich verwerthen kann, wofür sie die Resonanz in der Familie findet. Nun aber gehört Raumer auch zu denen, welche mit Nachdruck die Wichtigkeit der Gemüthsbildung und insbesondere der religiösen Erziehung für das weibliche Geschlecht betont haben. Die Ansicht, das Weib müße zur Frömmigkeit erzogen werden, ist in unseren Tagen so oft wiederholt worden, daß darüber gewißermaßen ein stillschweigendes Uebereinkommen zu herrschen scheint. Indessen ist weder eine wesentliche Aenderung in der Erziehung und dem Unterrichte der Mädchen nach dieser Seite hin bisher warzunehmen, noch liegt die Sache so einfach, wie sie gewöhnlich genommen wird. Denn wenn auf evangelisch-christlichem Standpuncte überhaupt so geurtheilt werden muß, daß Frömmigkeit der Anfang und das Ziel aller wahren Bildung ist, so daß ohne Religiosität eine kernhafte und den ganzen Menschen innerlich befreiende, reinigende und in seiner Umgebung orientirende Bildung gar nicht gedacht werden kann; so gehört dies zu den Voraussetzungen, welche sowohl für das eine, wie für das andere Geschlecht gelten. Es scheint also, wenn über weibliche Bildung im Unterschiede von männlicher die Rede ist, der Erwähnung nicht mehr zu bedürfen, daß auch jene, wie diese, ihre tiefste Wurzel in der Frömmigkeit haben müße, da sich dies schon von selbst versteht. Es scheint auch gerade in dieser Beziehung um so weniger zuläßig, einen Unterschied zwischen den Geschlechtern zu machen, da die h. Schrift einen solchen nicht kennt und überall, wo es sich um die Erlösungsbedürftigkeit und Erlösungsfähigkeit handelt, das gesammte Menschengeschlecht auf eine gleiche Stufe stellt. Wenn nun gesagt wird, daß die Mädchenbildung vorzugsweise eine religiöse sein soll, so entsteht die bedenkliche Frage, ob dadurch nicht ein Unterschied zwischen den Geschlechtern gesetzt wird, der, weil er gerade die höchsten Angelegenheiten des Menschen betrifft, die Gleichberechtigung der Geschlechter aufhebt. Bedarf das Weib der Religion mehr als der Mann, weil ein tieferer Defect in der weiblichen Natur oder eine größere Schwachheit derselben durch die größere Intensität des religiösen Lebens ausgeglichen werden muß, so wird offenbar dem Manne eine höhere sittliche Qualität zugeschrieben, und wir treten auf den Standpunct des heidnischen Alterthums zurück. Bedarf das Weib aber einer tieferen Religio-

sität, weil die weibliche Natur ein näheres, unmittelbareres Verhältnis zu Gott hat und eben darum eine innigere und beharrlichere Gemeinschaft mit Gott eingehen muß, als die männliche, wenn sie ihre Bestimmung erfüllen und sich selbst genügen soll; so ist die sittliche Qualität des Weibes ohne Zweifel die höhere, denn sie steht dann Gott absolut näher als der Mann. Nun sollte man zwar meinen, daß im letzteren Falle es gerade der Mann wäre, in dessen Erziehung der religiöse Factor betont werden müßte, da es ja darauf ankäme, seiner natürlichen Unfähigkeit und Schwachheit in dem wesentlichsten Puncte der Bildung auf besondere Weise zu Hülfe zu kommen, daß hingegen gerade in der weiblichen Erziehung in diesem Puncte weniger zu thun wäre, weil die weibliche Natur selbst durch ihre größere Empfänglichkeit für das Göttliche und durch ihre nähere Verwandtschaft mit demselben dem Einflusse der Erziehung überall schon williger entgegen komme. Und doch wird der Forderung, daß die Bildung der Mädchen vorzugsweise eine religiöse sein soll, gerade diese letzte Begründung gegeben. Es wird (vgl. z. B. Carus, Psyche S. 258) darauf hingewiesen, daß das Weib, vermöge eines gewissen Vorwaltens des unbewußten Lebens fester und unwandelbarer an dem Göttlichen haften bleibe, als der Mann, daß das regere und lebendigere Gefühlsleben der weiblichen Seele auf ein tieferes Walten des göttlichen Geistes in ihr weise ꝛc. Dem entsprechend werden dann auch oft solche Aussprüche gehört, daß ein Weib ohne Religion ein Ungeheuer sei und alle Vorzüge seiner Natur einbüße, daß dagegen an dem irreligiösen Mann noch immer mancherlei geschätzt werden kann, wie z. B. seine Gesetzlichkeit, Pflichttreue, Ordnung u. s. w. Aber diese Behauptungen lassen sich bei näherer Betrachtung nicht halten. Der oft bemerkten Empfänglichkeit der Frauen für religiöse Eindrücke steht gegenüber dieselbe Empfänglichkeit für Eindrücke anderer Art. Wenn die Kirchen vorzüglich von Frauen besucht werden, so bilden diese auch in den Theatern, Concerten und bei allem, was das Geräusch und der Wechsel des Lebens zu hören und zu sehen giebt, die entschiedene Mehrzahl. Die wahrhaft fromme Frau ist aber eben so selten, als der wahrhaft fromme Mann. Tausende von Frauen stehen, was ihr religiöses Leben betrifft, auf einem Standpuncte, der an Unsicherheit und Kraftlosigkeit des Glaubens von dem zur Schau getragenen Indifferentismus der Männer kaum übertroffen wird, ohne daß ihnen der Vorwurf hervorragender Pflichtvergessenheit immer gemacht werden darf, oder daß sie sofort zu Ungeheuern gestempelt werden dürften. Wenn denn freilich die Wirksamkeit solcher Frauen doch des tieferen Segens entbehrt, so muß behauptet werden, daß das Wirken des irreligiösen Mannes nicht weniger dieses Segens ermangelt. Auch er reißt mit der einen Hand nieder, was er mit der andern durch die legalen Tugenden seiner Handlungsweise erbaut. Es ist eben hier kein Unterschied; in diesen tiefsten und fundamentalsten Beziehungen des Menschen zu Gott sind sie eben allzumal, Männer und Weiber, einander gleich. Nur die Form, in welcher das religiöse Leben dem einen und dem anderen Geschlechte zugänglich ist und innewohnt, kann eine verschiedene sein. Aber gerade durch diese Verschiedenheit wird die Berechtigung der Forderung, daß die Mädchenbildung vorzugsweise eine religiöse sein müße, in gewißem Sinne begründet.

Blicken wir noch einmal auf die Parallele zurück, die zwischen dem Hause und dem weiblichen Leben auf der einen, zwischen der Oeffentlichkeit und dem männlichen Wirken auf der andern Seite gezogen worden ist, so leuchtet ein, wie sehr der psychologische Charakter der weiblichen Natur mit dem Wesen des häuslichen Lebens übereinstimmt. In beiden ist das Gemüth das Grundelement des ganzen Lebens. Die Glieder der Familie werden am stärksten zusammengehalten durch das Gefühl und zwar durch das auf dem Naturzusammenhange ruhende Gemeingefühl der Zusammengehörigkeit. Daher steht das häusliche Leben unter dem Gesetze der Liebe, und es kann in der Familie keine Thätigkeit, keine Wirkung des einen auf den anderen, nicht einmal eine Differenz der Familienglieder unter einander, gedacht werden, die das Moment der Liebe ganz ausschließen dürfte. In dem öffentlichen Leben dagegen herrscht der Gedanke in seiner

abstracten Allgemeinheit als Gesetz, als Recht, als äußere Ordnung, und dieser Buchstabe des Gesetzes kann nur dadurch in Uebereinstimmung gesetzt werden mit dem Geiste heiliger Liebe, daß die einzelnen diesen Geist, der eins ist mit dem der wahren Humanität, aus dem Hause in die Oeffentlichkeit mitbringen. Dadurch fällt dem Hause vor allem die primitive und continuirliche Anregung des religiösen Lebens zu, und die ganze Eigenthümlichkeit des Familienzusammenhanges begünstigt dieselbe. Denn, wie man auch über das Wesen der Religion denken mag, dagegen wird schwerlich noch eine Einsprache erhoben werden, daß die Entwicklung des religiösen Lebens ihren Ausgang nimmt von einer Erregung heiliger Gefühle, einem unmittelbaren Innewerden des Göttlichen, an welches dann, wie bei allen andern psychologischen Entwicklungen, die intellectuelle und ethische Ausgestaltung der Religiosität sich anschließt. Ist nun die psychische Grundform des Familienlebens das Gemüth, zeigt sich im Hause das Gefühl als der vornehmlich erregte Factor aller Seelenzustände, so folgt daraus, daß die ursprüngliche und wesentliche Pflege des religiösen Lebens nur dem Hause gelingen kann. Das Haus bietet aber auch dem Bewußtsein jene ersten objectiven Thatsachen, Ideen und Verhältnisse dar, welche das Gefühl mit einem religiösen Inhalte erfüllen können. Vater und Mutter werden ewig die wahrsten und tiefsten Symbole der göttlichen Macht und Liebe bleiben, und indem sich daher das Kind in diesen Verhältnissen orientirt, gewinnt es zugleich Anschauungen, an denen ihm seine Beziehung zu Gott verständlich wird. Diese Sätze sind freilich nicht so zu verstehen, als ob das Haus, weil es auf dem Gemüthsleben ruht, darum an sich schon ein religiöses Leben producire, vielmehr gehören alle Gefühle und Gemüthserregungen zunächst ganz dem natürlichen Leben an, und es kommt eben darauf an, sie über dasselbe zu erheben; aber insofern der Mensch in seinen Gefühlen unmittelbar, d. h. in der Substanz seines Wesens, von der Substanz der Objecte bestimmt wird, und diese Art der Erregung für das religiöse Leben die nothwendigste aller Forderungen ist, insofern muß gesagt werden, daß das Haus die wichtigste Stätte für religiöse Bildung ist. Und hier trifft denn in auffallender Weise die psychische Organisation der weiblichen Natur zusammen mit der Aufgabe des häuslichen Lebens. Denn wenn der Vater das Haupt der Familie ist, so ist die Gattin, die Mutter, die Frau, die Seele desselben; sie ist in ihrer vorherrschenden Innerlichkeit selbst das Urbild dessen, was das häusliche Leben sein soll: ein Herzensleben, ein Gemüthsleben; und soll nicht die Weiblichkeit selbst vernichtet werden, so muß alle Bildung dazu beitragen, dieses Gemüthsleben als solches zu bereichern. Ebendadurch wird die Frau das natürliche Centrum der Familie und das belebende Princip des Hauses, weil von der Unmittelbarkeit ihres Wesens alle Glieder desselben auf gleiche Weise ergriffen werden und sich ergriffen fühlen. Ebendaraus erklären sich so viele Aeußerungen über die Geschlechtsdifferenz, welche darauf hinausgehen, daß an dem Weibe zu schätzen sei, was es ist, und an dem Manne, was er thut; denn da das Weib unmittelbarer von der Substanz der Objecte berührt und bestimmt wird, als der Mann, der im Gegentheil zu einer bedeutenderen spontanen Einwirkung auf die Objecte im Denken und Handeln berufen ist, so kommt für das Weib alles darauf an, durch welche Objecte es von vornherein bestimmt ist und die allgemeine Richtung seines Wesens empfangen hat. Wenn daher das vorherrschende Gefühl die weibliche Natur besonders empfänglich macht, wie für alle Eindrücke, so auch für die religiösen, so fordert eben diese Erregbarkeit der Empfindung, damit sie nicht zur Charakterlosigkeit entarte und der Macht zufälliger Eindrücke anheimfalle, daß das Weib in der Substanz des religiösen Lebens verweile, d. h. daß die Gefühle des Weibes von Anfang an in die Bahn der Religiosität geleitet und dauernd in ihr erhalten werden.

Auch dem Manne darf diese mystische Seite der Frömmigkeit nicht fehlen, ja sie mag als psychische Potenz in einzelnen Männern energischer wirken, als in vielen Frauen, sie mag in der männlichen Seele überhaupt gelegentlich mit einer Gewalt hervortreten,

mit welcher sie sich in der weiblichen Natur nur selten oder nie kund giebt; aber daß sie in dem Manne eben nur momentan, in gewißen Intervallen und auf gewißen Höhepuncten des Glaubens, bei der Frau aber in ununterbrochener Stetigkeit sich äußert, daß sich die Richtung des Mannes auf das Göttliche viel dauernder in dem Suchen nach Erkenntnis, in der Begründung der Wahrheit für die Ueberzeugung, in dem Ringen mit dem Zweifel, also in der intellectuellen Ausgestaltung des religiösen Triebes darstellt, als in der Stetigkeit religiöser Empfindungen, darin offenbart sich ein ebenso unleugbarer als bedeutsamer Unterschied der Geschlechter. Von dem Manne, der mit der Negation des Glaubens beginnt, läßt sich immer noch eher erwarten, daß er mit dem Glauben enden werde, als von der Frau, die in ihrer Jugend das Herz an die Eitelkeit der Welt gehängt und die religiöse Empfindung in ihrer Seele nicht hat aufkommen lassen. Jenen kann die Wissenschaft, die Erfahrung und der Ernst des Lebens zur Wahrheit zurückführen, die er nun mit doppelter Innigkeit als das schwer errungene Resultat seines Strebens umfaßt, aber diese wird, nachdem sie die Kraft ihrer Empfindung auf die vergänglichen Güter verschwendet hat, auch wenn sie die Nichtigkeit derselben erkannt, schwerlich das so geartete Herz noch einmal von den unwürdigen Gegenständen ihrer Neigung losreißen und mit ganzer Wärme dem Göttlichen zuwenden können. Der polarische Gegensatz der Geschlechter läßt sich also in Beziehung auf die Form, in welcher das religiöse Leben in ihnen waltet, dahin präcisiren, daß es dem Weibe eignet, continuirlich und eben darum in jeder Lebensäußerung von vornherein religiös bestimmt zu sein, dem Manne dagegen, bei aller Versenkung in die Welt der Objecte auf die Erkenntnis und Darstellung des Göttlichen als auf den letzten definitiven Zweck aller praktischen und theoretischen Wirksamkeit gerichtet zu sein. Daß die heilige Flamme frommer Gesinnung am häuslichen Heerde niemals verlösche, ist Sache der Frau, daß das Licht der ewigen Wahrheit alle Institutionen des öffentlichen Lebens durchleuchte, ist Aufgabe des Mannes. Wenn nun immer wieder darauf hingewiesen werden muß, daß es sich hier nur um einen relativen Gegensatz handelt, insofern ja auch dem Weibe im Hause selbst eine Fülle von religiösen Zwecken unmittelbar gegeben und eine mittelbare Einwirkung auf die allgemeinen Verhältnisse von unberechenbarer Weite eröffnet ist, insofern auch des Mannes Wirken für die Zwecke des Reiches Gottes nur insoweit gelingen kann, als er selbst sich innerlich zu einem lebendigen Bausteine am Tempel Gottes machen läßt, so wird doch für die Erziehung und den Unterricht beider Geschlechter durch jenen relativen Gegensatz ein Anhalt gegeben, der nicht übersehen werden darf. Nur muß man diesen Unterschied nicht so ausdrücken, daß das Mädchen „vorzugsweise" religiös gebildet werden solle, denn die Religion ist aller menschlichen Bildung gleich wesentlich, sondern, entsprechend dem eben dargestellten Gegensatze, so, daß das Mädchen in der Substanz des religiösen Lebens, d. h. von vornherein und continuirlich in der religiösen Anschauung festgehalten werden müße, während dem Knaben zugemuthet werden darf und soll, von der religiösen Betrachtung der Dinge auf kürzere oder längere Zeit zuweilen abzusehen, die Dinge selbst in der ganzen Breite ihrer Lebensentwicklung zu verfolgen und das in ihnen waltende Gesetz der Erscheinung zu suchen, damit eben dieses Gesetz ihn dann um so gewißer zur Anerkennung des Göttlichen zurückführe. Denn was von der Philosophie gesagt worden ist, daß eine tiefere Bekanntschaft mit ihr den religiösen Sinn nähre, während eine oberflächliche denselben tödte, das gilt eben von allem Wissen, ja es gilt von allen Objecten menschlicher Thätigkeit, weil überall der Erscheinung ein Göttliches zu Grunde liegt. Für die praktische Bethätigung dieser Maxime in der Erziehung und im Unterrichte wäre es indessen eine irrige Folgerung aus allem Obigen, wenn bei Mädchen wesentlich dahin gearbeitet würde, das religiöse Gefühl als solches, bei Knaben dagegen dahin, den religiösen Gedanken als solchen einseitig zu wecken. X. Schmid aus Schwarzenberg (in seiner philosophischen Pädagogik S. 291) stellt mit Recht den Grundsatz auf, daß man die Geschlechter nicht im Widerspruche, sondern im Gegensatze zu einander

bilden, nicht die trennenden, sondern die vereinigenden Potenzen cultiviren müße. Soll das Gefühl, der vorherrschend erregte Factor der weiblichen Seele, der aus derselben dem Erzieher und Lehrer schon immer willig entgegen kommt, zum religiösen Gefühle erhoben werden, so ist eben nothwendig, daß dem Mädchen überall der Blick in das göttliche Walten aufgeschlossen, und in allen Gebieten des Lebens und Wissens die religiösen Beziehungen zum Bewußtsein gebracht werden. Nicht daher in dem eigentlichen Religionsunterrichte, obwohl auch in diesem gewisse Unterschiede der Behandlung nöthig werden, auch nicht immer in einer extensiven Erweiterung desselben, ist die Bethätigung der Maxime, daß das Mädchen in der religiösen Lebensanschauung erhalten werden müße, zu suchen, vielmehr darin, daß bei allem, was das Mädchen lernt, der religiöse Gesichtspunct in den Vordergrund gestellt und dieser, nicht auf tendenziöse und einseitige Weise, sondern im Geiste echter Frömmigkeit festgehalten werde. Hier überall ist es nicht eine gefühlsmäßige, sentimentale und weichliche Darstellung, am wenigsten eine solche, die darauf ausgeht, gewaltsam die Empfindung zu erwecken und die Phantasie zu entzünden, welche irgend wie heilsam wirkt, sondern umgekehrt gerade eine einfache und klare Hervorhebung derjenigen Gesichtspuncte, welche die Wahrheit des göttlichen Wortes in einem neuen Lichte wiedererkennen lassen. Alle Wissensgebiete, und wir nehmen selbst das Rechnen davon nicht ganz aus, bieten eine Fülle solcher Beziehungen dar, die ein frommer Sinn, ohne die Wahrheit der Sache zu fälschen, in solchem Geiste aufzufassen und darzustellen weiß. Was oben von der Art der intellectuellen Bildung des Weibes gesagt worden ist, daß nämlich die allgemeinen Gesetze, die Resultate der Wissenschaft, mit einem Wort, der ideale Inhalt des Wissens dem Weibe aufgeschlossen werden muß, tritt so in die innigste Uebereinstimmung mit der Aufgabe der religiösen Bildung, denn gerade an diesen idealen Inhalt knüpft sich am natürlichsten die religiöse Betrachtung. Und wie mit dem Unterrichte, so verhält es sich denn auch mit der Erziehung. Nicht die bloße Vermehrung der religiösen Uebung an sich ist es, welche hier das Beste thut, sondern ein tüchtiges Beispiel der Pflichttreue, die im Glauben wurzelt, und die Forderung, daß alles Thun unter dem höchsten Gesichtspuncte der heiligen Pflicht betrachtet und geübt werde. Wird so dem Geiste des Mädchens im Denken und Leben ein heiliger Inhalt gegeben, und die religiöse Lebensanschauung überall von vorn herein festgehalten, so wird das Gefühl sich dieses Inhaltes von selbst bemächtigen und sich zum frommen Gemüthsleben verklären. Dadurch wird denn das Weib der Mittelpunct auch des christlichen Hauses und von ihm gerade geht still und unbemerkt recht eigentlich die religiöse Wirkung aus, die oben dem Hause der Idee nach zugeschrieben werden mußte. In dieser wichtigen und vollen Congruenz der weiblichen Bildung mit dem Wesen des Hauses wird auch das erst zur Wahrheit, was von den Frauen als den Erzieherinnen der Menschheit in unseren Tagen oft mit so hohen Worten gerühmt wird. Nur das fromme Weib kann diese ihre unendlich wichtige Wirksamkeit zu einer heilsamen machen. Je mehr aber die ungläubige Frau durch die ihr anvertraute aber misverstandene und misbrauchte Macht die stille Innerlichkeit des Hauses und mit ihr die Keime der Frömmigkeit in ganzen Geschlechtern zerstört, desto ernster haben wir uns anzuklagen, wenn wir der weiblichen Bildung nicht den hohen Ernst widmen, der ihr gebührt.

Alles, was über das Wesen des häuslichen und des öffentlichen Lebens und über den Parallelismus beider Lebensformen mit der Geschlechtsdifferenz gesagt worden ist, gewinnt aber für die Pädagogik eine besondere Wichtigkeit durch die sittliche Bedeutung, welche diesem Parallelismus als einer göttlichen Ordnung zukommt. Unter welchem Schema man sich jenen Gegensatz des substantiell gebundenen, centralen und empfindungsmäßigen Lebens innerhalb der Familie gegen das peripherische und bewußte, in der Allgemeinheit des Gedankens wurzelnde Leben der Oeffentlichkeit auch vorstellen mag: immer wird man sagen müßen, dem Weibe, welches eben für das Haus mit allen seinen geistigen und leiblichen Eigenthümlichkeiten geschaffen ist, sei es höchste Pflicht,

in der Sphäre, in den Schranken des Hauses zu verharren. Alle Sittlichkeit des Weibes, sofern eben die besondere durch das Geschlecht bestimmte Form des Sittlichen in Betracht gezogen werden soll, läßt sich zurückführen auf die Forderung der Häuslichkeit. Im Alterthum wurde dieses Gesetz des Weibes besonders als Pietät gedacht, als Hingebung an die substantielle Einheit der Familie. In der Erhaltung und Anerkennung der Familienglieder, in der Sorge für sie, in der Heilighaltung der Gemeinschaft mit ihnen wurde die höchste Pflicht des Weibes gesehen, und es ist von Bedeutung, daß diese sittliche Forderung an das Weib von Sophokles und Euripides nicht an der Gattin und Mutter, sondern an der Schwester zur Anschauung gebracht wird, weil dadurch die Nothwendigkeit jener Forderung über alle Interessen der individuellen Neigung erhoben wird. Aber weil die antike Lebensanschauung die sittliche Freiheit der Frauen nicht anerkennt, so erinnert jene Forderung der Pietät, die dem Weibe gestellt war, auch mehr an den Druck und an die persönliche Rechtlosigkeit, welche die Frauen an das Familien-Interesse wies, als an einen innern Vorzug und Reichthum der weiblichen Natur. Dieser Vorzug konnte erst durch das Christenthum sichtbar werden, in welchem auch alle Beziehungen des Familienlebens erst zu ihrer vollen Geltung gelangten. Wiese (über die Stellung der Frauen im Alterthum und in der christlichen Zeit S. 11) hebt mit Recht hervor, daß der geschichtliche Anfang des Christenthums die heilige Familie sei und bezeichnet die Wirkung des Christenthums auf die alte Welt treffend mit den Worten: Zwischen die Trümmer der verfallenden Staatswelt baute die christliche Familie ihre Hütten." Heiligung der Familienverhältnisse ist noch immer das erste, womit die neuen Schöpfungen des Christenthums im Leben der Völker beginnen. Ja, man kann sagen, das Christenthum hat erst die eigentliche Bedeutung des Familienlebens für die Menschheit offenbart und hat eben dadurch, daß es alle Beziehungen der Familienglieder unter einander durch die ganze Innerlichkeit des christlichen Lebens vertiefte, reinigte und heiligte, dem äußern Staatsinteresse, dem in der alten Welt das ganze Leben unterworfen war, das Uebergewicht genommen und der Oeffentlichkeit und ihren Kräften gegenüber das Haus und mit ihm das Gemüth des Menschen in ihr volles Recht eingesetzt. Darin hat auch das seine Wahrheit, was über die Herrschaft des weiblichen Principes, welche durch das Christenthum in die Welt gekommen ist, oft gesagt wird; denn die Erhebung des Weibes war eben die Bedingung für die Erhebung des Hauses. Aber eben darum hat das Christenthum die Schranken des Hauses, in welche schon die Natur das Weib gestellt hatte, nicht aufgehoben, sondern sie um so fester aufgerichtet, je vollgenügender und reicher die Welt ist, die es dem Weibe innerhalb des christlichen Hauses aufgeschlossen hat. Die antike Pflicht der Pietät, der nur die Bewahrung der Familieneinheit oblag, ist im Christenthum unendlich erweitert und in Beziehung gesetzt zu den höchsten Aufgaben der Menschheit. Es gilt für das Weib nicht weniger als für den Mann, das Reich Gottes zu bauen, und daß das Weib berufen ist, demselben Herrn zu dienen, wie der Mann, das ist eben seine Freiheit und Erhebung. Aber wenn alles Wirken für die ewigen Zwecke des Himmelreichs ein Dienen ist, insofern es Ein Herr ist, durch dessen Kraft und zu dessen Ehre alles in diesem Reiche geschieht, so ist doch dieser Dienst, sofern er als Wirkung des Menschen auf den Menschen betrachtet wird, nothwendig wiederum an diesen Gegensatz des Herrschens und Dienens gebunden. Nothwendig, denn da es sich bei der Darstellung und Durchführung der göttlichen Gedanken in der Menschheit darum handelt, daß diesen Ideen als dem allgemeinen alles besondere Leben unterworfen werde, so muß die Entwicklung der Menschheit gebunden sein an die Energie einer zwiefachen Function, von denen die eine darauf gerichtet ist, die Idee zur allgemeinen, d. h. zur herrschenden zu machen, die andere darauf, sich ihr selbst als empfängliches Organ darzubieten, ihr zu dienen. Diese Functionen, die das ganze Leben der Menschen durchdringen und welche daher auch in jedem einzelnen wirksam werden, sind auf principielle und habituelle Weise an den Gegensatz der Geschlechter geknüpft, wie schon der psychologische Unterschied der vorherrschenden Spontaneität auf

der männlichen, und der vorherrschenden Receptivität auf der weiblichen Seite es ausspricht. So ist die natürliche Ordnung Gottes, daß das Weib Gott dienen soll in der habituellen Form des persönlichen, den Ihrigen gewidmeten Dienstes, daß aber der Mann Gott dienen soll in der vorherrschenden Richtung auf Beherrschung anderer. Und diese Ordnung der Natur hat das Christenthum mit schärfster Betonung des Geschlechtsunterschiedes aufrecht erhalten, ja es hat sie geheiligt und erläutert durch den Vergleich des ehelichen Bandes mit dem Verhältnis Christi zur Gemeinde. Die Härte, welche die betreffenden Aussprüche des Neuen Testamentes auf den ersten Anblick enthalten, verschwindet sofort, wenn festgehalten wird, daß nur die natürliche Stellung des Mannes zum Weibe durch das vorbildliche Verhältnis Christi zur Gemeinde explicirt werden soll. Wenn Paulus 1. Cor. 11, 3 sagt: „Ich lasse euch aber wissen, daß Christus ist eines jeglichen Mannes Haupt, der Mann aber ist des Weibes Haupt, Gott aber ist Christi Haupt", so ist klar, daß hier nicht etwa eine Rangordnung aufgestellt werden soll, in welcher die Glieder so auf einander folgten: erst Gott, dann Christus, dann der Mann, und zuletzt das Weib, und daß der Mann für das Seelenheil des Weibes nicht etwa in demselben Sinne ein Mittler und Versöhner werden kann, als es Christus für den Mann ist, sondern daß hier die Ordnung der Natur an einem Verhältnisse der Heilsentwicklung erläutert werden soll. Eben so wie Christus in seiner gottmenschlichen Gestalt Gott unterthan ist, soll in rein menschlicher Beziehung das Weib dem Manne unterthan sein, meint der Apostel, und daß es ihm lediglich darauf ankommt, diese natürliche Ueberordnung des Mannes über das Weib geltend zu machen, deren Bestimmung für die Zurückgezogenheit er schon durch das zu verhüllende Haupthaar angedeutet sieht, geht, wie aus der Absicht der ganzen Stelle, so besonders aus Vers 11 und 12 hervor, wo das Verhältnis beider zu Gott als ein vollkommen gleiches dargestellt wird.

Zweierlei ist es überall, worauf das Neue Testament in den sittlichen Vorschriften für das Weib dringt, die *Abhängigkeit* desselben vom Manne und die *Zurückgezogenheit* des Lebens überhaupt. Beide Forderungen weisen auf das *Haus* als die eigentliche Sphäre weiblichen Lebens, und wenn Paulus in der erwähnten Stelle ein Hervortreten des Weibes in das öffentliche Leben der Gemeinde durch „Beten und Weissagen" nicht absolut verwirft, weil die Schranken des Geschlechts nicht als absolute angesehen werden können, so hat er solche Erscheinungen deutlich genug als Ausnahmsfälle bezeichnet, welche die Regel 1. Tim. 2, 11—12 nicht umstoßen konnten, ja er fordert selbst für solche Fälle ein symbolisches Zeichen für die durchbrochene Schranke in der Bedeckung des Hauptes. Alles also, was als *weibliche Tugend* angesehen werden muß, führt das Christenthum auf jene ursprüngliche Ordnung der Natur zurück, nach welcher das Weib, wie Lamennais in einem schönen Worte sagt, eine Blume sein soll, die nur im Schatten duftet. In der That läßt sich alles, was das weibliche Gemüth als solches unterscheidet und was es in seiner sittlichen Schönheit charakterisirt, auf jene Abhängigkeit und Zurückgezogenheit des Daseins, oder mit einem Worte, auf das Leben des Hauses zurückführen. Zunächst jene Reihe von sittlichen Anlagen, welche das Weib befähigen, erbarmende Liebe zu üben, zu pflegen und wohlzuthun, allem Bedürfnisse entgegen zu kommen, zu beschwichtigen und auszugleichen und den Frieden aller zu befördern, Anlagen, die auch das alte deutsche Epos anerkannte, wenn es die Frauen die *Friedeweberinnen* nannte. Offenbar ist in der weiblichen Seele jener Drang der Liebe, der persönlichen Hingebung an andre, der Selbstverleugnung habitueller und continuirlicher vorhanden, als in der männlichen, und er ist es eben darum, weil auf ihm das Familienband und das Familienwohl ruht. In der Familie ist alles *persönliche* Beziehung und hat alles eine solche, im öffentlichen Leben hat alles vorzugsweise eine *sachliche*. Und da das Weib berufen ist, in dieser Hingebung an die Person des Gatten und aller Familienglieder ihre eigentliche Wirksamkeit auf Erden zu finden, so ist mit Recht gesagt worden, daß die Liebe, welche im Leben des Mannes nur eine Episode ist, das Leben der Frau ganz und gar erfülle. Aber freilich erst indem diese

liebende Hingebung durch das Christenthum geheiligt und auf die ewigen Zwecke des Reiches Gottes gelenkt worden, ist auch die Frau vollkommen das geworden, was sie von Anfang an sein sollte, eine Gehülfin des Mannes, die um ihn wäre, und welcher er in Beziehung auf die irdischen und ewigen Zwecke des Lebens gleich sehr bedarf. Der Pflichtenkreis, der in dieser Aufgabe des weiblichen Lebens gesetzt ist, hat eben so viel sittliche Würde und Bedeutung als derjenige des Mannes. Es war daher, wie A. Monod in seinen Reden an das weibliche Geschlecht (La femme, deux discours p. A. M. Paris 1854) treffend hervorhebt, eine große Verkennung des eigentlichen Sachverhältnisses, wenn Kant (Ueber das Gefühl des Schönen und Erhabenen) dem Manne die erhabene, dem Weibe die schöne Tugend vindicirte. Das Beispiel, welches Kant anführt, ist sehr geeignet, die Ungerechtigkeit dieses Urtheils zu zeigen. Wenn es dem Manne leichter wird, als der Frau, zu Gunsten eines Freundes auf einen Theil des Vermögens zu verzichten, so ist eben der Grund darin zu suchen, daß die Frau diesen Verlust in der Seele aller, die davon betroffen werden, empfindet, aber nicht in dem persönlichen Egoismus der weiblichen Seele. Denn wie weit sehr häufig der Heroismus weiblicher Liebe die persönliche Aufopferungsfähigkeit des Mannes übertrifft, das bedarf keiner Erwähnung. Es tritt eben auch hier hervor, daß in der sittlichen Aufgabe des Mannes und des Weibes kein anderer Unterschied existire, als derjenige, welcher durch die Gebundenheit des Weibes an die Lebensform der Familienhaftigkeit entsteht. Auf dieses Grundverhältnis gründet sich ferner jene regere, zartere und leichter verletzbare Züchtigkeit, welche das Weib offenbart und welche Sitte und Gesetz von ihm fordern. Wenn die Rechtsverhältnisse aller cultivirten Völker in dieser Beziehung das Weib strenger beurtheilen als den Mann, um die Legitimität der Abkunft zu schützen, so sprechen sie nur aus, was schon die Schüchternheit, mit welcher die Natur in der weiblichen Seele das Schamgefühl bewacht, dem Weibe lehrt, daß es die sittliche Trägerin der Familie ist. Wie sich die Wurzel der Pflanze im dunklen Schooße der Erde verbirgt, so soll sich das Weib in der Zurückgezogenheit des Hauses bergen, damit der Stamm ihres Geschlechtes kräftig ins Leben wachse. Nur in der Familie ist das Weib für die Familie sicher bewahrt. Mit dieser ganzen Bestimmung für das Haus steht aber ferner eine andere Eigenthümlichkeit des weiblichen Geschlechts in Verbindung, welche von entscheidender Bedeutung für die Aufgabe der Erziehung ist. In dem Weibe sind alle sittlichen Eigenschaften unter einander inniger verbunden, als in dem Manne. Dieser kann gewisse einzelne Tugenden in besonderer Stärke offenbaren, neben denen vielleicht eben so große Schwächen des Charakters einhergehen. Je mehr aber ein Weib das Prädicat der Weiblichkeit verdient, desto mehr ist die Mannigfaltigkeit der Tugenden aufgelöst in die Harmonie derselben, desto mehr ist ihr ganzes Wesen zur Erscheinung der Tugend überhaupt abgerundet. Was an der echten Weiblichkeit gefällt, das ist nicht diese oder jene Eigenschaft, es ist das ganze Zusammenwirken aller edlen Eigenschaften; es ist die Einfalt des Wesens, welche kein Gewicht auf diese oder jene Tüchtigkeit legt, sondern das Vorhandensein derselben als etwas natürliches und nothwendiges betrachtet; es ist diese unbewußte und unerschöpfliche Lebensfülle und Liebesfülle, die aus dem weiblichen Herzen kommt und dasselbe in dem oft unbegreiflichen Wechsel seiner Stimmungen zu einem Bilde der Natur selbst, zu einer in sich selbst abgeschlossenen Welt macht. In dieser Eigenthümlichkeit der weiblichen Natur, die niemand herrlicher gezeichnet hat als E. M. Arndt (a. a. O. S. 114 f.) ist der Grund dafür zu finden, daß schon das Alterthum auf die Frage, welches das beste Weib sei, die Antwort gab: diejenige, von der man am wenigsten spricht. Es ist eben kein besonderer Beruf und darum keine besondere Leistung oder Eigenschaft, die von der Frau gefordert wird, sondern der Beruf aller Frauen der Welt ist ein einiger und ein gleicher und wird von derjenigen am richtigsten erfüllt, welche sich am meisten davor hütet, durch Eingehen auf besondere Lebenszwecke die Einheit dieses ihres Berufs zu zersplittern und dadurch ihn selbst aufzugeben. Sichtbar ist aber auch hier die Uebereinstimmung, in der wir die weibliche

Natur mit dem Wesen des Hauses finden. Denn gerade so, wie wir hier in dem Weibe das Bild des ungetheilten ganzen Lebens sehen, soll ja auch das Haus, wie oben gesagt wurde, ein Bild des ganzen Lebens sein; gerade so, wie des Weibes Tugend nur eine ist, in der doch alle Tugenden harmonisch geeint sind, soll das Leben der Familie die Totalität sittlicher Lebenszwecke im engen aber goldenen Rahmen der Liebe geeinigt uns darstellen. Und wie hier die Natur des Weibes ihrer sittlichen Aufgabe entgegenkommt, so auch in demjenigen Puncte, an welchem die unreifen Emancipationstheorien unserer Zeit so großen Anstoß nahmen, in der Abhängigkeit des Weibes von dem Manne und der äußeren Unterordnung unter ihn. Es heißt völlig den Sinn des Weibes verkennen, wenn man die natürliche Neigung desselben, sich leiten, sich bestimmen, sich beherrschen zu lassen, übersieht. Der oberflächlichste Blick ins Leben muß uns davon überzeugen, daß nur diejenige Frau eine glückliche ist, welche zu einem charakterfesten Manne aufblicken kann. Freilich, je edler die Natur eines Weibes, desto edler soll auch der Herr sein, dem es sich beugt, denn „die Treue hält nicht an dem, der ihm selbst untreu ist."

Da nun alle Eigenthümlichkeiten der weiblichen Natur gerade so, wie das Christenthum, das Weib in die Schranken der häuslichen Abhängigkeit und Zurückgezogenheit weisen, so wird Häuslichkeit zur specifischen Form der weiblichen Sittlichkeit. Das Haus in seiner vollen ethischen Würdigung giebt also nicht nur die wesentlichen Seiten, nach welchen das Weib gebildet werden soll, sowie Art und Umfang dieser Bildung deutlich zu erkennen, sondern es nimmt auch alle Thätigkeit des Weibes für sich in Anspruch. Alles, was ein Weib an heilsamen und schönen Gaben besitzt und wodurch es zum Wohle der Menschheit wirksam werden kann, soll es in der Familie — und hier allein — zur Darstellung bringen; alles, was es von der Mannigfaltigkeit und Bewegung des Lebens in sich aufnehmen kann und will, soll ihm innerhalb der Familie zu Theil, soll ihm vermittelt werden durch den Mann, soll ihm zugänglich werden an seiner Hand und unter seinem Schutze, und soll ihm nur so viel Bedeutung haben, als es das Leben des Hauses veredelt und bereichert. E. M. Arndt bezeichnet diese Stellung des Weibes mit dem treffenden Worte: „das Weib soll am Leben stehen". Der Schritt in die Oeffentlichkeit soll immer verhängnisvoll für das Weib bleiben. Welche ihn wagt, wird einem tragischen Conflict zwischen ihrer Natur und ihrer selbst gewählten Aufgabe schwerlich entgehen, wie Schiller dieses in der Jungfrau von Orleans so herrlich darstellt.

Es bedarf nach diesen Ausführungen kaum noch der Erwähnung, daß die ethisch-psychologische Grundanschauung von dem Verhältnisse der Geschlechter zu einander, von welcher auf christlichem Standpuncte allein ausgegangen werden kann, nur dann festzuhalten ist, wenn dem weiblichen Leben eine eben so wesentliche und eben so eigenthümlich abgeschlossene Sphäre der Wirksamkeit eingeräumt wird, als dem männlichen Leben. Daß das Haus der Oeffentlichkeit gegenüber einen solchen Anspruch erheben darf, ist im Obigen versucht worden darzuthun. Nimmt aber das häusliche Leben eine solche Stellung in der Entwicklung der Menschheit ein, daß es dem öffentlichen Leben nebengeordnet werden muß als völlig gleichberechtigt und gleichen Inhalts mit ihm, wie sehr es auch durch seinen physischen Grundfactor von ihm unterschieden sein mag, decken auf der anderen Seite die ethischen Forderungen des häuslichen Lebens und die natürlichen Anlagen der Weiblichkeit einander so vollständig, daß kein wesentlicher Vorzug der weiblichen Natur über jene Forderungen hinausragt, so ist offenbar beides gegeben, worauf es in der ganzen Frage ankommt: es ist nicht nur ein Ausdruck für den Begriff der Weiblichkeit gegeben, der *weit* genug ist, um alle wesentlichen Seiten der weiblichen Bestimmung zu umfassen und der doch *bestimmt* genug ist, um für das Ganze der Mädchenerziehung eine ausreichende Grundlage darzubieten, sondern es ruht auch diese ethische und pädagogische Auffassung der weiblichen Bestimmung auf einer solchen Würdigung der Geschlechtsdifferenz, welche eben so sehr die Identität der persönlichen Gleichberechtigung, als die natürlichen Unterschiede der Begabung zur Geltung bringt. Allen

diesen Forderungen muß das richtige Princip der weiblichen Bildung entsprechen. Wenn daher F. H. Chr. Schwarz („Grundriß einer Theorie der Mädchenerziehung") die Mütterlichkeit zum Princip der Mädchenerziehung gemacht hat, so ist, falls dabei an die Pflichten einer wirklichen Mutter gedacht werden soll, diese Grundlage offenbar zu eng, weil die Mutterliebe zwar die tiefste, wunderbarste und herrlichste Offenbarung des weiblichen Lebens ist, aber nicht die einzige; zu unbestimmt ist sie aber, falls die Mütterlichkeit in jener Allgemeinheit der Anlage und des Begriffes gedacht wird, in welcher sie sich als hülfreiches Dienen durch das ganze Wesen der Weiblichkeit hindurch zieht. Eben so leidet die Grundansicht A. Monods in seinen vorerwähnten Reden, die zu dem Besten gehören, was in neuerer Zeit über diesen Gegenstand geschrieben ist, an dem Mangel einer abstracten und darum unbestimmten Allgemeinheit. Er sieht die Aufgabe des Weibes darin, daß es „Liebe in Demuth" üben soll. Aber soll das der Mann nicht? Gewiß soll er es, aber in der eigenthümlichen Lebensform des männlichen Daseins. Nach bloßen Kategorien der Moral läßt sich die Aufgabe der Geschlechter nicht bestimmen, es muß immer der Factor der natürlichen Lebensform hinzugenommen werden, wenn der ethische Unterschied zur vollen Klarheit gebracht werden soll. Auch dem Manne ist kein höheres Gebot gegeben, als das „der Liebe in der Demuth," aber es sind andere Formen und Bedingungen, an welche sich für ihn die Erfüllung dieses Gebotes knüpft, als diejenigen, an welche das Weib gebunden ist. Alle diese Bedingungen weisen, wie gezeigt worden ist, das Weib in die heilige Stille des Hauses und wird nur das Haus in der tiefen und universalen Bedeutung, die es für die Menschheit hat, wird es zugleich in der ganzen ethischen Fülle und Innigkeit, welche das Christenthum dem Familienleben verliehen hat, aufgefaßt, so dürfte schwerlich ein präciserer und umfassenderer Ausdruck für das Ganze der Mädchenerziehung gefunden werden, als dieser, daß das Mädchen für das Haus gebildet werden solle. (Vgl. Palmer, Ev. Päd. 3. Aufl. S. 446.)

Von hier aus ergiebt sich sofort die Unrichtigkeit gewißer Bestrebungen und Ansichten auf diesem Gebiete, welche in ihrer Gesammtheit das Eigenthümliche haben, daß sie die weibliche Begabung überschätzen, indem sie entweder den Unterschied der Geschlechter in einer solchen Weise unnatürlich spannen, daß, im Gegensatz gegen die antike Anschauung, das Weib als die vollkommenere und reinere Erscheinung der Menschlichkeit angesehen wird, oder indem sie den Unterschied der Geschlechter auf die äußerliche Sphäre des Geschlechtslebens beschränken, jede andere Verschiedenheit leugnen und darum auch die sittlichen Schranken, in welche das weibliche Leben nach dem Zeugnis der Geschichte überall gestellt ist, nur durch die Macht des Irrthums in der Welt erklärlich finden. Beide Ansichten gehören dem modernen Geistesleben an, doch ist in Beziehung auf ihren ethischen Charakter ein wesentlicher Unterschied zwischen ihnen. Jene Idealisirung des Weibes, die namentlich in der von H. v. Veldekin eingeführten Minnepoesie ihren Ausdruck gefunden hat, stellt sich als eine excentrische Auffassung jener Idealität dar, welche die christliche Weltanschauung, wie über das ganze Leben, so besonders über das Wesen der Weiblichkeit ausgegossen hatte. Der Frauencultus des Mittelalters steht, wie oft gezeigt worden ist, in innigster Beziehung zum Mariencultus. Wenn nun auch die Geschichte überall, wo eine solche Ueberschätzung des Weibes stattgefunden, die innere Unnatur dieser Richtung deutlich genug offenbart hat, indem sie als die Kehrseite dieser hyperidealen Frauenverehrung die crasse Sinnlichkeit gezeigt hat, welche ein Reich der freien Liebe und eine souveraine Herrschaft der Frauen aufrichten möchte, um jedes anderen sittlichen Zwanges ledig zu werden, so darf doch nicht verkannt werden, daß dieser überschwängliche Idealismus noch immer eine Wurzel in der Idee hat und eine, wenn auch irrthümliche, Beziehung zur Wahrheit in sich trägt. Es war doch eben das Geheimnisvolle, Ahnungsreiche und Unaussprechliche, das Herzgewinnende, Liebeathmende und an das Göttliche allzeit Erinnernde in dem Wesen des reinen, edlen Weibes, was germanische Innigkeit von jeher empfun-

den und nun im Lichte des Glaubens unendlich schöner wiedererkannt hatte, was jenen abstracten Frauendienst hervorrief. Und so war es ja auch eine tiefere sittliche Anschauung vom weiblichen Leben, welche unsern Schiller bewog, die vollkommenere Erscheinung des Menschen in der weiblichen Natur zu suchen. Gleichwohl muß auch gegen diese Anschauung protestirt werden. Dieser Cultus des Weibes, den auch die zweite classische Periode unserer Literatur gesehen hat und der dann in der romantischen Schule gelegentlich wieder bis zum Mariencultus sich steigerte, ist, wie jeder andere, z. B. der des Mittelalters, von einer poetischen Auffassung des Lebens ausgegangen. Schon dadurch wird er bedenklich, denn wenn die Poesie ihre volle Berechtigung innerhalb gewißer Grenzen hat, so darf sie doch nicht die leitenden Normen für das Leben aufstellen wollen, aber noch bedenklicher wird er dadurch, daß die ganze Zeit, welcher dieser neue Cultus der Frauen angehörte, dem Christenthume viel ferner stand als jene Zeit des Minnegesanges. Wäre es nicht eine unumstößliche ethische und religiöse Wahrheit, daß die sittliche Qualität des Menschengeschlechts eine und dieselbe ist, und daß keines der beiden Geschlechter einen absoluten sittlichen Vorzug in Anspruch nehmen darf, wenn nicht die Einheit der Gattung und mit ihr die Wahrheit der Offenbarung geleugnet werden soll, so würde schon die Geschichte selbst den Beweis dafür liefern, wie unberechtigt und verkehrt die Ansicht sei, daß das Weib sittlich höher steht als der Mann. Der hervorragende Einfluß der Frauen bezeichnet nicht die Perioden sittlicher Energie im Leben der Völker, und der überschwenglichen Huldigung der Frauen geht im großen und ganzen immer ein Verlust männlicher Würde und Tüchtigkeit zur Seite. Es gilt auch von den Nationen, was von den Einzelnen gilt, daß dort die besten Frauen sind, wo von ihnen am wenigsten die Rede ist. Man kann jene Achtung vor dem Weibe, welche durch die christliche Welt geht, durchaus würdigen und als einen der erfreulichsten Züge moderner Cultur betrachten, aber man wird sich die unzähligen Verirrungen in Lüge und Schein, in Eitelkeit und Oberflächlichkeit, in Sinnlichkeit und Roheit, die sich daran angeschlossen haben, nicht verbergen dürfen. Auf die volle Wahrheit der Sache zu dringen, thut um so mehr noth, als sich bereits eine stille Tradition von dem höhern sittlichen Werthe des Weibes aus jenen poetischen Erscheinungen des Frauencultus gebildet hat. Achtet man auf die Zeichen der Zeit, so ist es nicht schwer zu bemerken, wie tief dieser Gedanke in vielen Frauen wurzelt. Ein seltsames, nicht ohne Geist geschriebenes Büchlein von weiblicher Hand: „Verheißung und Erfüllung" (Leipzig bei Hartmann 1853) hat gezeigt, daß diese anspruchsvolle Selbstanschauung auch in deutschen Frauengemüthern schon bis zu einer gewißen Theorie ausgebildet worden ist. Mit solchen Theorien hängt dann auch die von Riehl bezeichnete Erscheinung der „Ueberweiblichkeit" zusammen, denn wenn einmal feststeht, daß die weibliche Natur als solche die übergeordnete und höherstehende ist, so folgt von selbst, daß sie vor allen Dingen in ihrer Besonderheit gepflegt und daß die Weiblichkeit über die Menschlichkeit gesetzt werden muß, denn das wahrhaft Menschliche ist dann eben das Weibliche. Wenn indessen von allen solchen Ueberschwänglichkeiten immer gehofft werden kann, daß das gesunde Leben des Volkes sie auf das rechte Maß der edlen Hochachtung vor der Würde des Weibes zurückführen werde, so ist dagegen jene andre Ansicht, welche den Unterschied des Geschlechtscharakters auf die bloße Sphäre des eigentlichen Geschlechtslebens beschränken und im übrigen das Weib völlig dem Manne gleichstellen will, als eine durchaus gefährliche zu bezeichnen. Es wird an diesem Orte überflüssig sein, gegen die sogenannte Emancipation der Frauen ein Wort zu verlieren. Was unserer Zeit an einigen Beispielen emancipirter Frauen zu sehen und zu lernen verstattet war, das hat deutlich genug die ganze sittliche Roheit, aus welcher solche Bestrebungen stammen, aufgedeckt und denselben zugleich den Stempel der Lächerlichkeit so gründlich aufgedrückt, daß diese Form derselben fürs erste als abgethan erachtet werden darf. Aber nicht die crassen Irrthümer sind überhaupt die gefährlichen, sondern die abgeschwächten, die halben. Von solcher Art sind die von Rob. König („Ueber weibliche Erziehung von Hanna

Moore" ꝛc.) mit Recht getadelten Vorschläge, die von Julie Burow und sogar von der Verfasserin der „Perle der Tage", Barbara H. Farquhar, dahin gemacht worden sind, daß (J. Burow) man die unverheiratheten Damen zu Uhrmachern, Graveurs, Wundärzten ꝛc. bilden und (Farquhar) den Frauen als Hüterinnen des Familienwohles eine gründliche Kenntnis der Arzneiwissenschaft ins Leben mitgeben solle. In allen solchen wohlgemeinten, aber unreifen Vorschlägen steckt doch eben das Princip der Emancipationsidee, in dieser aber die Entfremdung des Weibes von seiner Bestimmung und die Entsittlichung des ganzen Lebens. Denn der eigentliche Grundirrthum der Emancipationsidee besteht darin, daß der Unterschied der Geschlechter nur als ein leiblicher gefaßt und der geistige Unterschied ganz geleugnet wird. Hiemit ist aber dem natürlichen Unterschiede seine ideale Bedeutung genommen und das ganze Verhältnis der Geschlechter der freien geistigen und also der sittlichen Sphäre entzogen. Wenn die Ausübung gewißer Gewerbe bloß darum dem Weibe zugänglich gemacht werden dürfte, weil sie der schwächeren leiblichen Organisation desselben entsprechen, so würden sich sehr viele Aemter und Geschäfte nachweisen lassen, die füglich von Mädchen und Frauen könnten versorgt werden, und in der Wirklichkeit geschieht dies auch, öffentlich und im geheimen gar nicht so selten. In Frankreich wird in unzähligen Fällen die eigentliche Buchführung kaufmännischer Geschäfte von Frauen besorgt, in England sind umfassende Versuche mit Glück gemacht worden, gewiße Berufsthätigkeiten der Männer durch weibliche Kräfte ausführen zu lassen, und in Deutschland ist wenigstens beim Telegraphendienst unlängst damit bereits begonnen worden. Es hat überhaupt wohl niemals daran gezweifelt werden können, daß es den Frauen durchaus nicht versagt sei, an den männlichen Berufsthätigkeiten gelegentlich einen selbstthätigen Antheil zu nehmen. Wittwen gerathen oft genug in eine Lage, welche sie gradezu zwingt, sich vorübergehend oder auf längere Zeit solchen Thätigkeiten zu unterziehen, und die weibliche Thronfolge, wo sie besteht, hat nicht immer das schlechtere Regiment hervorgerufen. Aber zwischen diesen Ausnahmezuständen und zwischen einem solchen Zustande, in welchem die gleiche Betheiligung beider Geschlechter an den öffentlichen Thätigkeiten zur Regel gemacht werden sollte, besteht ein tiefer sittlicher Unterschied. Jene Fälle sprechen die immer wieder einzuschärfende Wahrheit aus, daß in letzter Instanz alle Geschlechtsdifferenz durch die allgemein menschliche Anlage überwunden werde, aber wo diese Differenz beharrlich und principiell ignorirt würde, da müßte die Verachtung und Herabwürdigung des Weibes das nothwendige Resultat einer so abstracten Lebensansicht sein, wie Lazarus (a. a. O. S. 34. 59) von seinem Standpuncte aus wahr und treffend gezeigt hat. Das humane Interesse an dem weiblichen Leben culminirt in der Forderung, daß dasselbe in seiner Besonderheit, also in seiner Bestimmung für das Haus geschützt, aber diese Bestimmung selbst in ihrer unendlichen Bedeutung für die Entwicklung der Menschheit anerkannt werde. Dieser Forderung scheint zwar zu widersprechen, daß gerade das Christenthum zuerst es war, welches dem weiblichen Elemente in der Gemeinde, also doch immer in der Sphäre der Oeffentlichkeit, einen Beruf durch das Diakonissenamt aufschloß. Gestützt auf diese Erscheinungen der ersten Kirche hat man in unsern Tagen vielfach dem Weibe eine den kirchlichen Zwecken dienende Thätigkeit für das Allgemeine zu seinem besondern Lebensberufe gemacht und die Sache nicht selten so dargestellt, als ob eben die Kranken- und Armenpflege an sich eine weibliche Pflicht sei, der darum durch Frauenvereine, Jungfrauenvereine, Nähvereine, Erziehungsvereine ꝛc. im allgemeinen, durch Besuche der Armen und Kranken, durch seelsorgerische Gespräche mit ihnen, durch Vorlesen aus der heiligen Schrift (Bibelfrauen in England) ꝛc. im besondern entsprochen werden müße. Wie viel segensreiches durch solche Bemühungen gewirkt worden ist, bedarf keiner Erwähnung. Aber es kann der Misbrauch und die Unklarheit, die auch auf diesem Gebiete sich kundgeben, nicht übersehen werden. Wir haben Frauen gesehen, welche durch aufopfernde Thätigkeit dieser Art einen gewißen Ruhm erworben und ihre Zeit in den Hütten der Armen, in Gefängnissen und Kran-

kenstuben zugebracht haben, während sie das eigene Haus voll Kinder hatten, die ihres mütterlichen Beistandes entbehrten. Eine solche Verletzung der nächsten Pflicht muß sittlich als ein viel größerer Schaden erachtet werden, als alles Elend, was dadurch beseitigt wird. Ueberhaupt aber enthält jenes Diakonissenamt der Urkirche nicht nur keinen Widerspruch gegen das Princip der Häuslichkeit des Weibes, sondern gerade die vollste Bestätigung desselben, denn die Pflicht der Diakonissen war eben die, das Haus, wo es fehlte, oder wo es die rechte Energie nicht entfaltete, zu ersetzen. Und ein Weiteres wird die weibliche Thätigkeit niemals anstreben dürfen und können. Ja es ist im Rückblick auf jene Zustände der Urkirche sehr die Frage, ob das Princip der Frauenvereine für Zwecke dieser Art überhaupt ein zulässiges ist. Solche Vereine, wenn sie, wie es zuweilen geschieht, eine Art von Selbständigkeit in Anspruch nehmen, gerathen sofort in mancherlei Widersprüche mit dem Leben und entfalten dann auch leicht die mancherlei sittlichen Gebrechen, welche alle ungesunden Lebensformen begleiten. Ohne männliche Leitung und ohne geordnete Beziehung zu den bürgerlichen und kirchlichen Gemeindeämtern bleibt ihr Wirken doch immer mehr oder weniger ein zufälliges und führt die Mädchen und Frauen, die daran Theil nehmen, leicht zu einer ganz unrichtigen Auffassung ihrer Lebensstellung. Ueberhaupt dürfen wir diese Uebergangsformen, welche eine Zeit, die nach der Organisation der Gemeinde strebt, sich geschaffen hat, nicht überschätzen und in ihnen nicht die gültigen Normen der Zukunft suchen. In den organisirten und von dem christlichen Geiste belebten Gemeinden werden sich sofort diese Strebungen in die rechte Bahn lenken. Die Privatwohlthätigkeit wird dann in organische Beziehung zur öffentlichen Wohlthätigkeit der Gemeinde treten, und die letztere wird, wie ja auch dazu schon der Anfang gemacht worden, die nöthigen Organe für ihre Thätigkeit sich heranbilden und in ihren Dienst nehmen. Dann werden auch die weiblichen Kräfte nicht entbehrt werden können, aber dieser Gemeindedienst der Frauen wird immer nur darauf gerichtet sein können, im Auftrage der Gemeinde den Segen der christlichen Häuslichkeit an diejenigen zu bringen, welche denselben entbehren. Und diese Bedeutung soll eben jedes Berufsgeschäft, welchem ein Frauenzimmer sich widmet, haben; es soll in nächster Beziehung zu dem weiblichen Berufe überhaupt stehen. Alle Vorbereitung auf solche besondere Berufsthätigkeit kann demgemäß, wie Betty Gleim (Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts S. 106) schon vor länger als fünfzig Jahren mit Nachdruck hervorgehoben hat, nur darin bestehen, daß das Mädchen irgend eine Seite des allgemeinen weiblichen Berufes zur Virtuosität ausbilde. Die weiblichen Berufsarten, welche diese Schriftstellerin danach als möglich und zulässig erachtet, sind folgende: der Beruf der Erzieherin, Lehrerin, Kinderwärterin, Krankenwärterin, Hebamme und Haushälterin und alle diese Thätigkeiten können ebenso wohl in Privathäusern als in öffentlichen Erziehungs- und Wohlthätigkeits-Anstalten geübt werden. Es ließe sich die Zahl dieser Berufsarten wohl noch vermehren, und namentlich die Lebensstellung der eigentlichen Gesellschafterin in würdigerer Weise auffassen, als dies größtentheils geschieht. Auch dagegen, daß weibliche Personen als Verkäuferinnen in geschlossenen Kaufläden fungiren, läßt sich nichts erhebliches einwenden, aber unsittlich und daher an manchen Orten polizeilich mit Recht verboten ist die Bedienung der Gäste in großstädtischen oder feineren Bierlocalen, Conditoreien, Weinstuben ꝛc. durch Mädchen, nicht darum, weil die Bedienung selbst etwas herabwürdigendes wäre, diese ist z. B. in dem schlichten Gasthause recht eigentlich die Sache der Magd, sondern darum, weil die Bedienung in jenen Locale nur ein Prätext ist, um Gäste anzulocken. Auch wo es nicht gerade Gemeinheit ist, welche zu dieser Lüge greift, bleibt es unzart, ein weibliches Wesen, welches Bildung in Anspruch nimmt, zum geringfügigen Magddienste herabgewürdigt und der mannigfachsten Berührung mit fremden und oft ungezügelten Männern ausgesetzt zu sehen. Der höhere Anstand dieser Häuser charakterisirt sich daher immer durch männ-

liche Bedienung. Ueber die Befähigung des Weibes zur Privatlehrerin ist niemals gestritten worden, desto mehr über die zur öffentlichen Lehrthätigkeit. Die Gegenwart urtheilt im allgemeinen günstiger darüber, als dies früher geschah. An der intellectuellen Befähigung wird niemand zweifeln wollen, aber die sittliche und physische unterliegt manchem Bedenken, namentlich da, wo sehr gefüllte Classen eine Kraftanstrengung fordern, welche der Weiblichkeit leicht Eintrag thun und die Gesundheit untergraben kann. Jedenfalls wird in der Mädchenschule das weibliche Element des erziehenden Einflusses nicht entbehrt werden können, und da die Ueberfüllung der Classen, besonders in der Mädchenschule, an sich schon ein Fehler ist, so kann aus derselben auch über die Tauglichkeit der Lehrerinnen kein entscheidender Schluß gezogen werden. Immerhin bleibt auch die öffentliche Lehrerin ihrem weiblichen Berufe noch treu, denn die Oeffentlichkeit einer Schule besteht nur darin, daß diese aus öffentlichen Mitteln erhalten wird, nicht darin, daß die Thätigkeit der Schule eine öffentliche wäre und nur solche Berufsarten, die ein wirkliches Hinaustreten in die Sphäre der Oeffentlichkeit in sich schließen, widerstreben der Weiblichkeit.

Es wird, nachdem das Princip der weiblichen Erziehung so ausführlich dargestellt worden, nur noch weniger ergänzender Andeutungen über die praktische Ausführung der Aufgabe bedürfen, da die wesentlichsten Beziehungen, auf welche es ankommen dürfte, bereits in Obigem ihre Erledigung gefunden haben. Zunächst drängt sich die Frage auf, wo in der Erziehung der Mädchen mit der Berücksichtigung des Geschlechtscharakters der Anfang gemacht werden solle. Die Frage ist derjenigen verwandt, ob und in welcher Weise sich der Unterricht der Mädchen von dem der Knaben unterscheidet. Die extremen Ansichten werden sich an die im Obigen charakterisirte Verkennung oder Uebertreibung der Geschlechtsdifferenz anschließen. Werden beide Momente, das der Uebereinstimmung und das der Verschiedenheit der Geschlechter recht erwogen, so wird daraus in Erziehung und Unterricht ein solches Verfahren hervorgehen, welches die höchsten und allgemeinsten Zwecke der menschlichen Bestimmung unverwandt im Auge behält, dieselben jedoch immer wieder in Beziehung setzt zu der durch das Geschlecht gegebenen Form, in der sie von dem Individuum sollen erstrebt werden. Es wird daher in der Erziehung wie in dem Unterrichte viele Puncte geben, an denen überhaupt kein Unterschied in der Behandlung des Knaben und Mädchens hervortritt, aber es wird keinen Punct geben, an welchem sich dieser Unterschied nicht gelegentlich mit größter Entschiedenheit als ein nothwendig zu beachtender geltend machen könnte; aus jenem folgt nicht, daß eine verschiedene Behandlung überhaupt nicht vernünftig sei, aus diesem nicht, daß sie in jedem Augenblicke eintreten müße. Dem sittlichen und pädagogischen Takte des Erziehers und Lehrers ist auch hier ein weites Feld einzuräumen. Aber wenn es natürlich ist, daß die Berücksichtigung des Geschlechts in dem Maße zunehmen muß, in welchem das Individuum der eigentlichen Geschlechtsdifferenz entgegenreift, so entsteht die Frage, ob es nicht eine Zeit giebt, in welcher, weil in ihr der Geschlechtscharakter noch gar nicht ausgesprochen ist, auch die pädagogische Behandlung der Mädchen und Knaben vollkommen zusammenfalle. Wir pflegen die Altersstufe der Kindheit als eine solche Zeit der geschlechtlichen Indifferenz zu bezeichnen, und es haben daher viele (z. B. Rousseau) die Ansicht aufgestellt, daß in dieser Zeit (etwa bis zum 7. Jahre) ein Unterschied in der Behandlung der Mädchen nicht eintreten dürfe. Fenelon ist anderer Meinung, denn er fordert die Rücksicht auf die besondern Zwecke der Mädchenerziehung schon im zartesten Kindesalter. Und er hat Recht. Wenn von einer Indifferenz des Geschlechtes im Kindesalter geredet wird, so wird offenbar an die Indifferenz für das Bewußtsein des Kindes selbst gedacht, aber es soll damit nicht gesagt werden, daß das neugeborne Kind weder ein Knabe noch ein Mädchen sei. Im gesunden Gefühle für die schon in jenem ersten Lebensalter gesetzte geschlechtliche Individualität und also für die Nothwendigkeit ihrer pädagogischen Berücksichtigung unterscheidet das Volk auch in jener Zeit schon das Mäd-

chen durch die Kleidung vom Knaben. Versuche, die gemacht worden sind, diesen Unterschied durch übereinstimmende Kleidung zu verbergen, haben sehr widerwärtige Resultate gezeigt. Das Mädchen ist schon von seiner Geburt an als solches theils durch den zarteren und leichter verletzbaren Organismus, theils durch frühzeitig sich kundgebende Neigung und Gemüthsart, ein anderes als der Knabe, und die Berücksichtigung seiner weiblichen Eigenthümlichkeit vom ersten Augenblicke seines Lebens an eine Pflicht der Eltern. Diese Pflicht würde um so dringender werden, wenn die Bemerkung, welche Madame Necker de Saussure in der Vorrede zu ihrem Werke L'éducation progressive ou Etude du cours de la vie macht, daß diejenigen Anlagen, welche über die Bildung des Charakters entscheiden, in dem Individuum auch zuerst hervortreten, sich durch weitere Beobachtungen bewähren sollte; denn wie wesentlich gerade für das Weib die richtige Entwicklung des Charakters von vorn herein ist, das ist im ersten Theile dieses Artikels näher begründet worden. Freilich ist die specielle Darstellung dessen, wie diese erziehliche Berücksichtigung der weiblichen Individualität in jener frühesten Lebensperiode im einzelnen sich gestalten solle, darum besonders schwierig, weil gerade dieser Periode das psychologisch-pädagogische Interesse im ganzen noch viel zu wenig zugewandt worden ist. Mehr als die von Schleiermacher aufgestellte Regel, daß bei der Erziehung der männlichen Jugend die kühne, bei der der weiblichen die vorsichtige Maxime den Erzieher leiten solle, wird sich im allgemeinen schwerlich sagen lassen; doch fehlt es durchaus nicht ganz an speciellen Zügen aus der Entwicklungsgeschichte des Kindes, welche diese allgemeine Regel durch belehrende Beispiele und Winke praktisch machen. Namentlich hat Madame Necker de Saussure in ihrem oben genannten Werke — und es bildet dies einen der größten Vorzüge dieses Buches, weil gerade an diesem Puncte die weibliche Erfahrung so wichtig ist, — in Capitel 2 (Geburt und die ersten Monate), 3 (Anlagen, die im ersten Jahre cultivirt werden müßen), 4 (Anfang des zweiten Jahres) und 5 (weitere Folgerungen) eine Reihe der feinsten und treffendsten Bemerkungen über die erziehliche Behandlung dieser Zeit gegeben. Was hier erwähnt wird, bezieht sich zwar auf das Kind überhaupt, aber es lassen sich manche Vorschriften für die Berücksichtigung der weiblichen Natur daraus sehr wohl ableiten. Wenn die Verfasserin z. B., nachdem sie in Capit. 2 das allmählige Hervortreten der psychischen Erscheinungen beschrieben und namentlich das frühe Ausdämmern des Bewußtseins durch den Umstand bewiesen hat, daß das Kind, sobald auf sein Schreien einigemal Befriedigung des zu Grunde liegenden Begehrens eingetreten sei, diesem Schreien sehr bald einen imperativen Charakter gebe, daran die wichtigen Folgerungen knüpft, daß Leidenschaft nicht durch Leidenschaft, sondern durch eine feste und ruhige Behandlung zu überwinden sei, und daß der kindlichen Unstetigkeit nicht durch Darbietung von zu vielen und zu verschiedenartigen sinnlichen Eindrücken Vorschub gethan werden dürfe (vgl. d. Art. Erste Kindheit S. 950 ff.); wenn dann weiter von ihr gefordert wird, daß Beruhigung der aufdämmernden Leidenschaft und Abwendung der dieselben hervorrufenden Anläße zu den heiligsten Pflichten gegen das Kind gehöre, daß man den Kindern jene stille Heiterkeit erhalten soll, zu welcher sie so viele Neigung haben, daß man sie mehr mit Sachen als mit Personen beschäftigen soll: so sind dies goldene Regeln, deren Berücksichtigung zwar jedem Kinde heilsam werden muß, die aber dem weiblichen Geschlechte gegenüber mit besonderer Strenge und Gewissenhaftigkeit festgehalten werden sollten, weil demselben alle Leidenschaftlichkeit des Wesens überhaupt ferner bleiben soll, als dem männlichen. Zu den wichtigsten Beförderungsmitteln dieser Gemüthsruhe gehört eine feste Lebensordnung, welche allen Functionen des kindlichen Daseins gegeben werden muß, und von der bei dem weiblichen Geschlechte um so weniger abgewichen werden darf, je mehr alle Befriedigung und alle Wirksamkeit desselben dereinst in der Gewöhnung an eine solche Lebensordnung und in der gewissenhaften Aufrechterhaltung derselben aufgehen soll. Gegen den Anfang des zweiten Jahres, wo die spielende Thätigkeit des Kindes beginnt, ist es von besonderer

Wichtigkeit, das kleine Mädchen daran zu gewöhnen, daß es für sich allein spiele. Man reiche ihm die nöthigen ungefährlichen Beschäftigungsmittel, und zwar jeden Tag ziemlich dieselben wieder, und überlasse es an einem sichern Ort, womöglich in die Mitte eines größeren Zimmers gesetzt, sich selbst. Kann man aus der Nähe das Kind beaufsichtigen, so ist es schon jetzt rathsam, es öfters im Zimmer allein zu lassen. Ein so gewöhntes Kind wird sehr bald mehrere Stunden hinter einander in ungetrübter Heiterkeit fortspielen, und wird diese Gewohnheit der stillen Selbstbeschäftigung nicht durch spätere Fehler der Erziehung wieder zerstört, so ist der Grund zu vielem guten gelegt. Das unabläßige Schwatzen mit den Kindern, das stete Umhertragen derselben, die heftigen Bewegungen, zu denen die Kinder nur zu oft veranlaßt werden, sind nicht nur der körperlichen Entwicklung schädlich, sie versetzen auch das Gemüth in eine Aufregung, die nur zu bald eine habituelle wird. So viel ist gewiß, daß wenn nicht jene wichtige Periode der ersten Kindheit, in welcher die Macht des instinctiven und sympathischen Triebes den Absichten der Erziehung so willig entgegenkommt, dazu benutzt wird, die Neigung zum Gehorsam und die Gewöhnung an eine feste Lebensordnung zu begründen, der weiteren Entwicklung ein Fundament geraubt wird, das schwerlich auf andere Weise ganz zu ersetzen ist. Auch die Art, wie wir den Kindern in jenen ersten Jahren unsere Liebe beweisen, sollte, namentlich dem weiblichen Geschlechte gegenüber, eine vorsichtigere sein, als sie es gewöhnlich ist. Eigentliche Liebkosungen sollten weder häufig noch allzu lebhaft geschehen, und sollten nur den nächsten Verwandten gestattet sein. Werden die Kinder mit äußerlichen Liebkosungen abgespeist, so werden sie selbst sehr bald mit dergleichen auch uns abspeisen, beherrscht aber eine übertriebene Zärtlichkeit den Umgang mit ihnen, so wird Weichlichkeit und Sentimentalität in ihr Herz gepflanzt; in beiden Fällen wird ihnen das Wesen der Liebe verflacht und verdunkelt. Diese sollte ihnen durch gleichmäßige Freundlichkeit, durch ein thätiges Wohlwollen und durch solche Liebkosungen bewiesen werden, welche alle Schwächlichkeit und Gereiztheit ausschließend, dem Kinde für Zeichen der Zufriedenheit und Billigung gelten können. Das Sprechenlernen der Kinder und insbesondere der kleinen Mädchen sollte von vorn herein gewissenhafter befördert werden, als es so oft geschieht. Das leichtfertige Spiel, welches mit der durch das Wort an den Tag tretenden Seele getrieben wird, indem man sprachliche Unrichtigkeiten übersieht oder wohl begünstigt, und dem inhaltlosen Geschwätz eine Aufmerksamkeit schenkt, die es nicht verdient, rächt sich gerade bei dem Mädchen nur zu oft durch die Unfähigkeit, sich sprachliche Correctheit anzueignen und der losen Zunge sittliche Schranken zu setzen. Kinder sprechen viel mit sich selbst und mit den Dingen und Personen ihrer Umgebung, theils weil sie sich der erlangten Fertigkeit erfreuen, theils weil ihre Phantasie alles um sie her belebt; es ist daher wichtig, daß diesem leichten Gezwitscher keine größere Bedeutung beigelegt werde, als es hat. Der Knabe und der Jüngling lernt die Schwere und die Schärfe des Wortes durch tausendfältige Uebung und Betrachtung, der Mann durch das Leben kennen; das Mädchen aber, dessen Rede nicht so geschult wird und darum unreflectirter und leichter dahinfließt, muß um so mehr schon als Kind in sprachliche Zucht genommen und gegen jede Frivolität im Misbrauch der Sprache gehütet werden. Die vorsichtigere Maxime in der Behandlung des weiblichen Geschlechts wird eben in dieser Zeit nach allen Richtungen hin sich in der größeren Sorgfalt und in der besonderen Gewissenhaftigkeit kundgeben, mit welcher alle Pflichten gegen das Kind überhaupt ins Auge gefaßt werden. Auch in der nächsten Periode, welche die Entwicklung des Bewußtseins enthält, wird es sich größtentheils noch eben so verhalten. Hier ist die Wirkung auf das Gewissen und die Belebung dieses ethischen Factors durch die Elemente der religiösen und sittlichen Bildung die wesentliche Aufgabe. Die Grundlage für alle auf die Lösung derselben gerichtete Thätigkeit ist die Frömmigkeit der Eltern, insbesondere der Mutter, die dem Mädchen in allen Stücken und zu jeder Zeit so nahe steht. Das erwachende Bewußt-

sein muß die religiöse Uebung als feste Lebensordnung schon vorfinden. Das Gebet der Mutter für das Kind wird so allmählig zu einem Gebete mit dem Kinde, denn da das menschliche Herz, also auch das kindliche, seinem Wesen nach religiös ist, so entfaltet sich in demselben überall, wo es in die Substanz des religiösen Lebens eingetaucht wird, ein gefühlsmäßiges Verständnis für dasselbe. Verhält es sich doch eben so mit den Gefühlen des Kindes gegen die Eltern. Lange ehe das Kind darüber zu reflectiren vermag, was Vater und Mutter ihm sind, blickt es schon mit Liebe und Dank, Anhänglichkeit und Vertrauen auf dieselben hin. So soll sich auch das religiöse Gefühl entfalten; es soll mit der ganzen Natur des Kindes schon zusammenwachsen, ehe dieses noch von dem Wesen Gottes die ersten Begriffe erlangt hat. Wenn dies für alle Kinder gilt, so gewinnt es nach dem, was oben über die religiöse Erziehung der Mädchen gesagt worden, für diese eine noch höhere Bedeutung. An der Hand des Glaubens soll das Mädchen von Anfang an, wo die Pforten des Bewußtseins sich ihm öffnen, ins Leben geführt, an der Hand des Glaubens soll es durch dasselbe geführt werden. Identisch mit diesen ersten religiösen Einwirkungen ist die Erweckung des Gewissens und von der Energie desselben ist jede Art sittlicher Entwicklung abhängig. Das Wesen des Gewissens ist das Gefühl einer höchsten, letzten, absoluten Auctorität. Aber in den Kindern ist das Gewissen, ebenso wie die Vernunft, zunächst nur als Anlage vorhanden und entbehrt der für den sittlichen Menschen nöthigen Energie noch völlig. Darum sind Vater und Mutter sein Gewissen und ihnen kommt es zu, an sich selbst und an dem Kinde jene Energie des Gewissens zu offenbaren. Je mehr die Eltern dies thun, desto mehr werden sie dem Kinde zunächst selbst die absolute Auctorität sein, weil ihre Forderungen mit dem zusammenfallen, was in dunkler Tiefe das eigene Gewissen dem Kinde sagt, und je gewissenhafter Eltern sich zu Werkzeugen des göttlichen Willens machen, desto größer wird die Ehrfurcht des Kindes vor ihnen dann auch bleiben. Aus dieser Betrachtung ergeben sich als die ersten und nothwendigsten sittlichen Forderungen an das Kind: die der Wahrheit und des Gehorsams, jene, um die Uebereinstimmung des Kindes mit seinem Gewissen, diese, um die Unterwerfung seines Willens unter die absolute Auctorität hervorzurufen. Da, wo das Selbstbewußtsein sich entfaltet, beginnt die eigentlich sittliche Erziehung im Unterschiede von der sittlichen Gewöhnung. Schon in dieser ersten Periode bis zum sechsten Lebensjahre müßen die häuslichen Tugenden, welche das Weib dereinst schmücken sollen, begründet und geübt werden. Die feste Lebensordnung des Hauses und das Spiel müßen auf gleiche Weise dazu benutzt werden, diese Tugenden anzubauen. Wesentlich für das Gelingen dieser Absicht ist, daß die Mutter selbst zugleich mit dem früh erwachten Kinde aufstehe und es des Abends selbst zur rechten Zeit zu Bette bringe. An diese ersten und letzten Tagesstunden knüpfen sich so viele Gelegenheiten, an Ordnung und Reinlichkeit zu gewöhnen und auf das Gemüth zu wirken, daß eine rechtschaffene Mutter sich dieselben nicht entgehen lassen darf. Das Ankleiden sollte, wo es irgend möglich ist, so lange von der Mutter besorgt und später beaufsichtigt werden, bis das kleine Mädchen damit allein fertig zu werden gelernt hat. In den Kleidern wie in den Spielsachen muß darauf gesehen werden, daß das kleine Mädchen seine Sachen sauber und rein halte, und daß es dieselben nach dem Gebrauche stets selbst wieder an ihren bestimmten Platz trage. Schon vor dem sechsten Jahre kann dieses der Mutter kleine Hülfleistungen thun, kann etwas bestellen, holen, forttragen, ordnen oder suchen. Die Kinder thun dergleichen überhaupt gern, und fühlen sich beglückt, wenn es ihnen gelingt, solche Aufträge zur Zufriedenheit auszuführen, besonders äußert sich die weibliche Natur oft schon früh in auffallender Weise durch feine Beobachtung dessen, was die Mutter thut, und durch geschäftigen Eifer, es nachzuthun. Im Umgange mit kleineren Geschwistern, oder mit der Puppe, ist das kleine Mädchen von 4—6 Jahren oft schon das kleine Hausmütterchen, welches alle Hände voll zu thun hat, um allen Bedürfnissen zu entsprechen. Die verständige Mutter wird

diesen edlen Trieb nicht früh genug wecken und auf das Nützliche leiten können; sie hüte sich aber, mit der Anerkennung erworbener Geschicklichkeiten zu freigebig zu sein. Den schönsten Lohn muß das Kind in dem Bewußtsein finden, daß es etwas gethan habe, womit die Mutter oder der Vater zufrieden war, oder was irgend jemand nützlich gewesen ist. Auch ist schon hier der lauten Geschäftigkeit vorzubeugen, welche anspruchsvoll hervortritt und sich bemerklich machen will. Für die Entwicklung jener Bescheidenheit, die dem Weibe so wohl ansteht und so nöthig ist, kann das ganze Leben des Hauses in tausendfältiger Art mitwirken. Was oben von der Zärtlichkeit gesagt wurde, gilt auch von der Beachtung, welche man dem kleinen Mädchen zutheilwerden läßt. Sie darf nur den Charakter der Billigung oder Misbilligung tragen und nur so weit dem Kinde zum Bewußtsein gebracht werden, als nöthig ist, es zum Rechten zu ermuntern und vom Unrechten abzuleiten. Ueberschreitet sie diese Grenze, so werden die Kinder, und vornehmlich kleine Mädchen, sich bald als den Mittelpunct der Gesellschaft ansehen und der Anspruch persönlicher Berücksichtigung wird sich in unleidlicher Weise steigern. Fenelon erzählt von einem kleinen Mädchen, welches, so oft die Eltern etwas im geheimen besprachen, der Meinung war, es werde von ihm gesprochen. Hieher gehört auch die Erscheinung, die oft an Mädchen wargenommen worden ist, daß sie mit ihren Plaudereien die Erwachsenen nur zwingen wollen, sich mit ihnen zu beschäftigen. Allen diesen Regungen des Egoismus geht man am besten aus dem Wege, wenn das kleine Mädchen seinen unbefangenen Spielen so viel wie möglich ungestört überlassen und daran gewöhnt wird, sich unbeachtet zu wissen. Gerade dann können diese Spiele selbst am besten Aufschluß geben über das, was etwa in der Erziehung bisher verfehlt ist. Denn das Mädchen copirt in seinem Leben mit der Puppe und mit andern Kindern noch mehr als der Knabe das reale Leben. Es reflectirt das erziehende Walten der Eltern darin und tractirt die Puppe nach denselben Grundsätzen, nach denen es selbst erzogen wird oder erzogen zu werden glaubt, es straft, wie es selbst gestraft wird, und liebkost, wie es selbst geliebkost wird. Hat man Leidenschaftlichkeit oder Sentimentalität in Gegenwart der Kinder geoffenbart, so wird das Mädchen sofort dieselben Scenen mit der Puppe aufführen, wird sie mit leidenschaftlichem Zorne behandeln, und dann mit Sentimentalität wieder versöhnen. Wichtig ist namentlich die Berücksichtigung des Umganges. Es ist Kindern im allgemeinen nicht gut, nur auf die Gesellschaft der Erwachsenen beschränkt zu werden; sie bekommen dadurch leicht, und dies gilt besonders von dem feiner und rascher als der Knabe beobachtenden Mädchen, etwas altkluges. Der Umgang mit anderen Kindern muß auch dort, wo Geschwister fehlen, dem kleinen Mädchen um so mehr dargeboten werden, als die weibliche Aengstlichkeit durch den Mangel solchen Verkehrs auf gefährliche Weise, leicht bis zur Blödigkeit, gesteigert werden kann. Neben der oben geforderten Gewohnheit stiller Selbstbeschäftigung, welche fortdauernd gepflegt werden muß, dürfen daher auch die Stunden fröhlicher Gemeinschaft mit anderen Kindern nicht fehlen. Ueber die Frage, ob man dem kleinen Mädchen auch Knaben zu Spielgefährten geben solle, ist Verschiedenheit der Meinungen vorhanden. Weibliche Autoren, die den Gegenstand berühren, widerrathen es größtentheils. So fürchtet z. B. Rosa Fischer (Gedanken über weibliche Erziehung, mit einleitenden Worten von C. J. Braniß, S. 33), daß kleine Mädchen, wenn sie zu viel mit Knaben spielen, leicht ungraziös in ihren Bewegungen werden. Dieser Grund ist aber gerade das Bedenklichste an der Sache. Die Grazie, welche wir vom Weibe fordern, muß auf einem sittlichen Boden ruhen, der in der Kinderseele noch nicht gesucht werden kann. Nun giebt es zwar auch eine kindliche Grazie, eine kindliche Leichtigkeit und Anmuth der Bewegung, welche überaus wohlgefällig ist; aber diese ist nicht an die Geschlechtsdifferenz geknüpft, sondern an die Elasticität und Frische der körperlichen Kraft und findet sich daher bei kleinen Knaben öfter als bei kleinen Mädchen. Ist aber die Wildheit gemeint, zu der das kleine Mädchen durch den Umgang mit Knaben verleitet werden könnte, so ist dies gerade einer der Puncte, an welchen die Indifferenz der

Geschlechter berechtigt ist, sich geltend zu machen. Der Gegensatz zwischen knabenhafter Wildheit und mädchenhafter Gesetztheit tritt erst in der nächsten Periode hervor (siehe Altersstufen S. 68); in der eigentlichen Kindheit ist weder der Knabe so wild, noch das Mädchen sich eines anderen Wesens und Berufes so bewußt, daß beide nicht mit einander spielen könnten, ja es gereicht dem Mädchen zu heilsamer Kräftigung, wenn es gelegentlich durch die beweglichere und kräftigere Natur des Knaben zu gleicher Uebung der Glieder angereizt wird. Was von äußerlich angelernter Grazie in diesem Alter dem Mädchen beigebracht werden könnte, wäre gewiß eher verwerflicher als erfreulicher Art, eben weil es nur äußerlich wäre. Die Meinung, daß auf dieser Lebensstufe Knaben und Mädchen in ungehemmter Gemeinschaft mit einander gelassen werden müßen, welche von den meisten Pädagogen getheilt wird, ruht auf tieferen Gründen, namentlich auf dem, daß der Gegensatz der Geschlechter nicht auf unnatürliche Weise gespannt werden dürfe. Vorausgesetzt wird freilich, daß dieser Verkehr nicht einseitig auf Knaben beschränkt sei, worauf in manchen Familien, in denen vielleicht ein Mädchen neben mehreren Knaben steht, wohl geachtet werden muß, und daß ihre Spiele stets überwacht werden. Geschieht dies, so werden sie auf mannigfache Weise pädagogisch fruchtbar werden. Mit Recht hebt Dorothee Valentiner (über Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts, S. 25) die Bekämpfung der Launenhaftigkeit und der Unfreundlichkeit hervor, welche hier und anderwärts bei Mädchen frühzeitig eintreten muß. Alles was an Eigensinn und an selbstisches Festhalten einer der Umgebung feindseligen Stimmung erinnert, sollte dem Mädchen als etwas überaus unrechtes dargestellt, und um jeden Preis sollte verhindert werden, daß das Mädchen in der üblen Laune verharre. Kinder sind im allgemeinen wenig den Anfällen derselben ausgesetzt und solche, die an dauernde Selbstbeschäftigung gewöhnt sind, am wenigsten. Aber in der Gesellschaft mit anderen Kindern zeigt sie sich bald. Von Wichtigkeit ist es, sie in ihren ersten Regungen zu unterdrücken, was bei dem schnellen Wechsel kindlicher Gefühle anfänglich leicht durch einen freundlichen Blick, durch ein ermunterndes Wort oder durch einen Scherz bewirkt wird. Namentlich Mädchen zeigen im Umgange mit andern Kindern oft eine Neigung zur Verstimmtheit, die, wenn ihr nicht gewehrt wird, später in ein unliebenswürdiges Schmollen und in eine unweibliche Art, sich von dem Verkehre mit den Kindern auszuschließen und abzusondern, ausartet. Es ist das zartere Gefühl des weiblichen Wesens, welches leichter von fremden und ungewohnten, auch wohl unangenehmen Eindrücken berührt wird. Aber je gefährlicher für das weibliche Leben die Herrschaft solcher Stimmungen werden kann, desto ernster sollte ihr entgegengetreten werden. Mag schon das kleine Mädchen lernen, sich zu fügen und zu resigniren! Es wird ihm einst zu gute kommen. Ein großer Fehler, den besonders schwache Onkels, Tanten und Großeltern begehen, besteht darin, daß Kinder zu sehr bedauert werden, wenn ihnen irgend eine Freude gestört worden ist. Namentlich dem Mädchen gegenüber sollte man über dergleichen Störungen ruhig hinweggehen, sollte sie als etwas behandeln, was sich oft ereigne und was auf unsere Stimmung keinen Einfluß haben dürfe. Je weniger diesem Alter gegenüber eine Begründung der sittlichen Vorschriften möglich ist, desto nothwendiger ist es, die Heiligkeit und Unumstößlichkeit derselben als etwas sich von selbst verstehendes, worüber nicht mehr disputirt und discutirt werden dürfe, hinzustellen. Ueberall werde die sittliche Forderung durch Hinweisungen auf die höchste Auctorität des göttlichen Willens zur Belebung und Kräftigung des Gewissens benutzt. Das geschieht am besten durch einfache Aeußerungen der Art: „das gefällt Gott nicht an dem Kinde," „ein gutes Kind thut das nicht," „ein frommes Kind darf so nicht sprechen ꝛc." Alles, auch das Geringste, was von ihm gefordert wird, werde dem Mädchen unter dem Gesichtspuncte der Pflicht, der heiligen Pflicht, der unumstößlichen Pflicht gezeigt und nahe gelegt. Für die mancherlei Rücksichten auf das Besondere des weiblichen Lebens, was schon hier gepflegt werden muß, genügt die schlichte Regel, daß ein kleines Mäd-

chen so oder so handeln und sein müße. „Ein kleines Mädchen muß reinlich sein, muß freundlich sein, muß nicht gleich weinen, muß nicht streiten ꝛc., wenn es dem lieben Gott gefallen will." Diese Sätze sind ausreichend, um dem kleinen Mädchen nicht nur zu sagen, daß es als solches mancherlei zu beachten hat, was einem Knaben eher verziehen werden könne, sondern auch fühlbar zu machen, daß in alle dem eine göttliche, heilige Ordnung sich kundgebe. Hat so das kleine Mädchen gelernt, was ihm geziemt, so wird das heranwachsende Mädchen dies nicht mehr vergessen.

Die zweite Altersstufe, welche zwischen dem Zahnwechsel und dem Hervortreten der Pubertät liegt und etwa die zweiten sieben Jahre umfaßt, aber bei vielen Mädchen schon früher beginnt und früher endet, unterscheidet sich von der eigentlichen Kindheit hauptsächlich durch das entschiedenere Hervortreten der geistigen Kräfte und durch die bestimmtere Ankündigung der Geschlechtsdifferenz. Obgleich die erste dieser Erscheinungen die Wirksamkeit der Mutter zurücktreten läßt und dem Vater einen größeren Einfluß gestattet, so fordert die zweite desto gebieterischer die mütterliche Sorgfalt und Theilnahme für das junge Mädchen, wenn die Zwecke weiblicher Erziehung erreicht werden sollen. Das Kind wird für die Schule reif. Auch das Mädchen gehört in die Schule. Wenn Schleiermacher (Erziehungslehre S. 226) erklärt, es gewinne für ihn eine gewiße Wahrscheinlichkeit, daß es nur als Sache der Noth anzusehen sei, wenn die Erziehung des weiblichen Geschlechtes nicht ganz in der Familie vor sich gehe, so hat Th. Waitz (Allgemeine Pädagogik S. 224) diesen Zweifel gehoben und gezeigt, daß schnelle und richtige Auffassung der Menschen und ihrer Eigenthümlichkeiten, rege Theilnahme für das, was in größeren Lebenskreisen vorgeht und auf die kleineren zurückwirkt, scharfe Ausprägung des individuellen Charakters vom Schulleben theils mehr vorbereitet, theils unmittelbarer gefördert werde, als es im häuslichen Leben allein möglich ist (s. Art. Mädchenschule, höhere). Vorausgesetzt muß werden, daß die Schule noch die gehörige Zeit übrig läßt, um den in der Schule vielleicht nicht vertretenen Seiten der Bildung, den nöthigen häuslichen Thätigkeiten, der Erholung und dem Familienleben die volle Berücksichtigung gewähren zu können, die das weibliche Leben erheischt. Freilich wird gerade in Deutschland dieser Voraussetzung wenig entsprochen. Viele Schulen nehmen die Mädchen, sogar schon die kleinsten, täglich 5—6 Stunden nur für den Unterricht in Anspruch. Das ist offenbar zu viel, wenn daneben noch Musik-, Handarbeit-, Zeichen- und andere Privatstunden liegen, und die Schule überdies, wie oft geschieht, energische Forderungen an den häuslichen Fleiß erhebt. Madame Necker de Saussure (a. a. O. 3. Band S. 177) stellt folgende Zeiteintheilung auf:

Für religiösen und wissenschaftlichen Unterricht (einschl. des Hausgottesdienstes und aller häuslichen Arbeiten für den Unterricht) täglich	5 Stunden,
für Musik- und Zeichenstunden	1½ „
für körperliche Uebungen	1½ „
für häusliche Geschäfte und Handarbeiten	1½ „
freie Zeit, Spiel und Leben in der Familie	4½ „
	14 Stunden.

Wir werden in Deutschland mit der geringen Anzahl von Stunden, welche hiernach dem Unterrichte (und den Vorbereitungen für denselben) gewidmet werden, kaum auszukommen glauben, dennoch wird der geistvollen Französin zugestanden werden müßen, daß sie im Principe das Rechte getroffen hat. Sie gewährt dem Mädchen 7½ Stunden für körperliche Uebungen, Erholungen, häusliche Geschäfte und für das Leben in der Familie und nimmt nur 6½ Stunden für die Pflege der intellectuellen Bildung in Anspruch; d. h. sie verlegt den Schwerpunct des weiblichen Jugendlebens in das Haus, und hält in ihrer Zeiteintheilung eben so sehr die Rechte der Weiblichkeit als die der Jugend aufrecht. Freilich geht sie davon aus, daß jene 6½ Stunden wirklich energisch für die Zwecke der geistigen Bildung angewendet, daß Unterricht und

Vorbereitung auf denselben, Lehre und Uebung in das rechte Verhältnis zu einander gesetzt seien. Und bringen wir neben diesen Voraussetzungen die Frische des Geistes und Körpers und die Freudigkeit des Willens in Anschlag, welche bei einer solchen Anwendung der Zeit von dem jungen Mädchen nothwendig erwartet werden darf, so ist es mehr als wahrscheinlich, daß in jener kürzern Zeit dasselbe oder mehr als das sich erreichen lasse, was bei unserer Zeiteintheilung, bei 30—32 wöchentlichen Lehrstunden in der Schule, 2—6 Privatstunden und 12—13 oder wohl gar noch mehr Stunden für die häuslichen Schularbeiten, wirklich erreicht wird. Drei Puncte sind es vornehmlich, welche uns darauf aufmerksam machen können, daß die Zeit, welche unsere jungen Mädchen ihrer intellectuellen Entwicklung widmen müßen, eine übermäßig große sei: 1) die immer mehr überhand nehmende Kränklichkeit und Schwächlichkeit der jungen Mädchen, welche nach der Erfahrung aller Schulen auf den untern Stufen immer geringer ist, als auf den obern, und welche gerade auf den obern Stufen durch stete Unterbrechungen alle Zwecke des Unterrichts illusorisch macht; 2) der im ganzen dürftige Standpunct der intellectuellen Bildung, welchen trotz so vieler auf dieselbe gewendeten Zeit und Mühe das weibliche Geschlecht, selbst in den höheren Ständen, in Deutschland einnimmt und 3) die Störung des häuslichen Lebens, welche durch diese Ueberladung der jungen Mädchen mit Lehrstunden und Arbeiten dieser Art entsteht und welche das gemüthvolle und ruhige Zusammenleben der Familienglieder fast ganz aufhebt. Wie tief die geringe Berücksichtigung dieser schwer zu leugnenden Wahrheiten mit den tiefsten Schäden unseres nationalen Lebens zusammenhängt, worauf mit gutem Rechte Waitz (a. a. O.) deutet, wird keinem entgehen können, der von der Bedeutung des weiblichen und des häuslichen Lebens für die Entwicklung eines Volkes eine Ahnung hat. Aber das Verständnis für diese Dinge ist ein so seltenes, daß sogar viele Eltern dem ganz verkehrten Grundsatze huldigen, ein Mädchen müße, so lange sie die Schule besucht, von allen häuslichen Geschäften befreit werden. Gerade dies ist das Falsche. Das Mädchen soll von frühester Jugend an das Haus und die Sorge für dasselbe als seine Heimat und seine Lebensaufgabe erkennen, es soll niemals aufhören, für dasselbe thätig zu sein und dieser Thätigkeit niemals entwöhnt werden. Es giebt für das Weib keine Lage und keine Zeit des Lebens, in welcher es irgend einem höheren Zwecke die Forderungen der Häuslichkeit hintansetzen oder vergessen dürfte, daß es durch jene tausendfältigen Kleinigkeiten des persönlichen Dienens eine große, allen heilsame Pflicht erfülle. Ist einmal dem jungen Mädchen bis zum 15. oder 16. Jahre die häusliche Pflicht als solche ganz erlassen oder ganz fremd geblieben, so ist sehr die Frage, ob sie zu derselben noch einmal die rechte Freudigkeit und für die Erfüllung derselben das rechte Geschick von der Schulbank heimbringen werde. Nur zu oft sehen wir das Gegentheil und nur zu oft schließt sich an jene bloß geistige Beschäftigung der jungen Mädchen allmählig ein Widerwillen gegen den eigentlich weiblichen Beruf an, den keine Zeit vollkommen überwindet. Es versteht sich von selbst, daß dem Unterrichte seine volle Beachtung, der geistigen Bildung ihre überwiegende Wichtigkeit für das menschliche Leben eingeräumt werden muß; aber die Bedeutung der Bildung für das Weib und für das häusliche Leben wird überhaupt nicht darin offenbar, daß ein großer Theil der Zeit auf die Beschäftigung mit rein geistigen Objecten verwendet wird, sondern darin, daß die gebildete Intelligenz und das geläuterte sittliche Gefühl alle häuslichen Thätigkeiten und Zustände durchdringe. Auch das Mädchen wird in dem Alter, von welchem hier die Rede ist, das Bewußtsein haben müßen, daß es die Schule sei, für welche es jetzt vornehmlich zu leben habe, denn hier tritt ihm ein bestimmter Pflichtenkreis entgegen, der ganz und gar auf seine Persönlichkeit gerichtet ist, während alles, was das Haus von ihm fordert, mehr den Charakter der Zufälligkeit trägt; aber es soll auch in diesem allem schon wissen, daß der eigentliche Pflichtenkreis, für den auch die Schule es nur vorbilden will, das Leben

in der Familie sei, daß es daher nach Kräften dahin streben müße, der Erfüllung dieser letzten und tiefsten Pflicht immer mehr fähig zu werden. Ohne Zweifel steht die Mädchenschule dem Hause näher, als die Knabenschule, denn während diese den Knaben für die Oeffentlichkeit, für die Welt, für das Leben im Staat, in der Gemeinde ꝛc. vorbereiten will, will jene das Mädchen mit dem vollen und klaren Bewußtsein seines Berufes in das Haus zurückführen. Darum dürfen die Bestrebungen für die intellectuelle Bildung des Mädchens dieses niemals dem centralen Pflichtenkreise seines Lebens ganz entfremden, und darum muß neben dem Unterrichte für die fortdauernde Beschäftigung in der Häuslichkeit die nöthige Zeit vorhanden sein. Leider wird diese dann auch noch häufig durch Musik- (besonders Clavier-) Unterricht beschränkt. Ueber den Werth künstlerischer Bildung der Frauen ist oben geredet worden. Eine ordentliche Schule wird durch den Unterricht im Gesange und im Zeichnen dem Mädchen die elementaren Anschauungen und Fertigkeiten geben, welche dasselbe in das Verständnis ästhetischer Formen einführen können. Ein Weiteres anzustreben kann nur bei hervorragender Anlage für die Ausübung der Künste rathsam erscheinen. Um diese kennen zu lernen und zu wecken, mag der Unterricht einige Zeit fortgesetzt werden, spricht sich aber entschiedenes Talent nicht aus, so sollte man denselben bald aufgeben und dem Mädchen nicht unverständiger Weise zumuthen, sich gegen die eigene Neigung und mit so großen Opfern an Zeit Fertigkeiten anzueignen, die muthmaßlich die Mittelmäßigkeit nicht überschreiten können und später vielleicht ganz vernachläßigt werden müßen. Wo keine Anlage ist, da ist in dem Zögling auch kein Gefühl für eine Pflicht, diese Anlage auszubilden; darum ist der musikalische Unterricht in so vielen Fällen so unwirksam oder wohl gar in seinen Wirkungen schädlich. Es ist aber gerade für das Mädchen von der höchsten Wichtigkeit, demselben alles was es thue, auch das Kleine, das scheinbar Unbedeutendste, das Geringfügigste, unter dem Gesichtspuncte der Pflicht zu zeigen, da die Menge der kleinen Pflichten, aus denen sich der weibliche Beruf zusammensetzt, so leicht diesen Gesichtspunct aus den Augen rückt. Treue im Kleinen und im Kleinsten ist daher die allgemeine Regel, welche bei allen häuslichen Geschäften, zu denen das junge Mädchen herangezogen wird, festgehalten werden muß. Das Mädchen macht zuerst einen idealen Cursus der Häuslichkeit an dem Spiele mit der Puppe durch. Auch in diesem, in welchem sich alle verschiedenen Geschäfte des Hauswesens, das Waschen, Nähen, Kochen ꝛc. wiederholen, sollte die Mutter darauf halten, daß die Grundlage aller häuslichen Thätigkeit, Ordnung und Sauberkeit, bei allem, was das Kind thue, beachtet werde. Gern gehen die Mädchen, wenn ihnen im eigenen Leben das Vorbild der Ordnung gegeben ist, darauf von selbst ein, auch in ihre spielende Beschäftigung mit der Puppe, mit der Puppenstube, mit der Küche ꝛc. eine feste Zeiteintheilnng zu bringen. Zu dieser oder jener Zeit werde regelmäßig das Zimmer gereinigt, das Bette gemacht, gewaschen ꝛc. Die Mutter weise das Kind oft und immer wieder darauf hin, daß die Freude dieses Spieles eben darin bestehe, das ganze kleine Hauswesen wohlgeordnet und durch Reinlichkeit und Sorgfalt für jeden erfreulich zu erhalten. Man mag in diesem Stücke dem jungen Mädchen, welches oft bis ins 14. und 15. Jahr an diesem Spiele Gefallen findet, einen gewißen Luxus gestatten, und es reichlich mit allen den kleinen Einrichtungen ausrüsten, welche das Detail einer solchen Puppenwirthschaft ausmacht. Aber man möge nicht meinen, daß diese Ausstattung mit allem erdenklichen Spielwerk an sich einen Nutzen habe, wenn nicht die Umgebung mit Rath und That auf die Anwendung desselben eingeht. Das Spiel würde überhaupt nicht lange fortgesetzt werden, wenn nicht das reale Leben der Häuslichkeit das junge Mädchen mit immer neuem Reize anzöge und ihm einen thätigen Antheil gewährte. Dieser Antheil werde von der Mutter allmählig gesteigert, überall aber dazu benutzt, das Pflichtgefühl zu kräftigen und die Gewohnheit zu befestigen, alles mit gleicher Liebe und gleicher Treue zu vollbringen. Die gelegentlichen Aufträge, dies oder jenes zu holen, fortzutragen, auszu-

richten, zu erfragen ꝛc. möge das junge Mädchen in dem Gefühle ausführen, daß es ihm zukomme, dergleichen zu thun. Frühe schon muß es auch daran gewöhnt werden, sich in seiner Thätigkeit unterbrechen und stören zu lassen, mit heiterem Sinn den gegebenen Auftrag zu erfüllen und mit Freudigkeit die frühere Thätigkeit wieder aufzunehmen. Für das praktische Leben der Hausfrau, welche oft das Verschiedenartigste zu bedenken hat, ist diese Gewohnheit äußerst wichtig, und sie führt das junge Mädchen frühe zu einer gewißen Selbstverläugnung. Aber bald soll dasselbe nicht mehr auf gegebene Aufträge warten, es soll selbst warnehmen, was es wohl thun könnte. Man leite es daher an, mit Aufmerksamkeit die Bedürfnisse aller zu verfolgen und ihnen durch eine stille und bescheidene Dienstfertigkeit zuvorzukommen. Diese Dienstfertigkeit war bisher ein Vorzug der deutschen Mädchenerziehung, sie scheint aber in neuerer Zeit durch nähere Bekanntschaft mit Französinnen und namentlich mit Engländerinnen, denen sie fast ganz fehlt, mehr und mehr in Abnahme zu kommen und doch ist sie gerade ein so echt weiblicher Zug. Aus der gelegentlichen Theilnahme an den Geschäften des Hauswesens soll allmählig eine geregelte und selbständige werden. Die Mutter mache das junge Mädchen mit einzelnen Geschäften näher bekannt und gestatte ihm, dies oder jenes einmal selbst zu versuchen. Worauf es hier zunächst ankommt, das ist die Ueberwindung aller Weichlichkeit. Das Mädchen muß etwas kräftig anfassen, muß auch das Unangenehme berühren lernen und sich vor aller Ziererei hüten. Nur der Schmutz muß ihm abscheulich sein, aber alle Unannehmlichkeit, die von der Beseitigung desselben oder von der Besorgung des Hauswesens unzertrennlich ist, muß es zu überwinden wissen. Man zeige ihm, daß diese Selbstüberwindung nicht schwer, daß sie nothwendig und heilsam ist, und daß ein verständiger Mensch sich in das Nothwendige füge. Damit im Zusammenhange steht jene weichliche Furcht vor gewißen Thieren z. B. Spinnen und Mäusen, die sich bei manchen Frauen bis zur Krankhaftigkeit steigert. Alles dies und ähnliches, wie die Scheu vor dem Anblicke von Wunden, Geschwüren ꝛc. ist frühe schon dem Mädchen abzugewöhnen, wenn es nicht später in wesentlichen Puncten des weiblichen Berufes ganz untüchtig werden soll. Das Zweite, worauf bei der Einführung in das Hauswesen geachtet werden muß, ist die allmählige Feststellung gewißer kleiner Geschäfte, die ein für alle mal dem jungen Mädchen anvertraut und in die Tagesordnung eingereiht werden müßen. Den Tisch zu decken, den Staub von den Möbeln zu wischen, den Kanarienvogel zu füttern ꝛc., das sind Dinge, die schon frühe einem Kinde überlassen werden können, aber wenn sie einmal überlassen worden sind, auch mit ganzer Consequenz gefordert werden müßen. Erweitert sich so allmählig der Kreis der häuslichen Pflichten, die dem jungen Mädchen anvertraut werden, wird ihm nach und nach auch eine gewiße Disposition über die Vorräthe, den Ankauf und das Herausgeben derselben an die Köchin überlassen, wird es gelegentlich auch zum Waschen und Plätten für kürzere Zeit herangezogen und mit einzelnen Geschäften der Küche vertraut gemacht, so hat dasselbe am Ende dieser Periode sich in dem ganzen Bereiche des Hauswesens orientirt und mit allen Einzelheiten desselben bekannt gemacht und fühlt sich im Hause zu Hause. Das Gelingen dieser Aufgabe hängt wesentlich von dem Geschicke der Mutter ab, dem jungen Mädchen eine angemessene Betheiligung zu gewähren. Viele Mütter versäumen ihre Pflicht an diesem Puncte aus bloßer Bequemlichkeit und schieben dann zur Entschuldigung die oft gehörte Behauptung vor, es werde doch alles schlecht, was sie nicht selbst besorgen. Aber diese Behauptung ist, wenn sie wahr ist, nur eine Anklage für sie selbst, die sich die Mühe nicht nahmen, ihr Kind in die Häuslichkeit einzuführen, und die Versuche der Tochter zu beaufsichtigen. Solches Versäumnis ist aber, wie aus anderen Gründen, so besonders darum sehr zu beklagen, weil jene häuslichen Beschäftigungen einen tiefen und heilsamen Einfluß auf Geist und Gemüth der jungen Mädchen haben. Ohne Zweifel wird der Verstand derselben durch die mannigfachen Wechselfälle und Vorkommnisse des häuslichen Lebens auf eine Weise geweckt, die dem-

jenigen Mädchen ganz fremd bleiben muß, welches nur in der idealen Sphäre geistiger Thätigkeiten verharrt. Madame Necker de Saussure erwähnt, daß aus diesem Grunde Mädchen der unteren Stände im Alter von 10 bis 13 Jahren umsichtiger und tüchtiger sind, als Mädchen desselben Alters in den höheren Ständen. Sodann wird dieser Gegensatz des idealen und praktischen Lebens selbst, der bei dem heranwachsenden Mädchen eine so große Rolle spielt, durch die Bekanntschaft mit dem Hauswesen und durch die Thätigkeit für dasselbe sehr erheblich gemildert. In seinen Spielen und im Unterrichte ganz auf die rein geistige Seite des Daseins gewiesen, von einer leicht erregbaren Phantasie und von dunklen Empfindungen tief innerlich bewegt, ist das junge Mädchen zur Zeit der sich ankündigenden Jungfräulichkeit, welche ihr die Berechtigung giebt, in die Welt der Realität einzutreten, leicht geneigt an die Stelle der gesunden Wirklichkeit, nach welcher sie sich sehnt, die Phantasiegebilde zu setzen, die sie im Stillen genährt hat, und allen Gefahren des vollen, sich selbst nicht verständlichen Herzens zu verfallen. Nichts kann jener Verkehrtheit des Sinnes, in welcher sich der geheime Durst nach den realen Genüssen des Lebens auf die wunderlichste Weise mit den idealen Ansprüchen einer im stillen wuchernden Phantasie zu mischen pflegt, so erfolgreich entgegenwirken, als die feste häusliche Lebensordnung und die Gewohnheit der häuslichen Arbeit, die den Blick unverrückt auf die Wirklichkeit gerichtet erhält, dem unklaren Gemüthe immer die letzten Zwecke des weiblichen Daseins zeigt und, wie alle Arbeit, durch Stärkung der Willenskraft in das geistige Leben einen sittlichen Halt bringt. Was das Gemüthsleben des jungen Mädchens betrifft, so darf die Wärme und Zartheit des Gefühles, welche diesem Lebensalter eigenthümlich ist, nicht erkältet und abgestumpft, freilich ebensowenig überreizt und überspannt werden. Es gilt, die köstliche Empfänglichkeit des weiblichen Gemüthes zu schonen und sie doch vor jenen Ausartungen zu bewahren, welche so oft das Unglück der Frauen sind. Den rechten Weg, diese schwierige Aufgabe zu lösen, findet die Liebe allein. Sie allein weiß der jugendlichen Begeisterung, den offenen und darum nicht selten ungehörigen Ausbrüchen des bewegten Herzens jenen richtigen Widerstand entgegen zu setzen, welcher die Theilnahme nicht verbirgt, das Gemüth des jungen Mädchens nicht verwundet und doch auch die vorliegende Verkehrtheit bemerklich macht. Wird das jugendliche Herz durch Unfreundlichkeit und Kälte, wohl gar durch Ironie zurückgeschreckt, so ist das Gelingen der weiblichen Erziehung auf das ernstlichste bedroht. Wir berauben uns dann aller jener Symptome, welche die stillen Krankheiten des Herzens erkennen lassen (vrgl. Hanna Moor a. a. O. S. 52) und leiten das Mädchen an, sich in sich selbst, in jene Verschlossenheit des Gemüthslebens zurückzuziehen, die dem Charakter so gefährlich ist und schließlich zur Heuchelei führt. Und so hat auch die List, die Schlauheit, die Intrigue, welche an dem Weibe so oft getadelt worden, wo sie sich im Charakter des jungen Mädchens zeigt, fast immer ihren letzten Grund in der Härte, die den natürlichen Aeußerungen ihres Wesens entgegengesetzt worden ist. Wollen wir durch unbesonnene Zornausbrüche die Offenheit tödten, so vernichten wir die Wahrheit, deren Ausdruck sie ist. So fern als dem weiblichen Wesen selbst Leidenschaft und Zorn bleiben soll, so fern sollte auch die Behandlung des weiblichen Lebens von leidenschaftlichem Zorne bleiben. Auch das Mädchen soll, wo es fehlt, mit Ernst auf sein Unrecht gewiesen werden und im allgemeinen ist die altväterische Strenge früherer Zeit heilsamer als die Weichlichkeit unserer Tage, aber immer sollte es nur den edlen und würdigen sittlichen Zorn kennen lernen, und immer sollte sich derselbe nur auf das wirklich Unsittliche richten. Dem weiblichen Leben, welches so vielfach mehr durch Gewohnheit als durch Gesetz bestimmt wird, liegt die Gefahr sehr nahe, das Ungeschickte für eben so tadelnswerth zu halten als das Unrechte. Lehren wir das junge Mädchen, das erstere zu meiden, aber lehren wir es auch, einen Unterschied zu machen, zwischen Verstößen der Form, zwischen verzeihlichen Fehlern und eigentlichen Vergehen. So sehr die natürliche Offenheit geschont werden und so leidenschaftslos die Zurechtweisung bleiben muß, so

darf doch nicht übersehen werden, daß das junge Mädchen von früher Jugend an einen gewißen Grad von Zurückhaltung gewöhnt werden muß. Damit hängt die Nothwendigkeit zusammen, die tief im weiblichen Wesen begründete Neizung zum Widerspruche und zur Rechthaberei nicht aufkommen zu lassen. Die Tochter soll bei Zeiten lernen, ihre Meinung, wenigstens das Bestehen auf derselben aufzugeben, auch dann, wenn sie ihres Rechtes ganz gewiß wäre. Man mache ihr fühlbar, daß es hiebei nicht auf die Beschränkung des freien persönlichen Urtheils abgesehen sei, sondern darauf, den leidenschaftlichen Streit abzuwehren, welcher der weiblichen Würde schade, und die Selbstverläugnung zu üben, durch welche der Frieden bewahrt werde. Nur zu häufig werden die Untugenden der Unbescheidenheit und des Widerspruches durch die Erziehung selbst hervorgerufen. Frauen machen uns am besten auf die Fehler aufmerksam, welche die Mütter in diesem Puncte begehen. Nach Mad. Necker de Saussure sind es die langen Reden, Expositionen und Begründungen, deren die Mütter sich statt des einfachen Gebotes bedienen, welche das Kind zum Widerspruche reizen, weil in der Reihe der Gründe auch gelegentlich schwache mit unterlaufen. Ebenso so richtig ist die Bemerkung von Hanna Moore, daß jene Strenge gegen Unbescheidenheit und Rechthaberei gewöhnlich nur dann angewendet werde, wenn die üble Laune der Mütter diese energisch macht, und daß dann jene Strenge unwirksam bleibe, weil sie nur als Ausbruch der Empfindlichkeit oder des Eigensinns erscheine. Und wie das junge Mädchen lernen muß, die eigene Meinung zu unterdrücken, den Widerspruch aufzugeben, so werde es auch immer ernstlicher darin geübt, mit Heiterkeit und Ruhe den gelegentlichen Freuden zu entsagen, welche sich ihm etwa darbieten. „Es wird nichts aus der Fahrt; die Freundin hat den Besuch abgeschrieben; die gehoffte Einladung ist nicht eingetroffen!" Mit solchen einfachen Worten werde das betreffende Factum mitgetheilt und der Sache nicht die geringste Bedeutung gegeben. Allenfalls möge ein ermuthigender Scherz hinzutreten, aber niemals sollte ernstes Bedauern den Kampf der Selbstverleugnung im Gemüthe des Mädchens erschweren. Wird so verfahren, sieht das Kind, wie andere über die leichten Schmerzen des Lebens mit leichtem Schritte hinweggehen, so wird es dies selbst thun. Hat aber der Egoismus und die Vergnügungslust in dem jungen Mädchen bereits tiefere Wurzeln geschlagen, so daß es die Vernichtung seiner gehofften Freuden schon mit leidenschaftlicher Betrübnis aufnimmt, so muß es in diesem Alter liebreich, aber auch schon mit ganzem Ernste darauf hingewiesen werden, daß es Undankbarkeit und Ungehorsam gegen Gott sei, den Reichthum des Glückes, den das junge Mädchen im Vaterhause besitzt, zu verkennen, und ein solches Gewicht zu legen auf Freuden, die vielleicht nur eingebildete seien und welche Gott uns aus heiliger Liebe versage. Auch die genossenen und nicht zerstörten Freuden der Art können dazu benutzt werden, dem Mädchen das Vaterhaus theuer und werth zu machen. Selten sind diese Freuden ohne einen Tropfen Bitterkeit gewesen. Es war vielleicht langweilig, es wurde Lieblosigkeit und Zurücksetzung empfunden, es waren eitle, auf schöne Kleider, auf höheren Rang stolze Mädchen da ꝛc. Man hüte sich, das zurückkehrende Mädchen auszuhorchen, es zu Klatschereien oder zur Splitterrichterei zu ermuntern; aber man zeige ihm Theilnahme für den erlittenen Schmerz und befestige durch warme Liebe das Kind in der Empfindung, daß die Freuden der Geselligkeit selten ein rechtes Genüge gewähren, und daß es doch nirgends in der Welt so schön sei, als daheim, und so helfe man ihm zur Billigkeit des Urtheils und zur Seelenruhe. Wenn so das junge Mädchen überall zur stillen und freudigen Selbstverleugnung, zur Geduld und Sanftmuth angeleitet werden muß, so darf doch der Charakter nicht zur Passivität herabgesetzt werden. Das Mädchen soll nicht aufhören, selbst zu handeln, soll lernen, sich zu entschließen und zwar sich kurz zu entschließen, da Unentschlossenheit oft schon der erste Schritt zum Bösen und die erste Ursache schlimmer Erfolge ist. Es muß dem jungen Mädchen gezeigt werden, daß es Dinge giebt, von denen es sich absolut und sofort abwenden müße, daß es Fälle giebt, in denen augenblicklich der Entschluß

gefaßt sein muß, und daß nicht die Entschiedenheit des Willens es ist, welche unweiblich macht, sondern die heftige, rohe Art, in welcher es geschieht. Aber wenn die Liebe allein es ist, welche das sich immer reicher entfaltende Gemüthsleben des Mädchens in rechter Weise zeitigen kann, so kann die Gemüthsbildung doch auch nur dadurch vollendet werden, daß das Gemüthsleben des Mädchens selbst ein Leben der Liebe werde. In der Liebe muß alle die Geduld, die Sanftmuth wurzeln, zu der es täglich und stündlich angeleitet wird, in der Liebe muß die Selbstverleugnung, so wie die Entschiedenheit des Entschlusses ihre letzte Begründung haben. Das Wesen der Liebe aber stehet darin, daß Gott uns zuerst geliebt hat und daß wir davon eine lebendige Erfahrung im Glauben haben. So vollendet sich die Gemüthsbildung des jungen Mädchens in dem religiösen Leben, zu welchem die häusliche Andacht, der Religionsunterricht der Schule und der Kirche auf gleiche Weise mitwirken. Von der höchsten Bedeutung ist die gegen das Ende dieser Periode eintretende Confirmation. Haben Haus, Schule und Kirche ihre Pflicht gethan, so gewinnt das junge Mädchen eine Lebensanschauung, welche alle Pflichten unter die eine höchste Pflicht der Dankbarkeit gegen Gott, der uns in Christo geliebt hat, subsumirt, und es weiß nun nicht bloß durch die Stimme der Natur, daß es berufen ist, Liebe zu üben. Von ganzem Herzen stimmen wir, durch mannigfache Erfahrung darin bekräftigt, mit Palmer (Evangel. Katechetik S. 608) in dem überein, was derselbe über die Zeit der Confirmation sagt. Wenn die Einsegnung in das 16. und 17. Jahr verschoben wird, so mischt sich in diesen Act so vieles, was den weltlichen, geselligen, äußerlichen Lebensbeziehungen angehört, daß dadurch der segensreichen Wirkung großer Abbruch gethan wird. Die Begeisterung der Mädchen für ihren Prediger hängt, wie die für den Lehrer, tief mit der weiblichen Natur zusammen, und ist an sich, wo der Lehrer und der Seelsorger der rechte Mann ist, nicht zu fürchten. Das Individuelle gilt dem Weibe mehr, als das Allgemeine, das Persönliche liegt ihm näher, als das Sachliche, darum sieht und liebt das Mädchen in dem Prediger die personificirte Religion, in dem Lehrer die Wissenschaft. Man sollte es daher niemals wegen solcher begeisterten Verehrung tadeln oder wohl gar aufziehen. Vorausgesetzt muß werden, daß überhaupt das Haus den religiösen Grundton festhalte und immer wieder ertönen lasse, an welchen sich die ersten zarten Regungen des Glaubens anschlossen. Die häusliche Andacht und die strenge Unterscheidung des Sonntages von dem Werkeltage sind Grundbedingungen der weiblichen Erziehung, die überall an das Göttliche unmittelbar anknüpfen soll. Das junge Mädchen mag besonders in der Zeit der Vorbereitung für die Confirmation von zerstreuenden Eindrücken zurückgehalten und frühzeitig an den regelmäßigen Besuch der Kirche, womöglich immer in Begleitung der Mutter oder des Vaters, gewöhnt werden. Auch gebe man ihm alle Sonntage Zeit und Gelegenheit zu stiller Selbstbeschäftigung, die allmählig durch Darbietung ernster, edler, wenn auch nicht sofort erbaulicher Lectüre zur Selbstbeschauung anleiten kann. Ein hocherleuchteter Theologe hat ausgesprochen, daß man am Sonntage Briefe an die Freunde schreiben solle. Darin ist ein reiches Gebiet edler Sabbathsthätigkeit angedeutet, welches besonders dem weiblichen Leben angehört: die Pflege der Liebesbande, die uns mit den Menschen verknüpfen und durch deren Vernachläßigung wir unser Leben leer und kalt machen. Das Mädchen hat eine natürliche Neigung, diesen Erinnerungen nachzugehen. Man gestatte ihm, an Sonn- und Feiertagen den kleinen Schatz von Kleinoden der kindlichen Liebe, Geburtstagsgeschenken, Stammbuchblättern, Erinnerungszeichen an diesen oder jenen schönen oder ernsten Tag in der Stille zu beschauen, und die oft gelesenen Briefe wieder zu lesen; es wird wärmer und liebevoller aus dieser Einsamkeit zurückkehren. Die in England häufig geübten Wohlthätigkeitsbesuche bei Armen und Kranken, zu denen auch Madame Necker de Saussure die jungen Mädchen am Sonntage anzuhalten anräth, können wir nicht ganz billigen. Das Mädchen ist der Tiefe der Leibes- und Seelennoth, die sich ihm hier aufthut, nicht gewachsen; es wird entweder die schmerz-

lichen Eindrücke, die es hier empfängt, nicht bewältigen, oder es wird sich gewöhnen, solche Zustände mit Gleichgültigkeit anzusehen. Besser gefällt uns das andere Wort der Engländer: „Charity begins at home.“ Mag man doch, und zwar nicht bloß am Sonntage, sondern jeden beliebigen Tag das Mädchen mit einer warmen Suppe und einem herzlichen Gruße gelegentlich zu dieser oder jener kranken Wittwe ꝛc. schicken, und es die Freude, Freude zu machen und Erbarmen zu üben, auch in dieser Form kennen lehren; aber zu einer eigentlich seelsorgerischen Wohlthätigkeit ist das Mädchen zu unerfahren. Auch einem anderen Vorschlage der Madame Necker de Saussure, deren Werk so viel schönes über die weibliche Erziehung, namentlich in den höhern Ständen, enthält, muß hier entgegen getreten werden. Dieselbe ertheilt da, wo sie von der Gefühlsbildung redet, den Rath, man möge dem jungen Mädchen Gegenstände geben, an denen es Liebe üben, die es pflegen, denen es wohlthun könne, z. B. Blumen, Thiere, arme Kinder ꝛc. Das ist nicht nur zu künstlich, sondern auch gefährlich. Die Blumen und Thiere und die armen Kinder werden im allgemeinen nicht zum besten berathen sein, und sollen nicht zu Liebesexperimenten benutzt werden, auch soll ein junges Mädchen noch gar nicht die Selbständigkeit haben, sich einen solchen Hofstaat der Liebe zu halten. Hat es eine Neigung der Art, wohlan, so mag es ihr gelegentlich gestattet werden, sein Turteltäubchen zu haben, und darauf gesehen werden, daß es dasselbe nicht verhungern und verdursten läßt. Aber die wahren Gegenstände seiner Liebe brauchen ihm nicht erst gegeben werden, die sind ihm von Gott gegeben: Vater und Mutter, Bruder und Schwester ꝛc. mit einem Worte, die Familie. Mit allen Banden des Herzens soll sich das Mädchen an diese gebunden erachten, und in ihrer Mitte, zu ihrer Freude zu leben, soll ihr der schönste, der liebste, der höchste Beruf erscheinen. Und so sei auch der gemüthvolle Familienverkehr die Krone aller Sonntagsfreuden, und jede weise Mutter strebe dahin, daß es dem Mädchen nirgend wohler sei, als im Hause. Nicht leicht ist es, den Umgang des Mädchens zu überwachen, der sich an die Schule und an andere gelegentliche Bekanntschaften leicht anschließt. Eigentliche Freundschaft entwickelt sich bei Mädchen selten, am seltensten bei den wohlerzogenen. Der tiefste Grund liegt darin, daß das Mädchen, wenn es im rechten Verhältnisse zur Mutter steht, in dieser eine Vertraute und eine Freundin besitzt, die alle anderen Freundinnen in Schatten stellt. Bildet sich ein engeres Freundschaftsverhältnis zwischen jungen Mädchen, so muß dasselbe ein ernster Gegenstand der Aufmerksamkeit für die Eltern sein. Oft ist ein solches Verhältnis nur der Schein, unter welchem etwas ganz anderes, als die Befriedigung des liebebedürftigen Herzens gesucht wird. Die eine wird durch Reichthum und Eleganz, welche im Hause der Freundin herrscht, die andere durch den heiteren Lebensgenuß, dem man dort nachgeht, angezogen. Man suche sich die sorgsamste Kenntnis von dem Geiste, der in der betreffenden Familie herrscht, zu verschaffen, ehe man der Tochter den Umgang verstattet, und hebe denselben auf geräuschlose Art bald auf, wenn jener Geist kein guter ist. Man halte sich an die Regel, den Kindern lieber im eigenen Hause einen frohen Tag zu machen, als die Tochter in fremde Familien zu schicken. Geschieht das letztere, so ist in dem Alter des Mädchens von 12—15 Jahren noch wichtiger als später, daß es nicht allein gehe. Ist kein Bruder da, der die Schwester begleiten und holen kann, so werde auch mit Opfern dafür gesorgt, daß andere zuverlässige Personen dies thun. Vor allen Dingen dulde man im Verkehr der jungen Mädchen keine Heimlichkeiten, denn das Geheimnis ist im letzten Grunde immer die Sünde, und wo Mädchenfreundschaften einen sehr exclusiven Charakter annehmen, da ist es selten ganz richtig. Je älter das Mädchen wird, desto inniger wird das Verhältnis zum Vater. Treffendes und Schönes hat Dorothee Valentiner (a. a. O. S. 75 f.) darüber gesagt. Ihm kommt es vor allen zu, den edlen Schwung der jugendlichen Seele auf das Schöne, Gute, Wahre zu befördern, und darüber zu wachen, daß des Mädchens Sinn weder von den Sorgen der Häuslichkeit ganz eingenommen, noch ihnen entfremdet werde.

Besonders beaufsichtige er die Lectüre und lasse die für dieses Alter in mehrfacher Weise gefährliche Lesesucht nicht einreißen. Was früher von den Beweisen der Zärtlichkeit, später von der Beachtung des Kindes gesagt worden, das gilt auch von dem Grade des Vertrauens, das dem jungen Mädchen gezeigt werden darf. Wie sehr Vater und Mutter die Vertrauten der Tochter seien, und sie können es nie genug sein, so sehr müßen beide sich hüten, sie zu ihrer Vertrauten zu machen. Nur in einzelnen besonders gehobenen Augenblicken lasse man die Tochter einen tieferen Blick in die eigenen Absichten, Sorgen und Verhältnisse thun, und die Tochter empfinde es stets als eine Ermunterung zur Treue, als eine erhebende Anerkennung, wenn solche Beweise des Vertrauens ihr gegeben werden. Das ist besonders wichtig in Betreff der Geschwister und der Dienstboten. Das junge Mädchen sieht mancherlei, was auch den Eltern entgeht. Mögen dieselben es ruhig hinnehmen, auch gelegentlich benutzen, niemals aber die Tochter den Einfluß merken lassen, den sie geübt hat. Auf eine angemessene Entfernung von den Dienstboten muß schon jetzt gehalten werden. Man lasse das junge Mädchen so selten wie möglich mit denselben allein, und gewöhne sie in einem freundlichen und niemals in einem befehlenden Tone ihre Aufträge auszurichten, trete aber jeder Vertraulichkeit auf das entschiedenste entgegen. Je weiter die geschlechtliche Reife sich entwickelt, desto mehr muß dem Mädchen, damit es sich selbst verstehen lerne, vor Beängstigungen bewahrt bleibe und bei den im allgemeinen stets gefährlichen Krisen, welche es bis zur vollen Pubertät durchzumachen hat, selbst die nöthige Vorsicht anwende, ein gewißer Aufschluß über die Bestimmung des Weibes und über den weiblichen Organismus gegeben werden. Daß dieser Aufschluß in einer ausführlichen Vorlesung über alle geschlechtlichen Beziehungen und über das Ganze der Ehe bestehe, wie Campe in seinem sonst viel gutes enthaltenden Buche: („Väterlicher Rath für meine Tochter") in dem Capitel über Schamhaftigkeit und Keuschheit S. 117 f. seiner Tochter eine solche hält und sie für nothwendig erklärt, scheint ganz verfehlt. Wenn Campe die Nothwendigkeit, dem jungen Mädchen statt dunkler Andeutungen eine bündige und klare Unterweisung in den Mysterien des Geschlechtslebens zu geben, dadurch rechtfertigen will, daß kein vernünftiger Mensch eine junge Köchin nur durch geheimnißvolle Winke über die gefährliche Anwendung des Schierlings unterrichten werde, sondern daß es das allein Verständige sei, ihr zu sagen, was Schierling sei, und ihr zu zeigen, woran man ihn erkenne, so hinkt eben dieser ganze Vergleich. Es handelt sich hier nicht um Schierling, der allezeit ein Gift und zur Speise des Menschen überhaupt nicht bestimmt ist, sondern um eine göttliche Ordnung der Natur, welche, wie jede andere, misbraucht und in Unheil verwandelt werden kann. Aber etwas anderes ist es, auf welche Weise dem Menschen der Isisschleier der Natur gehoben werden solle. Es ist klar, daß über den eigentlichen Vorgang der Zeugung nur in einer Form geredet werden kann ohne das sittliche Gefühl zu verletzen: in der Form der Wissenschaft. Da diese dem jungen Mädchen unzugänglich ist, so kann überhaupt gar nicht mit ihm der Gegenstand besprochen werden, denn eben das Wort selbst ist eine Profanation dessen, was die Natur in ein heiliges Dunkel gehüllt und sich selbst vorbehalten hat, den Menschen zu lehren. Am wenigsten könnte der Vater eine solche Aufklärung geben. In der That kann sie auch gar nicht gegeben werden. Man lese die Campesche Auseinandersetzung und frage sich, ob die Neugier des Mädchens, der man von der „vertrauten und geheimen ehelichen Umarmung, während welcher auf eine höchst wundervolle Weise der zarte Menschenkeim in dem Körper der Gattin von dem Gatten befruchtet werde," erzählt hat, wirklich befriedigt und nicht vielmehr auf die gefährlichste Weise geweckt und auf Dinge gewaltsam hingewiesen worden ist, die ihm sonst ganz fern gelegen haben würden. Das ganze Reden von Keuschheit und Schamhaftigkeit ist gegenüber dem jungen Mädchen, welches im übrigen in der rechten Zucht gehalten worden, völlig überflüssig und geradezu gefährlich, denn diese Begriffe regen allezeit Gedanken und Vorstellungen in dem jugendlichen Gemüthe

an, die dem Wesen der Unschuld widerstreiten. Es war eben eine Verkehrtheit der Aufklärungsperiode, auch das Tiefste und Geheimnißvollste, das Heiligste und Zarteste aus seinem Dunkel hervorzuziehen und mit den Händen betasten zu wollen. Alle solche Schriften, wie z. B. die „Höchst nöthige Belehrung und Warnung für junge Mädchen zur frühen Bewahrung ihrer Unschuld, von einer erfahrenen Freundin", eine Preisschrift, welche Campe ebenfalls herausgab und welche die fünfte Auflage 1828 erlebte, sind daher als höchst unnöthige zu bezeichnen. Auch kommt Campe zuletzt, wo er nun die Summe des Ganzen zieht und die Rathschläge zur Bewahrung der Unschuld kurz zusammenfaßt, neben solchen Vorschriften, die freilich eben nur die petitio principii enthalten, z. B. „Sei höchst schamhaft ꝛc.", auf das, was bei einer verständigen Erziehung von Anfang an erstrebt werden muß und alle übrigen directen Maßregeln zur Wahrung der Unschuld überflüssig macht, zurück, wie darauf, daß das Mädchen mit vollem Vertrauen und ganzer Offenheit sich den Eltern anschließen und alle Vertraulichkeit mit andern meiden solle ꝛc. Aber dieser ganzen ungeschickten und unzarten, der Keuschheit, die sie wahren will, geradezu gefährlichen Behandlung der Geschlechtsverhältnisse bedarf es überhaupt nicht. Hat das junge Mädchen in der Religionsstunde auf die rechte Weise das sechste Gebot behandeln gehört, so weiß es, daß die Ehe eine heilige Ordnung Gottes ist, an welche die Fortpflanzung des Menschengeschlechts geknüpft ist. Mehr als dort im ganzen Zusammenhange der religiösen Erörterung und unter dem Eindrucke der religiösen Stimmung über die Ehe und über den Kindersegen derselben gesagt werden kann, braucht dem jungen Mädchen niemals gesagt zu werden, und auf andere Weise, als mit dieser heiligen Scheu, soll es auch niemals den Gegenstand behandeln hören. Treten die ersten Symptome der sich ankündigenden Mannbarkeit hervor, so haben diese Erscheinungen für das Mädchen etwas beängstigendes. Die Mutter beruhige zunächst das Kind durch die Versicherung, daß diese Erscheinungen wohlthätiger Art seien, daß sie auf einer heilsamen Ordnung Gottes ruhen, daß sie vorübergehen und daß sie allen weiblichen Personen gemein seien. Hiermit werden die Mädchen sich zufrieden geben, und wenn mit vorrückendem Alter das Mädchen weiterer Belehrung fähig wird, so weise die Mutter dasselbe auf die hohe Bestimmung des Weibes, daß durch dasselbe der Mensch zur Welt geboren werde, wenn Gott die Ehe mit Kindern segne, und sage ihm mit wenigen bestimmten Worten, daß die monatliche Reinigung mit jener großen und heiligen Aufgabe des weiblichen Lebens im Zusammenhange stehe. Alles übrige überlasse man Gott und dem Geiste der Zucht und Ehrbarkeit, der im Hause waltet. Nicht das macht keusch, wie viel oder wie wenig jemand von dem Geschlechtsleben wisse, sondern das, wie heilig ihm diese Dinge sind. Befindet sich das junge Mädchen in einer Umgebung, in welcher diese Verhältnisse mit heiliger Scheu behandelt werden und der Umgang mit allen Menschen von guter Sitte beherrscht ist, hängt es im übrigen in dem rechten Vertrauen an Vater und Mutter, ist es sich seiner Pflichten gegen Gott und die Seinigen bewußt und wird es nicht leichtsinniger Weise in die Versuchung gestoßen, wie dies durch die Kinderbälle und Tanzstunden nur zu oft geschieht, so ist Unkeuschheit das Letzte, was man von ihm zu fürchten hätte. Es ist genug, wenn das Mädchen einen tiefen und bleibenden Eindruck von der Heiligkeit der geschlechtlichen Schranke empfängt. Im übrigen behandle man das junge Mädchen nicht mehr wie ein Kind. Kommt im Gespräche, in der Lectüre, im Leben überhaupt etwas vor, was an die Geschlechtsverhältnisse erinnert, so spreche man es fest und unverhohlen aus, denn es ist Gottes Ordnung, aber man schreite ernst darüber hin, wie über eine heilige Stätte. (Vergl. d. Art. Entwicklungsperiode. D. Red.)

Eben so wichtig, wie die sittliche Behandlung des jungen Mädchens in dieser Periode, ist die körperliche Erziehung desselben. Beides greift oft tief in einander, z. B. in Betreff der Kleidung, welche bei Mädchen noch wichtiger ist, als bei Knaben. Früh

schon gewöhne man das Mädchen daran, die höchste Ordnung und Reinlichkeit in seinem Anzuge zu beobachten. Ein Mädchen muß etwas auf seinen Körper und auf seine Kleidung halten, und je mehr es von selbst darauf kommen würde, auch wenn es dazu nicht angeleitet worden wäre, desto nöthiger ist es, von Kindheit auf gute Gewohnheiten in diesem Stücke zu begründen. Rein und ordentlich muß das Aeußere des Mädchens, wie sein Inneres sein. Ein unreinliches und zerfahrnes Aeußere läßt mit Recht auf innere Zerfahrenheit schließen. Diese Untugenden sind mit Eitelkeit noch sehr vereinbar, und es giebt elegante Damen, die immer etwas zu verbergen haben. Man bringe dem Mädchen frühzeitig ein gewisses Ehrgefühl bei, welches sich darauf richtet, daß es nicht bloß in dem, was andern sichtbar wird, sondern in seinem ganzen Anzuge, auch in den Unterkleidern, ordentlich und reinlich sei. Auf diesem Ehrgefühle ruht weibliche Tüchtigkeit. Hat sich ein Mädchen erst daran gewöhnt, an seinem eigenen Leibe nur die sichtbare Oberfläche erträglich erscheinen zu lassen, so wird diese Oberflächlichkeit in noch weit höherem Grade dereinst das ganze Hauswesen, dem es vorstehen soll, bezeichnen. Für die Erhaltung des Ordnungssinnes ist es ferner von höchster Wichtigkeit, daß man die jungen Mädchen daran gewöhne, auf die Reinlichkeit ihrer Kleidung selbst zu achten. Die Reinlichkeit hängt sehr innig mit der Sparsamkeit zusammen, denn sie conservirt die Dinge. Es giebt Frauen, die immer an ihren Kleidern, Bändern ꝛc. Flecke haben und nichts thun können, ohne sich zu verunreinigen. Ist das Kleid unrein geworden, hat es einen kleinen Riß bekommen, so werde es sofort gereinigt oder ausgebessert. Ehe das Kleid fortgehängt wird, werde es untersucht und nicht eher aufgehoben, als bis die Spuren des letzten Ganges wirklich beseitigt sind. Es giebt Frauen und Mädchen, bei denen das schönste Kleid in wenigen Tagen seinen Lustre verliert; andere, deren Kleider ewig zu währen scheinen und immer sauber bleiben. Sparsamkeit geht in diesen Dingen mit der Thätigkeit Hand in Hand. Was die ästhetische Seite der Kleidung betrifft, so stelle man schon dem Kinde Einfachheit des Anzuges als das höchste und edelste Princip dar. Bei der Mannigfaltigkeit der Stoffe, Farben und Formen, die jede Jahreszeit neu hervorbringt und durch welche das weibliche Auge so leicht geblendet wird, ist es von wesentlicher Wichtigkeit, frühzeitig eine feste Richtung auf das Verständige und Richtige einzuhalten. Man mache das Kind aufmerksam darauf, daß wahrhaft vornehme Damen sich einer gewißen Einfachheit des Anzuges befleißigen, und daß das, was wahrhaft gefällt, immer wieder auf diese edle Einfachheit zurückgeführt werden könne. Man zeige ihm andererseits die auffallende Eitelkeit, welche aus dem überladenen Putze anderer spricht und nur zu leicht sich jedem aufmerksamen Beobachter verräth. Freilich, wenn man die kleinsten Mädchen schon aufputzt wie Damen, wenn man sie lehrt, auf schöne Kleider einen Werth zu legen, so kann man sich hinterdrein nicht wundern, daß Eitelkeit und Gefallsucht unvertilgbare Wurzeln in ihren Herzen schlägt. Schon die Forderungen des guten Geschmackes gehen darauf, den Flitter und Tand zu verbannen, das Gesuchte zu vermeiden, die bunte Mannigfaltigkeit, welche die Harmonie des Ganzen stört, zu fliehen. Durch solche Ueberladung kann die Schönheit nur verlieren, die Häßlichkeit nur widerwärtiger werden. Es giebt eine weibliche Kunst, die Farben auf angemessene Weise zu gruppiren, durch den Schnitt des Gewandes das schöne Ebenmaß des Körpers in anmuthiger Weise hervortreten zu lassen und dem Ganzen der Kleidung jene wohlthuende Harmonie zu verleihen, die sie zu einem Bilde der rechten Weiblichkeit macht. Diese Kunst ist berechtigt, sie stammt aber aus der Totalität des richtig geleiteten Gefühles und wird daher nur von wahrhaft gebildeten Frauen recht geübt. Man mag es jedem jungen Mädchen gönnen, eine solche Lehrmeisterin zu finden, um vor den üblen Folgen, welche Geschmacklosigkeit mit sich führt, bewahrt zu bleiben; aber die sittlichen Absichten, welche in Betreff der Kleidung die Erziehung zu verfolgen hat, gehen darauf, das Aeußere schließlich doch als das Nebensächliche erscheinen zu lassen. Es ist gut, wenn ein Mädchen gelernt hat, sich geschmackvoll zu kleiden, aber es ist unendlich viel besser,

daß es darin hie und da eine Geschmacklosigkeit begehe, als daß es in Eitelkeit und Putzsucht verfalle. Darum lege man auf diese Dinge niemals ein besonderes Gewicht, rede nicht zu viel davon, welches Kleid dem Mädchen gut stehe, bewundere es nicht, sondern hebe in Ansehung der Kleidung mehr den ökonomischen und diätetischen Gesichtspunct hervor, als den ästhetischen. Man leite die jungen Mädchen nicht nur, wovon oben geredet wurde, dazu an, ihre Kleider in guter Ordnung zu erhalten, kein Loch, keinen Riß zu dulden, sondern auch dazu, das Alte und Abgetragene zu Neuem umzuschaffen. Manche Familie besteht nur durch diese echt mütterliche Kunst, in welcher sich alle guten Eigenschaften des Weibes vereinigen. Von hoher Wichtigkeit ist die Beachtung des Einflusses, den die Bekleidung auf die gesunde Entwicklung des weiblichen Körpers übt. (Vgl. d. Art. „Körperliche Erziehung." D. Red.) Die Kleider dürfen im allgemeinen weder durch zu große oder zu geringe Dichtheit die nöthige Wärme des Körpers erhöhen oder herabsetzen, noch die freie Bewegung sowohl der flüssigen als der festen Theile hindern. Zu vermeiden sind zu frühzeitige und unrichtige Abhärtungsbestrebungen. Schreber (Kallipädie S. 98) stellt den Grundsatz auf, daß eine vernünftige und naturgemäße Abhärtung mehr auf das Ertragen einer vorübergehenden, als einer dauernden Wärmedifferenz gerichtet sein müße, und daß einzelne Theile des Körpers, wie Kopf, Hals, Hände und Füße, unbeschadet der Gesundheit auch gegen dauernde Einwirkung der Hitze und Kälte abgehärtet, nicht aber die ganze Körperoberfläche in solchem Umfange diesen Einwirkungen ausgesetzt werden dürfe, daß dadurch die Gesammttemperatur des Körpers alterirt werde. Da im allgemeinen das Wärmebedürfnis der Erwachsenen größer ist, als das der Kinder, so sind der Jugend alle intensiv wärmenden Kleidungsstoffe, namentlich alle Arten von Pelzwerk, dichten wollenen Zeugen ꝛc. überhaupt fern zu halten. Für Unterkleider scheinen die von den Engländern durchgängig getragenen, leichten, baumwollenen Stoffe geeigneter, als Leinwand, da diese die Ausdünstung des Körpers nicht hindurchläßt und bei eintretender Abkühlung in Feuchtigkeit umsetzt. Die Zwecke der Sittlichkeit und der Gesundheit fordern auf gleiche Weise, daß die Kleider der Mädchen nicht zu tief ausgeschnitten werden, wie denn nachweisbar ist (Klemm jun.: Die menschliche Kleidung S. 61), daß die Krankheiten, welche durch Erkältung und Zurücktretung des Schweißes entstehen, niemals so häufig gewesen sind, als zu Anfang des 19. Jahrhunderts in der Zeit der griechischen Moden. Langsamer, aber um so verderblicher wirken in der Wachsthumsperiode die mechanischen Einflüsse unzweckmäßiger Bekleidung. Der Druck enger Kleider auf die Blutgefäße, Nerven, Muskeln und Knochen ist die Ursache vieler Krankheiten der jungen Mädchen. Schreber (a. a. O. S. 189) bezeichnet als die vornehmsten Fehler der weiblichen Bekleidung, daß sie entweder über der Brust oder in den Armlöchern zu eng sind, wodurch die Athmungsorgane beeinträchtigt werden, oder daß die Kleider zu tief ausgeschnitten sind und leicht über die Schultern herabgleiten. Einen zweihundertjährigen Kampf kämpfen Aerzte und Pädagogen gegen die Schnürbrust, die nur beim erwachsenen weiblichen Körper einen Sinn hat und auch bei diesem nur dann unschädlich ist, wenn sie sanft und lose den Körper umschließt und sämmtlichen Rippen ihren vollkommen freien Spielraum bei der Athmungsbewegung läßt. Noch hat dieser Kampf nicht zum Siege geführt. Betrachtet man die unseligen Folgen, welche dem Tragen des Corsets bei jungen Mädchen von den Aerzten zugeschrieben werden, so muß man in der That erschrecken. Klemm (a. a. O. S. 68 ff.) führt diese Folgen weitläufig aus. Das Corset stört die Verdauung, bedroht die Leber und verhindert die Absonderung der Galle, so daß der Nahrungsstoff nicht gehörig in das Blut übergehen kann, erzeugt Blähungen, die, wenn sie aufsteigen, übelriechenden Athem hervorbringen, drängt die Eingeweide in den untern Theil der Bauchhöhle, ruft dadurch leicht Brüche und Prolapsus hervor, und begünstigt durch allgemeine Hemmung der organischen Ausbildung den weißen Fluß, Scropheln, Drüsenkrankheiten, Auszehrung und Schwindsucht. Namentlich verlieren die Rückenmuskeln ihre Kraft, weil sie nicht geübt werden, und da bei Able-

gung der Schnürbrust das Blut nach unten stürzt und die Gefäße am Kopfe gewaltsam entleert werden, so folgen dem Abnehmen derselben bei jungen Mädchen nicht selten Ohnmachten, ja es giebt solche, die sogar des Nachts mit der Schnürbrust schlafen müßen. Bedenkt man, daß diese unheilvoll wirkende Verkehrtheit der weiblichen Kleidung ihren letzten Grund in dem eitlen Bestreben, eine schöne Taille zu bekommen, hat, und daß diese beabsichtigte Verschönerung, wie Schreber (a. a. O. S. 190) richtig bemerkt, dem Ideale weiblicher Schönheit, wie jede antike Statue uns belehren kann, widerspricht, da die Schnürbrust den Körper gerade da zusammenpreßt, wo derselbe sich sanft wölben soll; bedenkt man, daß schon der berühmte Sömmering in seiner Schrift: „Wirkungen der Schnürbrust" das Zeugnis abgelegt hat, er habe nie ein Frauenzimmer kennen gelernt, welches seine schöne Taille nicht durch irgend eine andere Verkrüppelung des Körpers erkauft habe: so muß man in der That die ganze Entrüstung theilen, mit welcher mancher wackere Mann gegen diese auf ganze Generationen verderblich wirkende Thorheit aufgetreten ist. Wenn Julie Burow (Das Buch der Erziehung in Haus und Schule S. 195) die Schnürbrust in Schutz nimmt, so werden so vollwichtige Zeugnisse gegen dieselbe doch dadurch nicht entkräftigt. Von dem jungen Mädchen halte man jedenfalls, solange der sich entwickelnde Busen keiner Unterstützung bedarf, jede Schnürbrust fern, vermeide ebensosehr das allzu beengende Festmachen der Oberkleider und behalte, solange als es möglich ist, für diese den Blousenschnitt bei. Auch dürfen die Unterkleider ihren Halt nicht allein im Zusammenbinden über den Hüften finden, und besonders ist die Häufung mehrerer Unterröcke so viel als möglich zu vermeiden. Aehnlichen Thorheiten, wie bei der Schnürbrust, begegnen wir bei der Fußbekleidung. Das Streben, den Fuß klein zu erhalten und die anatomisch (nach der Schrift „Die richtige Gestalt der Schuhe" von Mayer in Zürich) gewöhnlich ganz falsche Construction unserer Fußbekeidung schiebt und drückt die 25 Knochengebilde des menschlichen Fußes auf eine so gewaltsame Weise zusammen, daß man, wie Schreber bemerkt, bei jedem weiblichen Fuße, den man im Schuhe bewundert, über seine Häßlichkeit erstaunen würde, wenn man ihn unbekleidet sähe. Die verbissenen Qualen, durch welche die Niedlichkeit des Fußes erkauft wird, haben schon den Philosophen Locke veranlaßt, in seinem „Buche der Erziehung" diesem Gegenstande seine Aufmerksamkeit zuzuwenden. Schreber und Camper, der 1783 eine treffliche Abhandlung „Ueber den besten Schuh" geschrieben, stimmen darin überein, daß ein richtig gefertigter Schuh *sogleich* bequem sitzen müße und daß man auf das „Austreten", auf welches die Schuhmacher oft vertrösten, nicht warten dürfe, denn sobald der Schuh ausgetreten ist, hat gewöhnlich der Fuß schon gelitten. Wichtig für unsere Zeit, die so viele neue Schutzmittel für den Fuß erfunden und dadurch eine gewiße Verweichlichung in diesem Puncte herbeigeführt hat, ist, daß nicht nur Locke, sondern auch Camper den Rath geben, den Fuß, wie die menschliche Hand, frühzeitig an das Ertragen der Näße und Kälte zu gewöhnen. Man lasse das junge Mädchen lieber im Nothfalle sofort Schuhe und Strümpfe wechseln, aber man verwöhne es nicht so frühzeitig durch Ueberschuhe, damit es gegen die ewigen rheumatischen Anfälle erstarke. Das *Haar* der jungen Mädchen werde einfach geordnet und mit Vermeidung aller auffallenden Moden schlicht gescheitelt. So lange das Kind sich das Haar nicht selbst machen kann, sollte es, etwa bis zum 10. oder 12. Jahre, dasselbe kurz abgeschnitten tragen. Größere Sorgfalt, als in Deutschland gewöhnlich, sollte den *Zähnen* gewidmet werden. Eine rechtzeitige Pflege derselben, die fortgesetzte Befreiung vom Weinstein, die Ausfeilung der angefressenen Stellen ꝛc. vermag ihrer Erhaltung und dadurch der normalen Ernährung des ganzen Organismus großen Vorschub zu leisten, und dem heranwachsenden Mädchen manchen Schmerz zu ersparen. Die allgemeine Kräftigung des Körpers werde durch eine richtige Haltung beim Stehen, Sitzen, Liegen und Gehen, durch eine einfache und gesunde Ernährung, der nichts so sehr widerstrebt, als eine gerade in dieser Zeit sich leicht entwickelnde *Naschhaftigkeit*, durch den nöthigen Luftgenuß und die erforderliche Erholung in Ruhe und Bewegung sorgfältig gefördert. Je mehr in

neuerer Zeit die Mädchen in Schule und Haus auf das Sitzen angewiesen sind, desto energischer haben Aerzte und Pädagogen darauf gedrungen, eine Ausgleichung dieser Ruhe in stärkerer Bewegung zu suchen, und für diese den jungen Mädchen Baden und Schwimmen, Schlittschuhlaufen und namentlich das Turnen empfohlen. In der That ist die Lage der jungen Mädchen gerade in diesem Puncte eine schlimme. Die bloßen Spaziergänge bieten eine viel zu geringe und einseitige Bewegung dar und sind, wie Dorothee Valentiner und Rosa Fischer ganz richtig erwähnen, auch aus sittlichen Gründen keineswegs sehr empfehlenswerth, passen eigentlich auch nur für Erwachsene. Wenn aber Rosa Fischer (a. a. O. S. 92) hinzusetzt: „Laßt den Mädchen ihre Freiheit, und es wird ihnen weder an Bewegung noch an Grazie fehlen; in der freien Natur mögen sie sich tummeln, springen, laufen, nicht nach der Uhr und auf Commando, ihrer Gesundheit wegen, sondern aus eigenem Antriebe, aus innerer Lust und Freude," so ist das eben leichter gesagt, als gethan, da in größeren Städten dazu in den allermeisten Fällen die Gelegenheit fehlt. Solange namentlich die Schulen eine verhältnismäßig so große Zeit in Anspruch nehmen, und die jungen Mädchen nicht mehr und consequenter in der Häuslichkeit beschäftigt werden, worin vielleicht die natürlichste Ausgleichung des vielen Sitzens zu finden wäre, so lange wird man immer anerkennen müßen, daß den jungen Mädchen die nöthige Bewegung fehlt. Auch hängt es mit unserer ganzen Culturentwicklung eng zusammen, daß dem weiblichen Geschlechte in mancher Beziehung eine Entfernung von der Natur zugemuthet werden muß, unter der dasselbe leiden würde, wenn nicht die Cultur selbst die nöthige Aushülfe darböte. Als eine solche haben wir das Turnen anzusehen, da es in kürzerer Zeit durch Mannigfaltigkeit der Bewegungen und durch systematische Berücksichtigung aller Körpertheile jede andere Art der Bewegung übertrifft. (Vergl. d. Art. Leibesübungen. D. Red.) Die Frauen fürchten größtentheils, daß das Turnen und das Schwimmen der Anmuth der weiblichen Natur Eintrag thun werde, und weisen, als auf das rechte Ausgleichungsmittel, auf den Tanz hin. Das soll dann zwar nicht unser geselliger Tanz sein, sondern eine besondere Art von ästhetischen Uebungen im Stehen, Gehen und in dem Gebrauche des Körpers überhaupt. Aber dieser Tanzunterricht existirt nicht, und was davon existirt, hat eben in der Gymnastik seine Stelle. Wir glauben nicht, daß das Turnen, wenn es nur in der rechten für das Geschlecht angemessenen Weise geschieht, oder das Baden und Schwimmen, wenn es nur, wie freilich sehr selten der Fall, unter der gehörigen, natürlich weiblichen Aufsicht möglich ist, von der weiblichen Grazie so vieles rauben werde. Sit modus in rebus, das gilt auch hier, und im schlimmsten Falle wollten wir gern ein Stückchen Grazie missen, wenn wir dafür ein Stück Gesundheit eintauschen können. Den Tanz sollte man den Mädchen nur unter einander und innerhalb der Familie gestatten. Eigentlichen Tanzunterricht braucht ein Mädchen gar nicht, das frohe Mädchen tanzt von Natur. Wer aber die vielgepriesene Grazie von dem Tanzboden holen will, dem möge sie erlassen bleiben. Dem ganzen Unwesen und der Unnatur der Bälle bleibe das Mädchen womöglich immer fern. (Vergl. d. Art. Tanzen. D. Red.) Dem Schlittschuhlaufen wird bei uns immer entgegenstehen, daß es die Mädchen zu sehr in die Oeffentlichkeit weist, und daß es das weibliche Zartgefühl in mannigfacher Weise bedroht. Mit den weiblichen Handarbeiten, namentlich mit den feineren, möge das Mädchen außer den dafür angesetzten Lehrstunden so viel wie möglich verschont bleiben. Wie für die ganze Tagesordnung feste Normen bestehen sollten, so sollte auch für solche Arbeiten eine bestimmte Zeit festgestellt werden. Dasselbe geschehe für das Lesen, und unerbittlich werde der krankhaften Neigung für dasselbe, wo sie sich zeigt, entgegengetreten. Die liebste und schönste Erholung muß das junge Mädchen in der Feierstunde finden, die den häuslichen Kreis zusammenführt und alles Schöne und Gute des Lebens dem empfänglichen Herzen zum freudigen Genusse darbietet.

In die dritte Periode seiner Entwicklung tritt das Mädchen durch einen

Uebergangszustand eigenthümlicher Art, der, wie alle kritischen Zustände, mancherlei scheinbare Widersprüche offenbart. Die aufgeschossene Gestalt ist weder die des Kindes, noch die des Weibes. Und so ist auch das geistige Wesen des sich selbst halb errathenden, halb misverstehenden Mädchens. Heute gesellt es sich altklug zu dem Erwachsenen, morgen vertieft es sich in das kindliche Spiel. Auffallende Beweglichkeit wechselt nicht selten mit ebenso auffallender Neigung zur Einsamkeit, und der Unzufriedenheit mit sich selbst geht nebenher eine leicht zu weckende Unzufriedenheit mit der Umgebung. Leicht gereizt und verletzt, weiß es doch selbst den rechten Ton in Rede oder Antwort nicht zu finden und überrascht zuweilen durch Taktlosigkeit, die man sonst nicht gerade an ihm gewohnt ist. Brennende Neugier, alles, was ein Geheimnis zu enthalten scheint, zu durchdringen und eigene, oft störrische Verschlossenheit vollenden das Bild dieses Zustandes, der für den Beobachter zuweilen geradezu etwas komisches hat. Aber man hüte sich, dies dem Mädchen zu verrathen. Gerade diese Uebergangszeit bedarf der höchsten Vorsicht in der Behandlung. Hat das Mädchen jemals Anspruch auf zarte Schonung gehabt, so hat es ihn jetzt in erhöhtem Grade. Denn jene geistigen Zustände sind nur der Reflex einer tiefen Gereiztheit des leiblichen Organismus, welche das Mädchen gerade beim Erwachen des Geschlechtslebens zu mancherlei Krankheiten disponirt, allen zufälligen Störungen des organischen Lebens einen eigenthümlich gefährlichen Charakter giebt und sich durch die energische Einwirkung des Psychischen auf das Physische auszeichnet. Mangel an Vorsicht in dieser Zeit legt oft den Grund zu lebenslänglichen Leiden. Aber die Umwandlung geht rasch vor sich. Eines Tages überrascht uns die Bemerkung, daß wir nicht mehr das Kind, sondern die Jungfrau vor uns sehen. „Das Gesicht erhält eine lebhaftere Farbe, die Züge werden ausdrucksvoller und lebendiger, die Stimme wird klangvoller und melodischer, das Auge wird feuriger, Verdauung und Assimilation werden rascher, das Blutleben wird gesteigert, das Athmen beschleunigt, der Herzschlag kräftiger, das Nervensystem empfindlicher, der Geist erregter. Die Unbefangenheit des Mädchens verliert sich, die Jungfrau wird schamhafter, zurückgezogener, es durchzieht sie ein nie gekanntes Sehnen, es durchzucken sie nie gefühlte Schauer." So beschreibt Heidenreich (Ueber Erziehung der weiblichen Jugend S. 13) den tiefen Proceß der Verwandlung, durch welchen das Mädchen zur Jungfrau reift. Mit der physisch-psychischen Transfiguration verbindet sich aber auch eine geistig sittliche Umwandlung. Die Jungfrau wird sich ihrer Würde als Persönlichkeit bewußt, und wie die Ansprüche an das Leben dadurch gesteigert werden, so erhält auch das Pflichtgefühl dadurch erst ganz seinen sittlichen Inhalt und seine ganze Energie. Dieses Gefühl weist die Jungfrau in das Haus, an die Familie, und hier allein kann ihre Erziehung erst vollendet werden; freilich nur dann, wenn das häusliche Leben seiner Idee entspricht. Ist dies nicht der Fall und hat daher auch der bisherigen Erziehung des Mädchens die rechte Grundlage nicht gegeben werden können, so wird das verstärkte Selbstgefühl in der Jungfrau sehr bald jene Eitelkeit und Gefallsucht zur traurigen Blüte bringen, welche Betty Gleim das „radicale Böse" der weiblichen Natur nennt. Ihre verheerenden Wirkungen auf dem Boden des sittlichen Lebens werden durch nichts so sehr unterstützt und gekräftigt, als dadurch, daß sich das häusliche Leben jenem Einflusse des Zeitgeistes dienstbar macht, den wir die Mode nennen. Das Wesen der Mode kann nur aus dem Verhältnisse des Hauses zur Oeffentlichkeit recht verstanden und in seiner unsittlichen Basis erkannt werden. Die Mode ist die entartete Schwester der Sitte. Es ist oben, wo das Wesen der Häuslichkeit dargestellt wurde, auf die Nothwendigkeit hingewiesen worden, daß sich das Leben des Volkes im Hause reflectiren müße, daß dieser Reflex des Allgemeinen und Nationalen innerhalb der Familie eben die Sitte sei und daß es nur die tiefen, das innerste Leben der Nation, ihre Beziehung zur Natur und ihre historische Entwicklung darstellenden Züge sind, welche in solcher Weise zur Sitte sich individualisiren. Einrichtung, Hausrath, Kleidung, religiöse Gewohnheiten, Feste ꝛc. sind solche Reflexe des

Allgemeinen, die eben darum, weil sie aus dem Wesen und der Geschichte des Volkes entstanden, eine gewiße Zähigkeit und conservative Tendenz in sich tragen. Wird aber die Sitte, welche immer auf das Große und Ganze geht und ihre Wurzeln in dunkle und oft nicht verstandene Tiefen senkt, gering geachtet und an die Stelle derselben eine petulante Erregtheit für das gesetzt, was der Tag Neues bringt, für jenen kleinlichen Kampf der Leidenschaften, der im engeren und beschränkten Kreise um persönliche Interessen gekämpft wird, so ist die Mode zur Herrschaft gelangt. Die Geistlosigkeit derselben offenbart sich in der Verachtung des Alten, bloß weil es alt ist, in der Bewunderung alles Neuen, bloß weil es das Neue ist. Man schämt sich der von den Vätern ererbten Gewohnheit, man will um jeden Preis unter denen sein, welche die Bewegung des Tages leiten. In dieser Verkennung der tieferen, eigentlich nationalen Tendenzen des Lebens spricht sich zugleich der abgestumpfte sittliche Geist, die Unfähigkeit, das Große, das Bedeutende zu verstehen, die oberflächliche und äußerliche Auffassung des Lebens und der persönliche Egoismus aus, der immer die Herrschaft der Mode charakterisirt. Nun ist zwar, und besonders in Deutschland, die Herrschaft der Mode so groß geworden, daß „auch bei vielen trefflichen Menschen das ganze Haus Mode, und nichts mehr Sitte ist.“ Aber eben darum ist auch das weibliche Geschlecht so vieler Aeußerlichkeit verfallen. Denn gerade dieses ist seiner Natur nach am meisten den Launen der Mode unterworfen. Wenn sich dies vornehmlich in der Kleidung zeigt, so soll zwar der Jungfrau nicht zugemuthet werden, daß sie durch bizarre Einfachheit und durch einen auffallenden Gegensatz gegen das, was allgemein getragen wird, auf lächerliche Weise sich hervorthue, aber sie soll vor der kleinlichen Begier bewahrt werden, das Neue und Neueste der Kleidung mitzumachen und dadurch hervorzutreten. Es giebt eine Kunst, das Gefällige und Nützliche einer Mode sich anzueignen und doch dem Typus des Hergebrachten treu zu bleiben, und gerade die rechte Eleganz, wenn sie von feinem Sinne getragen wird, wird sich niemals sklavisch der Mode beugen. Diese Kunst möge die Jungfrau sich aneignen, wenn die Verhältnisse es erlauben, im übrigen aber unabläßig darauf hingewiesen werden, daß Ordnung und Sauberkeit die höchste Schönheit der Kleidung sind. Aber eben so sehr, wie auf diesem Gebiete, widerstrebe man überall der Neigung, die Interessen des Tages, der Tagesliteratur, der Tagespolitik, der Tagesneuigkeiten aller Art mit Eifer zu verfolgen. Durch alle solche Neigungen für diesen oder jenen ephemeren Helden, der auf der Weltbühne oder Theaterbühne auf Augenblicke glänzt, für diese oder jene elegante Neigung, Kunst und Fertigkeit ꝛc. geht die Einfalt und Sicherheit des Gefühles verloren, wird dasselbe abgelenkt von dem Centrum alles weiblichen Lebens und in Aeußerlichkeit und Weltlichkeit, Eitelkeit und Nichtigkeit versenkt. Biete man der Jungfrau statt dessen immer tiefere Einblicke in das, was die Geschichte und Literatur der Menschheit, besonders des eigenen Volkes, Großes und Herrliches enthält und führe man sie in die Schönheit und in das Verständnis classischer Poesie und Musik ein, damit durch eine große und reine Flamme echter Begeisterung in dem Herzen der Jungfrau alle die kleinen und elenden Begierden verschlungen werden, welche den Menschen selbstsüchtig machen und an das Nichtige fesseln. Niemals höre die Jungfrau ganz auf, zu lernen; einzelne Stunden des Tages seien der Lectüre, der Uebung in dieser oder jener Kunst, auch wohl der gelegentlichen Theilnahme an belehrenden Vorträgen gewidmet. Die tiefste Anregung für diese allgemeine geistige Bildung gebe eben das Haus selbst. Namentlich werde die Kunst recht heimisch in der Familie und nicht in das Gebiet der sogenannten Geselligkeit verwiesen, wo sie so oft nur zur Lüge gemacht und dazu misbraucht wird, die Geistesleere zu verdecken. „Die Kunst gehört,“ wie E. M. Arndt trefflich bemerkt, „für das Haus oder den engeren Kreis weniger Zugethanen und Geweihten, die bescheiden und still ohne Ansprüche der Eitelkeit sich ihrer freuen mögen, so weit sie es in dieser Enge können; mehr noch gehört sie für die Versammlung oder Gemeinde, die groß genug ist, daß die einzelne Eitelkeit oder Gaukelei darin untergehe,

und welche — — die Kunst durch das Gefühl des Ganzen und Allgemeinen aus der niedern Sphäre des Kleinen und Einzelnen herauszuheben vermag." In unserer Zeit, die von Sinnlichkeit und Genußsucht so sehr erfüllt ist, besteht unter den Frauen, den Töchtern wie den Müttern vielfach das Vorurtheil, daß das Lebensalter der Jungfrau insbesondere zum Lebensgenusse berechtige. Dem muß mit aller Entschiedenheit entgegengetreten werden, nicht nur im Principe, denn kein Lebensalter berechtigt zum Genusse ohne die sittliche Anstrengung zu fordern, sondern auch in der Form, in welcher jene Genüsse gesucht werden. Die ganze sogenannte „Welt," die Bälle, die Theater, die öffentlichen Gärten ꝛc., in welche die Jungfrau nun eingeführt zu werden pflegt, weil „sie ihr Leben doch genießen soll," ist ganz dazu gemacht, ihr die rechte Lebenslust zu vergällen, die Seele zu veröden, Geist und Körper zu schwächen. Der Kampf gegen diese Verkehrtheiten des Zeitgeistes ist nicht leicht, aber er darf nicht gescheut werden. Auf der andern Seite hat Brandt (Ueber Erziehung und Unterricht der weiblichen Jugend S. 17) Recht, wenn er sagt, daß an die Stelle ungeregelter und ungezügelter Erregtheit, falscher Lebensentwicklung nicht die düstere Stille des Todes, Stumpfheit und farbloses Verbringen der Zeit treten dürfen, daß es mit bloßem Entziehen und Versagen nicht gethan sei, daß dafür bessere Genüsse geboten werden müßen. „Wir wollen keine dumpf und freudlos hinbrütende, sondern eine frische und fröhliche Jugend, bei der auch Scherz und Kurzweil ihr Recht haben. So dürfen dann dem Haus- und Familien-Kalender mancherlei einfache und frohe Fest- und Feiertage nicht fehlen, es darf viel Noth darin sein, aber alles in gesundem Maße. „„Kleine Freuden"" sagt Jean Paul „„laben wie Hausbrod, immer ohne Ekel; große wie Zuckerbrod, zeitig mit Ekel."" Vorsicht ist geboten auch in der Wahl der jungen Leute, die dem Hause als Hausfreunde zugesellt werden, und der Mädchen, zu denen der Tochter ein näheres Verhältnis gestattet wird. „Eine Geselligkeit junger Mädchen unter einander, ohne Zuthun der Eltern ist zu vermeiden. Die Gegenwart der Mütter wird und darf nicht störend sein, wenn der Ton des Umganges rechter Art ist," (Valentiner S. 116). Eine besondere Aufmerksamkeit ist auf die sogenannte „Conversation" zu richten. Man sage der Jungfrau, daß das Wesen der Geselligkeit auf dem geistigen Verkehre, auf dem freien Austausche der Meinungen beruhe und ein verständiges Gespräch allerdings der edelste Genuß sei, den man in der Gesellschaft suchen könne; aber man hüte sie, daß sie nicht in jenen witzelnden, spöttelnden Ton verfalle, den junge Mädchen so gern im geselligen Verkehr anschlagen, oder in „das todte Meer des Geschwätzes" versinke, welches viele für Unterhaltung ansehen. Man lehre sie, daß Zurückhaltung im Urtheil über Personen und Sachen von jedem verständigen Menschen gefordert werden müße, und daß sie durch ein verständiges und zurückhaltendes Wesen am besten ihre eigene Würde bewahre, denn „einer vernünftigen Frau wird niemals etwas unvernünftiges gesagt." Aber vor dem ganzen sogenannten geselligen Verkehr unserer Zeit, in welchem so viel Lüsternheit, Leichtsinn, Abgeschliffenheit und Lüge wohnt, muß im großen und ganzen im Interesse weiblicher Erziehung gewarnt werden. Der Urquell aller rechten Lebensfreuden für die Jungfrau bleibt doch das Haus und in seinem Frieden möge sie so lange wie möglich erhalten werden, bis sie als Frau in ein anderes Haus ziehe. „Höchstens" wie E. M. Arndt sagt „wann ein hohes Fest steht, Gott, dem Vaterlande, oder einem Erfinder, Stifter, Helden geheiligt, wo das ganze Volk aus dem kleinen, eitlen Leben zu größerem Jubel und Glanz der Gemeinschaft fortgetragen wird, führe man auch sie hinein, daß sie vor dem Leben zugleich erschrecke und erstaune, und Wunder zu sehen glaube, die nur in der Phantasie sind." Hat die Jungfrau im Vaterhause aus ihrer früheren Erziehung die rechte Stellung gewonnen, dann ist demselben in ihr ein neuer Sonnenschein aufgegangen. Es geht dann von ihr für alle Theile ein hülfreicher und anmuthiger Beistand aus. Die alternde Mutter, der oft verstimmte Vater, die immer des Beistandes bedürftigen Geschwister, die dienenden Personen — sie empfinden alle auf wohlthuende Weise das

verständnisvolle und freundliche Walten der verständigen Tochter. Aber jene kleinen Aufmerksamkeiten und Hülfleistungen, durch welche sie sich allen nützlich und werth macht, sind nur der äußere Schmuck eines Lebens und Wirkens, welches tief innerlich vom Pflichtgefühle getragen ist. Die Stellung der Jungfrau zum Hauswesen hat sich geändert. Nicht mehr gelegentlich und zufällig das Einzelne versuchend und übend, sondern mitwirkend und das Ganze ins Auge fassend mit innerer größerer Selbständigkeit, greift sie in das Hauswesen ein. Ein und das andere Departement werde ihr ganz oder zeitweise übertragen. In solcher Selbständigkeit des Wirkens offenbart sich dann manches, was noch zu lernen, was wohl auch abzuthun ist. Das ökonomische Urtheil und die Haushaltungs-Rechenkunst dürfen nicht vernachläßigt werden. Aus dem falschen Calcul, welches in diesem Gebiete in so vielen Familien herrscht, geht viel Jammer der Menschen hervor. Man gewöhne die Jungfrau, die unentbehrlichsten Lebensbedürfnisse zuerst ins Auge zu fassen, stets die Gesammtheit der Familie und den jährlichen Kostenbetrag der Ausgaben zu bedenken, und lasse sie an eine strenge Buchführung sich gewöhnen. Ebenso werde die Kochkunst in ihrer unberechenbaren Wirkung für das Wohlergehen der Familie der Jungfrau dargestellt und diese auf das sorgfältigste darin geübt. Amalie Marschner (a. a. O. S. 111) hat sehr gut die physischen und sittlichen Nachtheile geschildert, welche sich an die Vernachläßigung dieser Kunst anschließen. Ein flüchtiger Cursus bei irgend einem berühmten Koch thuts nicht. Da wird wohl die Zubereitung feiner Tafelgerichte gelehrt, welche bei Festlichkeiten paradiren können, aber nicht die kräftige Hausmannskost, und nicht die Kunst, mit wenigen Mitteln nährende, gesunde, mannigfaltige und schmackhafte Speisen zuzubereiten. Ein reiches Gebiet öffnet sich der ordnenden Hand und dem gebildeten Geschmacke in der Anordnung der Zimmer und Möbel, in der Ausschmückung derselben durch Blumen ꝛc. Aber daß nur auch neben diesen feineren Geschäften die sogenannte grobe Arbeit nicht übersehen werde! Die Jungfrau soll alles verstehen und keine Arbeit für schlecht halten, sie weiß nicht, wo sie es brauchen wird. In der Reinlichkeit der Wäsche, der Gefässe und der Zimmer wurzelt die eigentliche Tüchtigkeit jedes Hauswesens. Manches Mädchen geht auch wohl in der Erfüllung dieser Pflichten zu weit. Dann ist es Zeit, ihr begreiflich zu machen, daß diese Sorgen für den Haushalt zwar nöthig und überaus wichtig seien, daß aber der Mensch nicht vom Brode allein lebe, sondern von einem jeglichen Worte, das aus dem Munde Gottes gehe, daß es edlere und heiligere Bedürfnisse in der menschlichen Seele gebe, die nicht über den häuslichen Sorgen dürfen vergessen werden. Es giebt arbeitslustige Naturen, welchen erst dann recht wohl ist, wenn sie ganz ins Fegen und Waschen sich versenken können. Denen werde gezeigt, daß eine rechte Hausfrau zwar alles verstehen, aber keineswegs alles selbst thun müße, daß es eine höhere Aufgabe für sie gebe, welche darin besteht, den Blick über das Ganze sich frei zu erhalten und das Hauswesen an allen seinen Theilen zu beherrschen. Selbst die edelsten und besten Seiten häuslicher Tüchtigkeit können übertrieben werden. Frauen sind leicht geneigt ins Extrem zu verfallen, darum müßen sie auch, wie schon Fenelon bemerkt, vor kleinlicher Oekonomie, ja vor Peinlichkeit in Betreff der Ordnung und Reinlichkeit, welche zur Lächerlichkeit und Gemüthlosigkeit führen, bewahrt bleiben, und so darf auch der feine Geschmack, der leicht eine gewiße Geringschätzung der unteren Volksclassen erzeugt, nicht auf Kosten der Liebe gepflegt werden. Alles dies und was sonst für die Bildung der Jungfrau im einzelnen weiter gethan werden könnte, wird sich zur rechten Harmonie gestalten, wenn das Haus selbst die rechte Pflege und Schätzung der Lebensgüter und die rechte Ueber- und Unterordnung derselben in seiner Lebensordnung darbietet. Leise und unmerklich werden sich die natürlichen Bande, mit denen die Jungfrau an Eltern und Geschwister sich gebunden fühlt, vergeistigen und in sittlich geistiger Verklärung lösen. Dem Vater, der Mutter eine Freundin geworden, den Geschwistern in jener zarten Empfindung und jener ethischen Tiefe der uneigennützigsten

Liebe zugewendet, die Hegel so schön in der Phänomenologie des Geistes (Bd. II. S. 329 f.) beschreibt, wird die Jungfrau, erfüllt von einem freudigen und kräftigen Bewußtsein jenes Familiengeistes, der immerhin eine leise Regung des Gefühles, daß sie um der Familie willen etwas auf sich zu halten habe, in ihr wecken mag, keines dieser Bande brechen, wenn der Mann ihrer Liebe sie aus dem Vaterhause führt, um mit ihr ein eigenes Hauswesen, eine neue Stätte edler und heiliger Sitte unter den Menschen zu gründen. Sie wird ein Herz voll Frömmigkeit, Liebe und Freude in das Haus bringen, wohin sie zieht, weil dieses Herz von seinem Reichthum nichts an die arme Welt verloren hat. Sollten aber die Brüder und die Schwestern alle hinausziehen und sie allein zurückbleiben, so wird sie mit einem solchen Herzen doch nicht einsam sein. Denn wo echte Weiblichkeit waltet, da blühet alle Fülle der Liebe und der Treue, da öffnet sich überall ein gesegneter Wirkungskreis; und wenn es nur wirklich „himmlische Rosen" sind, welche das Weib in das irdische Leben zu weben weiß, so wird es auch allezeit selbst zuerst den himmlischen Duft derselben, nämlich Friede und Freude, athmen. Flashar.

Mädcheninstitute, Mädchenschulen, höhere } s. am Ende dieses Buchstabens.

Mädchenschule. Seit die Dame, wenn sie von ihrem „Mädchen" spricht, einen dienstbaren Geist darunter versteht, den eigenen weiblichen Sprößling aber nie ein Mädchen, sondern nur ihre Tochter nennt, meinen viele, vielleicht auch manche Lehrer, es wäre wider den Anstand, die Schule, welche vorzugsweise von weiblichen Schülerinnen aus „bessern Familien" besucht wird, Mädchenschule zu heißen. Unter der letzteren versteht man vielmehr jetzt gewöhnlich nur diejenigen Classen der Volksschule (s. d. Art.), in welchen bei der Geschlechtertrennung (s. auch d. Art.) bloß weibliche Schülerinnen aus den untern Schichten der Gesellschaft sich befinden. Diese Schulen gehören der neuen Zeit an. War früher auch hie und da eine Unterrichtsanstalt für „Töchter" vorhanden, so ist das „Mädchen" doch erst seit dem Laufe des vorigen Jahrhunderts schulberechtigt und schulpflichtig geworden. Wenn von da an die Volksschule die gemischten Geschlechter aufnahm, so brachten es nach und nach verschiedene Ursachen mit sich, daß in Städten und größeren Landgemeinden die Geschlechter getrennt und besondere Mädchenclassen errichtet wurden. Die hauptsächlichsten dieser Ursachen waren die große Anzahl von Schulkindern in einer Gemeinde, bei welcher nach Erschöpfung anderer Classificationsprincipien auch nach Geschlechtern getheilt werden mußte, und das besondere Bedürfnis der Mädchenbildung, welchem nach dem Uebertritt der Knaben besserer Bürgerfamilien in höhere Unterrichtsanstalten nun in den gemischten Classen, wo nur noch unbemittelte oder minderbefähigte Knaben zurückgeblieben waren, nicht mehr genügend hätte entsprochen werden können. Denn auch in solchen Städten, in welchen „Töchterschulen" und „höhere Töchterschulen" errichtet und im Gange sind, wird die Volksschule doch von verhältnismäßig weit mehr Mädchen als Knaben aus besseren Bürgersfamilien besucht.

Der Unterrichtszweck in diesen Schulen ist im wesentlichen der gleiche wie in den Knabenschulen und in den gemischten Schulen. Da aber auf die künftige Bestimmung der Schüler bei der Wahl und Behandlung des Unterrichtsstoffes im einzelnen stets Rücksicht zu nehmen ist, so ist zwar in den gemischten Schulen für die Mädchen Gelegenheit manches zu lernen, was mehr für die künftige Lebensstellung des Knaben, und für die Knaben, was mehr für den künftigen Beruf des Mädchens dienlich ist; aber in den Mädchenschulen wird dagegen in Unterricht und Erziehung ausschließlich die Natur und Bestimmung des weiblichen Geschlechtes im Auge behalten. Als Unterrichtsfächer für diese Schulen werden in der pädagogischen Literatur seit langer Zeit bezeichnet Religion, Realien (Naturgeschichte, Naturlehre, Geographie und Geschichte), Lesen, Schreiben (Schönschreiben, Rechtschreiben und Aufsatz), Kopf- und Tafelrechnen, Singen, Zeichnen und von einzelnen auch Formenlehre. Ob aber alle diese Fächer bereits

in allen Mädchenschulen eingeführt sind und getrieben werden, ist noch eine Frage. Niemeyer, Schwarz, Beneke u. a. fordern in diesen Schulen auch Unterricht in den gewöhnlichsten und nöthigsten weiblichen Handarbeiten, namentlich in Stricken und Nähen, aber nicht in Sticken u. dergl. Da jedoch die geistige Bildung hiedurch nicht verkürzt werden soll, zum Theil auch manche Mädchen zu Hause oder sonstwo bessere Gelegenheit zum Erlernen solcher Handfertigkeiten haben, wird Eisenlohr das Richtige getroffen haben, welcher sagt (s. unten Literatur): „Die Einleitung in die Arbeit selbst muß, wo die Verhältnisse gesund und nicht außerordentlicher Art sind, der Familie zufallen." Da aber die Familie hierin nicht immer ihre Pflicht erfüllt, wird nach Eisenlohr der Arbeit und der Arbeitsschule neben der Volksschule ein Platz geschaffen, d. h. denjenigen Mädchen, bei welchen es nöthig ist, in einigen Stunden der Woche öffentlicher obligatorischer Unterricht in den genannten Handfertigkeiten ertheilt werden müßen (s. d. Art. Industrieschule). Die Volksschule aber bereitet für diesen Unterricht vor durch angemessenen Unterricht in der Formenlehre und im Zeichnen. Wenn man aber dazu auch noch einen Unterricht in der Haushaltungskenntnis und in der Wartung und Pflege der Kinder von der Mädchenschule verlangt, so muthet man ihr offenbar etwas zu, was nur dem häuslichen Kreise angehört und ohne Gelegenheit und Mittel zu geeigneter Uebung gar nicht auszuführen ist. Dabei ist jedoch natürlich nicht ausgeschlossen, daß bei dem Unterricht in den Realien, im Rechnen und in der Religion auf diese künftigen Berufsgeschäfte der Mädchen gelegenheitlich und soweit es thunlich ist, angemessene Rücksicht genommen werde. Wenn ferner Beneke noch „als wesentliche Unterrichtsgegenstände in die Mädchenschulen aufgenommen zu sehen wünscht einen Inbegriff elementarischer Vorschriften für die erste Erziehung in Verbindung mit einer Art von pragmatischer Anthropologie und eine moralische Unterweisung zur Begründung eines einfachen, häuslichen, genügsamen Sinnes": so ist das letztere einfach Aufgabe des Religionsunterrichts und des sittlichen Geistes der Schule überhaupt; für das erstere aber wird während der Schuljahre die Auffassungsfähigkeit und das Interesse im allgemeinen noch so gering sein, daß ein solcher Unterricht dem größten Theil nach erfolglos wäre. Wenn die Schule die sittliche Erziehung der Mädchen selbst sich zur angelegentlichsten Aufgabe macht, erfüllt sie eben damit schon die erste und wichtigste Bedingung der Vorbereitung derselben für ihre künftige Erziehungsthätigkeit. Etwas anderes ist es, wie Schwarz, Riecke u. a., auch ein gewißes Maß von Leibesübungen unter die Unterrichtsgegenstände der Mädchenschule aufzunehmen. Sie verlangen damit etwas, was für das weibliche Geschlecht in vielfacher Hinsicht ebenso wichtig ist, als für das männliche. Es sollten darum diese Leibesübungen billig auch in Mädchenschulen zum obligaten Unterrichtssache gemacht werden; aber ein in jeder Beziehung guter Unterricht darin wird von den wenigsten Lehrern unserer Zeit ertheilt werden können.

In der Lehrform und dem Lehrton unterscheidet sich die Mädchenschule von der Knabenschule hauptsächlich dadurch, daß in ihr weniger auf begriffliches und abstractes Erkennen als auf Ausbildung der Anschauungs- und Einbildungskraft und des Gefühls zu zielen und somit auch der Wille mehr durch das Gefühl als durch das Erkenntnisvermögen zu bestimmen ist. Wir sagen aber nur „weniger" und „mehr" und sind weit entfernt davon, die Bildung des Erkenntnisvermögens und insbesondere des Verstandes von dieser Schule ausschließen zu wollen. Bei den technischen Fächern aber ist es besonders der Schönheitssinn, dessen Bildung sich die Mädchenschule angelegen sein lassen muß.

Was die Schuldisciplin betrifft, so ist es eine irrige Meinung, daß diese überall in den Mädchenschulen leichter zu üben sei als in Knabenschulen. Neben den mancherlei Unarten und Untugenden, welche beiden Geschlechtern gemein sind, hat man zwar in der Knabenschule mehr oder weniger mit einer gewißen Wildheit, Derbheit, Unordentlichkeit, Uebermuth und Trotz zu kämpfen, was in Mädchenschulen doch nur selten und in geringem Maße vorkommt. Dagegen ist es bei den Mädchen mehr die Zerstreut-

heit und Schwatzhaftigkeit, die Eitelkeit und Empfindlichkeit, die Launenhaftigkeit und der Eigensinn, welche die Zucht und Erziehung erschweren. Es ist darum eine falsche Meinung, daß ein an Willenskraft schwächerer Lehrer besser für Mädchen- als für Knabenschulen sich eigne. Vielmehr muß der Lehrer an Mädchenschulen, wenn auch Sanftmuth, Milde und Freundlichkeit ihm zur besonderen Empfehlung gereichen, doch durchaus fest und consequent sein; er muß ein Mann sein, wenn er nicht von seinen Schülerinnen in kurzer Zeit bald nicht mehr geachtet, ja vielfältig misbraucht und zum Gegenstande des Hohnes gemacht werden soll. Daß an diesen Schulen auch Lehrerinnen angestellt sein und den gesammten Unterricht ertheilen können, ist eine allgemein zugegebene Sache, und in Frankreich muß es sogar ausschließlich geschehen. Doch scheint es, die Lehrerin tauge in der Regel besser für die jüngeren Mädchen als für die Oberclasse, deren Schülerinnen schon mehr von einem männlichen Willen geleitet zu werden bedürfen. Hat die Lehrerin diesen und überhaupt die oben bezeichneten nöthigen Eigenschaften, so mag sie immerhin auch an der Oberclasse mit gutem Erfolge wirken. Jedenfalls werden auf diese Weise geschlechtliche Verirrungen verhütet, deren sich Lehrer an Mädchenschulen (auch an gemischten Schulen) hie und da schuldig machen, weshalb wir schließlich einen durchaus keuschen Sinn, eine durch beständiges Aufsehen auf Gott gewirkte strenge sittliche Selbstbeherrschung nicht bloß in Handlungen, sondern auch in Worten, Gebärden und Blicken als die unerläßliche Anforderung an den Lehrer an Mädchenschulen bezeichnen und ihn auch vor solchen Berührungen der Kinder, welche nur Zeichen der Freundlichkeit und Liebe sein sollen, ebenso wie vor solchen Züchtigungen, durch welche die Schamhaftigkeit irgendwie verletzt wird, angelegentlich warnen.

Literatur: Niemeyer, A. H., Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts 3. Thl. Schwarz, Fr. H. Ch., Die Schulen. Beneke, F. E., Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2. Thl. Hergang, Päd. Real-Encyklopädie. Riecke, G. A., Erziehungslehre. Eisenlohr, Th., Die Volksschule und die Handarbeit. **Stockmayer.**

Mager, Karl. (Quellen: Magers Schriften, seine Lebensbeschreibung von W. Langbein und mündliche Mittheilungen.) Dieser besonders um die Entwicklung der deutschen höheren Bürgerschule hochverdiente Pädagog, wurde den 1. Januar 1810 in Gräfrath bei Solingen geboren. Den ersten Unterricht erhielt er in der dortigen Elementarschule, seine Gymnasialbildung in Düsseldorf. Hier zogen den gelehrigen Knaben und Jüngling besonders Griechisch und Lateinisch an, während er dagegen aus Gleichgültigkeit im Französischen fast nichts leistete. Im J. 1827 machte er seinen einjährigen Militärdienst bei der Artillerie durch und studirte dann in Bonn. Die beiden ersten Universitätsjahre widmete er vorzugsweise der Philosophie und Philologie. Schnellfassend, die Wissenschaft rasch durcheilend zeigte er sich schon hier, desgleichen regte sich in ihm schon die Lust zu allerlei kleinen Publicationen. So ließ er als Anhänger der Romantik ein Bändchen leichter, scherzhafter Gedichte drucken. Von Bonn reiste er 1830 nach Paris, jedoch nicht in der Absicht, um sprach- und literatur-, sondern um naturwissenschaftliche Studien zu machen. Aber in jener Hauptstadt hatte die bourbonische Reaction eben ihr Bestes gethan, um alle kräftigen Geister und frischen Talente der Nation zu dem heftigsten politischen und literarischen Widerstande aufzurufen. Kein Wunder, daß der lebhafte, für jede menschliche Entwicklung schwärmende junge Mann diesen Kämpfen offenen Auges zusah und den darauffolgenden Neugestaltungen in Staat und Kirche und allen Bestrebungen in Wissenschaft und Kunst mit ganzer Seele folgte. So geschah es, daß er zwar die Vorlesungen im Musée d'histoire naturelle besuchte, aber auch den großen Professor und Geschichtspragmatiker Guizot in der Sorbonne bewunderte. In dieser Richtung noch weiter gefördert durch einen Kreis strebsamer wissenschaftlicher und publicistischer Talente der Hauptstadt, welche die ungewöhnliche Begabung des geistreichen und wortgewandten Rheinländers richtig erkannten, machte er sich 1832 mit Eifer an das Studium der französischen Nationalität, wie sich dieselbe

in der Geschichte, vornehmlich aber in der Literatur und Sprache darstellt. Er verlebte so in Paris einige Jahre in den anregendsten Studien, entwickelte seine große geistige Versatilität und holte besonders die Versäumnis des Französischen auf dem Gymnasium in vollstem Maße nach. Von Paris gieng er nach Berlin, dann auf eine Hauslehrerstelle im Mecklenburgischen, um bald darauf eine Frucht seiner französischen Studien herauszugeben, den „Versuch einer Geschichte und Charakteristik der französischen Nationalliteratur von Anfang des 12. Jahrhunderts an bis 1789." Dieser erste Theil seiner Literaturgeschichte, sowie die 4 späteren sind sammt dem dazu gehörigen Urkundenbuch: Tableau anthologique de la litérature française contemporaine (1837—1840), unter allen Umständen eine sehr bedeutende Leistung gewesen, ja sind es noch jetzt, und legten reichliche Proben davon ab, wie philosophisch geschult ihr Verfasser war, welch umfassende Kenntnis der französischen Literatur und Sprache er besaß, wie fleißig er arbeitete und wie gewandt er die Feder zu führen wußte.

Doch dies war nicht das einzige Gebiet, auf dem sich Magers Fleiß nun bewegte. Er hatte das lebendigste Bedürfnis sich so vielseitig als möglich auszubilden. Und da ihn die Noth des Lebens, die Sorgen der Nahrung nicht in ein Amt drängten, so konnte er nicht nur allen seinen Studien nachkommen, sondern sich auch in mancherlei Productionen versuchen. Nun hatte er zwar schon im Jahr 1833 in Paris neben das Studium der Naturwissenschaften das der ethischen aufgenommen, aber dennoch setzte er ersteres in Berlin unter Weiß, Lichtenstein und Mitscherlich fort, wurde von Humboldt auf eine naturwissenschaftliche Reise nach Petersburg und Moskau mitgenommen und schrieb eine Abhandlung über die Methode der Mathematik als Lehrobject und als Wissenschaft. Seiner Arbeitslust und Gewandtheit bot jedoch auch die Philosophie ein weites Feld. Gleich so vielen seiner Altersgenossen da und dort in den deutschen Landen, verehrte auch Mager seinen geistigen Führer in Hegel. Daß er sich in das System dieses großen Denkers mit Entschiedenheit hineinversetzt hatte und daß er verstand, es theilweise mit Glück zu popularisiren, davon hat er unter anderem in seinem „Brief an eine Dame über die Hegelsche Philosophie" Zeugnis abgelegt. Von der Weiterbildung des Systems in der Weise, wie einige Schüler Hegels sie später versuchten, wollte jedoch Magers Sinn für das Gesunde nichts wissen; im Gegentheil, je selbständiger er wird und je reicher an Erfahrungen, desto mehr Zweifel am herrschenden System erheben sich in ihm. Im Jahr 1840 zählt er sich nicht mehr zu dessen Anhängern stricter Observanz, bis er allmählich, durch philosophisch-pädagogische Studien geführt, zu Herbart übergeht. Er hatte sich nämlich seit seinem Eintritt ins Friedrich-Wilhelmsgymnasium zu Berlin, das damals unter des vortrefflichen Spilleke Leitung stund, und infolge seines Unterrichts in fremden Sprachen und Mathematik nach längerem Schwanken endgültig für das Studium der Pädagogik und der ethischen Fächer entschieden, desgleichen auch in Rücksicht auf unterrichtliche Praxis die Neigung zu Sprach- und Literaturwissenschaft um so völliger in sich ausgebildet. Als eine Frucht dieser Entscheidung und der dadurch hervorgerufenen Studien muß der damals entstandene Aufsatz „über den Unterricht in fremden Sprachen" angesehen werden. Um dieselbe Zeit, im Jahr 1837, nahm er auch eine Lehrstelle für deutsche Literatur am Collége in Genf an. Freilich bekleidete er sie nur wenige Semester; Kränklichkeit und infolge davon Unlust stellten sich bei ihm ein und so verließ er die Schweiz wieder, doch nicht ohne viel für Schule und Leben gelernt zu haben und siedelte nach Schwaben über, wo er sich seiner Gesundheit halber in Canstatt und dann in Stuttgart aufhielt. Hier, im altwürttembergischen Lande, fand der leichtbewegliche, welt- und redegewandte Rheinländer so viel Gegensätzliches und doch wieder so viel Verständnis seines Wesens und so viele Berührungspuncte, daß er sich aufs mannigfaltigste angeregt oder herausgefordert fühlte und nun eine höchst ergiebige schriftstellerische Thätigkeit begann. Da Mager sich einmal völlig der Schule und der Bildungswissenschaft zugewendet und während seiner kurzen Praxis doch viel Erfahrung und richtige Einsichten sich erworben hatte, auch Reformgedanken

ihn immer lebhafter bewegten, so konnten seine Studien und seine Schriften nur der Schule angehören. Hier gedenken wir nun zuerst seiner „deutschen Bürgerschule" 1840, einer Tendenz- und Gelegenheitsschrift von reinpraktischer Natur, in welche der dreißigjährige Verfasser, der sich aber schon daran gewöhnt hatte, die praktischen Fragen der Schule philosophisch zu erörtern, als kühner, ungestümer Anwalt einer vielverkannten und daher viel angefeindeten Sache auftritt und ihr hilft, sich ans Licht zu ringen. Vor allem bestrebt er sich, in einem culturgeschichtlichen Excurse zu zeigen, daß dieselbe ein unabweisbares und stetiges Bedürfnis, eine legitime Geburt der heutigen Zeit- und Culturverhältnisse sei, wobei er auf ebenso anschauliche als geistreiche Weise den Begriff des Gebildeten als den des Gelehrten gewinnt. Sodann thut er mit scharfen, auch politischen Gründen dar, daß das Verlangen nach Realschulen nicht auf einem irrenden Drange der Zeit beruhe, und daß zwischen der Volksschule, welche für die allgemeine Bildung des sogenannten gemeinen Mannes sorge, und dem Gymnasium, wo diejenigen, welche gelehrte Studien zu machen haben, mit der ihnen nöthigen allgemeinen Bildung und Vorbildung ausgerüstet werden, eine weitere Erziehungsanstalt, das Realgymnasium oder die höhere Bürgerschule erforderlich sei, die Schule, welche der großen Menge der Gebildeten in der Nation die ihnen nöthige allgemeine Bildung und Vorbereitung zur Berufsbildung verschaffen müße. Nachdem Mager hiemit nicht nur Wesen und Bestimmung der höheren Bürgerschule ausgesprochen, sondern auch die Secundar- und die einclassigen Realschulen beseitigt hatte, entwirft er noch die Grundzüge seiner Anstalt in 6 Classen (10.—16. Jahr). Im folgenden Abschnitt gibt er die Methode für die einzelnen Lehrfächer an, wobei wir der Hauptsache nach schon die genetische erkennen und uns besonders an dem Reichthum seiner Mittheilungen über Sprach-, Geschichts- und Mathematikunterricht erfreuen. Hierauf spricht sich der Verfasser über Zweck und Nutzen der heutigen Bürgerschule aus, hernach über die Mittel und Wege, sie zu erreichen, was ihn auch zu gewichtigen Aussprüchen über die Ausbildung der Reallehrer veranlaßt. Zum Schlusse wendet er sich an die falschen Freunde und an die Gegner seines Schützlings. Mit scharfen Hieben züchtigt er da die Utilisten, die, den Charakter einer Erziehungsanstalt miskennend, die Realschule mit einer Berufs- und Fach- d. h. mit einer Gewerbeschule zusammenfallen lassen möchten und in ihrer Unwissenheit vergeblich vorgeben, sie könnten für industrielle und allgemeine Bildung gleich gut sorgen. Besonders schroff und herb jedoch tritt er den einseitigen Humanisten gegenüber, jenen, welche der neuen Schulgattung nicht einmal die Berechtigung des Daseins, vielweniger eine freie selbständige Existenz gönnen wollten. Als Stimmführer derselben faßt er den Friedrich Thiersch und zeigt, wie sein Eifer für die Sache des Humanismus an Unklarheit leide und ihm zudem eine richtige Kenntnis seines vermeintlichen Widersachers, der Realschule, ganz abgehe.

Daß diese Deutsche Bürgerschule eine bedeutende Leistung des erst 30jährigen Mannes war und nach beiden Seiten hin klarere Erkenntnis und größere Sicherheit des Strebens vermittelte, sowie auch, daß er durch diese Parteinahme und durch eine solche es für immer mit vielen Humanisten verdarb, ist längst anerkannt. Mager selbst nennt sie später eine erste rohe Skizze, nicht aber eine ausgeführte Zeichnung, so wie er auch gleich in der Nachrede bedauert, er habe aus ihr kein Kunstwerk von Stil und Composition machen können. Unserer Ansicht nach theilen jedoch seine übrigen Abhandlungen und Bücher so ziemlich dasselbe Schicksal, sowie überhaupt diese Deutsche Bürgerschule uns schon die ganze Wesenheit und pädagogisch-literarische Signatur Magers, wie sie sich später entfaltete, errathen läßt: des Verfassers Standpunct und Streben in pädagogischen Dingen, das reiche Wissen und die lebendige Darstellung, das scharfe Anfassen des Gegners und die herbe Redeweise, überall ein fortiter in re, fast nirgends ein versöhnendes suaviter in modo; kurz der Vorfechter der höheren Bürgerschule zeigt

vom ersten bis zum letzten Blatt sein glänzendes Talent, seinen literarischen Charakter, seine ganze spätere Art und Unart.

Sollen wir nun sogleich auch einige der Schulbücher besprechen, die Mager, besonders zu Nutz und Frommen der höheren Bürgerschule, sowie überhaupt zum Vortheil der schulmäßigen modernen Sprachenkunde um eben diese Zeit in Stuttgart verfaßte, so kommen in Betracht erstens sein französisches Sprachbuch, das er im Sommer 1839 schrieb und zu welchem sofort 2 Bände Lesebuch kamen, desgleichen die Chrestomathie, und zweitens das entsprechende deutsche Elementarwerk ebenfalls in 4 Bänden. Von einem Manne wie Mager, der das Französische so tüchtig sich angeeignet, in das französische Ethos so hineingeschaut, dabei eine genügende Kenntnis der modernen Sprachwissenschaft hatte, und außerdem ein allseitig gebildeter geistreicher Pädagoge war, mußte man zum voraus annehmen, daß er in seinem Sprachbuch ein Neues pflügen werde, und so war es auch. Neben und in der Wortformenlehre erhalten wir zum erstenmal in schulmäßigem Gewande, eine französische Onomatik, und neben der Wortlehre eine wirkliche elementare französische Syntax mit gehaltvollen Beispielen in Menge. Und während die meisten Schulbücher gleichen Namens Jahr aus Jahr ein sich in ihrem bekannten, Geist und Gemüth peinigenden Mechanismus des Französischlernens fortbewegen, werden hier zuerst und in umfassender Weise Sprachformen, Lehrsätze, Regeln, ja die ganze Sprache, so weit dies möglich ist, rationell dargestellt; kurz, das Französischlernen wurde mit diesem Buche erst ein geistbildendes Geschäft, dem ähnlich, welches tüchtige Lateinschulen treiben, ja es wurde sammt dem deutschen Unterricht in den Mittelpunct des ethischen Unterrichts der Realschule versetzt. Was das Werk sonst im einzelnen noch kennzeichnet, giebt Mager selbst an. Er habe zuerst in einem Schulbuche die grammatischen und onomatischen Anschauungen in planmäßiger Ordnung gegeben, so nämlich, daß keine Wort- und Satzform vorweg erscheint und erst hintennach erklärt wird; im Gegentheil, alles ist vorbereitet und vorbereitend; ebenso treten die Sprachstämme in lebendige Beziehung zu den Ableitungen, sowie auch die abgeleiteten Bedeutungen eines Wortes immer erst nach der ursprünglichen kommen. Die Folge der Beispielssätze ist eine syntaktische, d. h. die Satzformen bestimmen die Aufeinanderfolge der Wortformen, kurz, die Wortlehre ist der Syntax unter- und eingeordnet. Hiemit aber berühren wir eben den Punct, wo der Verfasser unseres Erachtens in seinem genetischen Verfahren einen Fehlgriff gethan hat. Vom Standpunct der Sprachwissenschaft aus ist es allerdings das Alleinrichtige, aber, mit dem Schüler auf den Standpunct des schulmäßigen Unterrichts gestellt und gar auf die elementare Stufe desselben, — und wer hat ihn uns so klar gemacht, so scharf beleuchtet als Mager? — können wir in der obigen Anordnung keinen Fortschritt sehen. Magers Verfahren, den Schüler sogleich ganz in die fremde Sprache zu tauchen, freut und erquickt zwar den Lehrer, weil er in diesem Wasser klar sieht und sich auch im Wellenspiel zurecht findet; wie ergeht es aber bei einer Verbindung der Wortformenlehre mit der Satzlehre unsern Schülern, den Anfängern? Wer mit dem Lesen- und Aussprechenlernen, mit Declinations- und Conjugationsformen genug zu thun hat, vermag sich der nebenbei auch noch mit den syntaktischen Gliedern der fremden Sprache auseinanderzusetzen? Und wäre er auch durch den deutschen Unterricht in Bezug auf Kenntnis der Satzlehre noch so gut vorbereitet, so laufen ihm doch die Fäden in der fremden Sprache, wo ihm eben alles fremd ist, lange Zeit bunt und wirr in einander. Bei den meisten Schülern pflegen erfahrungsgemäß noch nach Jahren die Elemente der Wortlehre und die Satzverhältnisse, die Casus und die Satzglieder ununterschieden durcheinander zu schwirren, und das Ergebnis ist, daß rein gar nichts sicher erkannt und fest eingeprägt ist, also Unbefestigtsein in den Elementen, der schlimmste Feind alles Fortschritts beim Lernen. Sicherlich würde der Verfasser, wenn er sein Sprachbuch einige Jahre lang in mehreren Classen hätte durchnehmen und sein Vorhaben einer neuen Bearbeitung bewerkstelligen können, demselben auch in dieser Rich-

tung seine besondere Aufmerksamkeit geschenkt haben. Gleichwohl bleibt das Werk auch in seiner jetzigen Gestalt in den Händen kenntnis- und erfahrungsreicher Lehrer eines der schätzbarsten Schulbücher in ganz Deutschland, ein Ruhm, welchen sich auch sein deutsches Sprachbuch erworben hat. Dasselbe fehlt leider schon seit 1847 im Buchhandel; doch ist Aussicht vorhanden, daß es bald in einer neuen Bearbeitung wieder erscheine, zu der Mager viel Material hinterlassen hat.

Fast noch weitere Verbreitung als diese Lehrbücher fanden die ihnen auf dem Fuße folgenden französischen und deutschen Schullesebücher. Und ebenfalls mit gutem Recht. Denn sie stehen wie jene sämmtlich im Dienste einerseits des erziehenden, Geist und Charakter bildenden Unterrichts, andererseits entsprechen sie eben so sehr den sprachlichen Zwecken des Unterrichts als dem realistischen.

Zu dieser schriftstellerischen Thätigkeit für die Schule kam aber seit dem 1. Juli 1840 noch eine andere, die Herausgabe und die Leitung seiner pädagogischen Revue, die ihn gewaltig in Anspruch nahm, für die er aber von Anfang an ebenfalls mit der größten Begeisterung thätig war. Ueberhaupt kann man sich, wenn man Magers rastlosen Fleiß betrachtet, kaum des Gedankens entschlagen, als habe er geahnt, sein Lebenstag werde nur kurz sein. Nach zwei Jahren rührigster Arbeit für die Schulen und das gesammte Schulwesen ergriff er gern eine Gelegenheit, sich nun auch andererseits wieder mehr mit der Praxis bekannt zu machen und übernahm im Spätherbst 1841 eine Professur für französische Sprache an der Cantonsschule in Aarau. Er blieb zwar auch diesmal nur wenige Jahre im Schulamte, bis kurz nach seiner Verheirathung im Sommer 1844. Aber obschon er neben dem Schulgeschäft die schriftstellerische Muse gar nicht feiern ließ, so arbeitete er doch auch mit gutem Erfolge an seinen Schülern. Daß Mager eine Hauptzierde des deutschen Lehrers besaß, den nimmerruhenden Fleiß in der wissenschaftlichen Weiterbildung, ist bei der Schilderung seiner schulmännischen Wirksamkeit zuerst hervorzuheben; denn unausgesetzt erweiterte er den Kreis seiner Studien, durchdrang er aufs neue die alten Fächer, und wie schnell fand er überall das Richtige, Wahre und seinem Zweck Entsprechende und wie vollständig eignete er sichs an! Weil er aber die Kunst des Lernens in so ausgezeichnetem Grade besaß und immer und allenthalben auf so fruchtbare Weise lernte, so stand von dieser Seite aus seine Lehrthätigkeit auch auf dem günstigsten Boden. Kein Wunder, daß er durch sein Wissen und sein Können in der Schule imponirte und daß ihn eine seltene Herrschaft über den Unterrichtsstoff ganz besonders auszeichnete. Rechnen wir noch hinzu, daß er mit sehr großer Frische und Gewandtheit lehrte, daß seine Darstellung eine Klarheit besaß, welche gediegene Schulmänner und Meister der Kunst überraschte, sowie endlich daß er Zöglinge sowohl als Lehrobjecte mit jenem Lehrgeschick behandelte, welches die Unterschiede zwischen dem schulmäßigen und dem wissenschaftlichen Unterrichte taktvoll zu beobachten weiß, so sind unstreitig die Hauptbedingungen eines fruchtbaren Unterrichts erfüllt. Da jedoch noch dazu kommt, daß Magers Humor selbst die Trägeren anzuregen und zu beleben vermochte, mußte er da nicht die gewünschten Kenntnisse schaffen, wissenschaftlichen Sinn und Freude an geistigen Genüssen wecken? Da er ferner der Jugend mit Freundlichkeit und väterlichem Wohlwollen nahe kam, so blieb auch Anhänglichkeit und Liebe der Zöglinge nicht aus. Und dennoch, trotz dieser glänzenden Lehrausstattung konnte Mager kein musterhafter Schulmann werden. Wohlgeeignet zu lehren war er wie wenige, das mußten seine Gegner sogar bezeugen; aber um ein Schulmann zu werden, ein ganzer, völliger, brauchts erstens einen Mann, der in sich selbst eine schöne Persönlichkeit groß gezogen hat, deren Nähe und Gegenwart durch den Adel der Seele und durch die Kraft und Demuth der Gesinnung von selber schon erzieht. Mager war nun reichbegabt nach Geist und Gemüth, hielt sich aber im ganzen zu wenig in Zucht, und arbeitete zu wenig an seiner eigenen innersten Erziehung. Zweitens brauchts dazu einen Mann von opferfreudiger Hingabe an den ganzen Dienst in der Schule. Mit talentvollen Zög-

lingen von Zeit zu Zeit einen Cursus rasch und auf geisterfrischende Weise durchzumachen, hätte Mager sich schon gern auferlegt, jedoch unser anstrengendes Schulehalten in einer gewöhnlichen Classe gefiel seinem lebhaften Drang und seinem unausgesetzt philosophirenden Geist nicht in die Länge. Vollends in regelmäßigen Zwischenräumen einen Stoß Schülerarbeiten genau durchzunehmen, verlangte zudem noch ein Opfer an Zeit, wie es ihn seine literarische Schaffluſt nur schwer bringen ließ. Es wäre jedoch ungerecht, daraus zu schließen, als habe Mager diesen Kleindienst und die Treue im Kleinen gering geachtet oder als habe er die Mühen des Lehramtes nicht tragen mögen; es folgt nur daraus, daß er im Dienste an und in der Schule nicht seinen Lebensberuf erkannte, und so sehr es ihm Bedürfnis war, die Jugend zu bilden, so zog er doch den Dienst für die Schule vor, hoffend, dort noch nützlicher wirken zu können. Er brauchte die Schule durchaus von Zeit zu Zeit, das fühlte er selber mit sicherem Takte, sie galt ihm jedoch nur als ein Mittel, um eine pädagogische Wirksamkeit im Großen zu haben, gewiße pädagogische Ideen zu realisiren und Erfahrungen für schulwissenschaftliche Studien zu sammeln; er hielt also nur eine Zeit lang Schule, um nachher den Schulen mittelbar wieder mehr sein zu können. Auf diese Weise konnte sie ihm natürlich nicht Berufssache, nicht ausschließliche Herzensangelegenheit werden, er lebte sich also auch nie so in sie hinein, um in ihr völlige und dauernde Befriedigung zu finden; ohne solches aber wird keinem die Weihe des vollendeten Schulmanns zu Theil.

Nachdem sich Mager gegen Ende des Schuljahres 1844 seiner Stelle wieder hatte entheben lassen, zog er nach Zürich, um ganz und ungetheilt für seine pädagogische Revue, für die Vervollkommnung seiner Lehrbücher und für die Herausgabe weiterer Lehrmittel thätig sein zu können. Und nun tritt Mager zum zweitenmal in eine Periode reichen literarischen Schaffens ein, um so fruchtbringender für das deutsche Bildungswesen, weil seine Theorien über das Erziehungs- und Unterrichtsgeschäft der Schule wiederholt durch die eigene Praxis berichtigt und bereichert worden waren. Hat er sich während seines Aufenthalts in Schwaben vorzüglich mit seinen Schulbüchern beschäftigt, so gehörte er während des Züricherischen fast ausschließlich seiner Revue. Fassen wir diese nunmehr etwas näher ins Auge. Sie war schon den 1. Juli 1840 ins Leben getreten und zwar in Stuttgart, nachdem die Herausgabe in Berlin von der dortigen Regierung nicht gestattet worden war. Daß mit ihr Großes angestrebt und ein vielumfassender Plan verfolgt wurde, ist von einem Manne wie Mager zum voraus anzunehmen. Vor allem sollte sie eine Zeitschrift für die gesammte Pädagogik sein, also die ganze und nicht nur etliche Theile der Bildungswissenschaft in ihren Bereich ziehen. Sodann wollte er sie selbständig und unabhängig sehen, nicht als äußerliches oder innerliches Anhängsel an ein philologisches oder theologisches Journal. Was aber ihre geistige Basis, das Verhältnis der Revue zur Philosophie betrifft, so stund zwar Mager anfangs, wie oben erwähnt, noch auf Hegels Seite, schloß sich jedoch nach und nach an Herbart an und strebte, von ihm geleitet, darnach, die Grundlehren jener Psychologie zu verbreiten, welche den Geist als Entwicklung faßt, folglich nach der genetischen Methode den Menschen als ein reelles, nicht als ein Idealindividuum nimmt. In dieser Gestalt und in diesem Geiste wollte aber die P. R. vorzüglich ein Organ für Reformen in der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft sein. Desgleichen, obschon sie dem Gymnasium, der Real- und der Volksschule gleich sehr gehören und sie alle gleichmäßig berücksichtigen wollte, hielt sie es doch für besonders zeitgemäß, vornämlich den Real- oder höheren Bürgerschulen zu Hülfe zu kommen, jenen Anstalten, die damals allermeist gegen den „faulen Conservatismus“ und gegen das theoretische Vorurtheil ihrer humanistischen Gegner zu kämpfen und sich erst Bahn zu brechen hatten. Die Realschule glich ja damals noch „einer herumirrenden Seele, die einen Leib sucht, ihn aber nicht bilden kann, weil

man ihr die Elemente dazu entweder ganz und gar verweigert oder aber ihr solche Elemente anweist, aus denen sie sich keinen angemessenen Körper schaffen kann." In Bezug auf die Gymnasien kämpfte Mager dafür, den Unterrichtsplan zu vervollständigen theils durch Regulirung des französischen und naturkundlichen Unterrichts, theils durch Einführung des englischen und des chemischen. Im Sprachunterricht strebte er dahin, daß das Studium der classischen Philologie immer mehr als ein studium humanitatis getrieben werde, daß das der modernen überall zur Anerkennung gelange und daß beim Betrieb der alten, noch mehr natürlich bei dem der neueren Sprachen und Literaturen die Methode gründlich verbessert werde. Bei Verfolgung dieser und ähnlicher Ziele der P. R. konnte es natürlich nicht ohne Kampf ablaufen und Mager war auch auf hartnäckigen und compacten Widerstand gefaßt. Sowohl in der Realschul- als in der Realien- und in der Methodenfrage zeigten sich Gegner in großer Zahl. Voraus „die traditionalistischen Humanisten," die irrthümlicherweise kein anderes Humanitätsstudium anerkennen als das mit griechischer und lateinischer Sprache und Literatur. Hernach die „rationalistischen Humanisten, welche den Afterbegriff einer bloß formalen Bildung aufgebracht haben." Diese beiden meinen, aus den Realien könne weder für Humanitäts- noch für formale Bildung ein Gewinn gezogen werden. Die dritten im feindlichen Bunde waren die „einseitigen Realisten," welche vor lauter „nützlichen und praktischen Bestrebungen die Realschulen zu unnützen, ja nichtsnutzigen und verderblichen Anstalten gemacht hätten." Um nun diese dreierlei Gegner desto sicherer zu überwinden, beleuchtete er unermüdlich und bei jeder Gelegenheit gewiße Cardinalpuncte der Erziehungswissenschaft und der Unterrichtslehre und man kann wohl sagen, daß, wenn es ihm auch nicht gelungen ist, alle seine Gegner auf seine Seite herüberzubringen, doch jene Hauptartikel durch sein Bemühen vorzüglich zu völliger Klarheit und dadurch zum Abschluß, wenigstens zum theoretischen, gebracht worden sind. Am alleröftesten erörterte er wohl den Begriff der Bildung und die Natur des Bildungsgeschäftes beim Unterricht, weil bei so vielen, die Berufs halber die rechte Erkenntnis haben sollten, die Nebel kein Ende nehmen oder nicht zerreißen wollten. Gleichfalls sehr häufig hören wir ihn über materialen und formalen Unterricht reden und darthun, daß dieser Unterschied, sowie die meisten ihn verstehen, auf einer unreellen Abstraction beruhe. Auch in den langwierigen Streit zwischen Humanismus und Realismus mischte er sich nicht, ohne schließlich gezeigt zu haben, daß vom tüchtigen philosophisch gebildeten Schulmanne beide als unzertrennliche Freunde und Gehülfen angesehen werden, nicht aber als geborene und geschworene Widersacher. Einen ganz besonderen Eifer aber entwickelt die P. R. für die Erkenntnis und Verwirklichung des erziehenden Unterrichts. Diese Lebenswahrheit der neueren Pädagogik pries, begründete und entfaltete Mager bei jeglichem Anlasse, seis in besondern Abhandlungen, seis in kleineren kritischen Aufsätzen, und reihte daran die Forderung, daß in allem und jedem Schulunterricht den ethischen Fächern, namentlich den Sprachen und Literaturen, das Uebergewicht eingeräumt werden müße. Auch den Begriff des schulmäßigen Unterrichts entwickelte und revidirte er aufs sorgfältigste, und bei der Unklarheit, die ganz besonders hier angelagert war und in den Schulen leider heute noch vielfach vorkommt, war dies Bemühen eine wahre Wohlthat. Der Widerspruch eines sehr großen, ja, wie er meinte, des größeren Theils der wissenschaftlich gebildeten deutschen Schulmänner erregte manchmal Magers Bedenken. Daß diese seine Wirksamkeit in der P. R. nur der Sache selber nützlich sein werde, ihm aber nicht, sah er ebenfalls bald ein, „denn, sagt er, ich kannte die Regel, daß man, um in der Welt fortzukommen, wenig reden und gar nicht schreiben muß, schon bei der Gründung des Blattes recht gut und hatte das officium suum facere taliter qualiter, mundum sinere vadere sicut vadit, semper bene dicere de Priore im Rabelais wohl gelesen." Gleichwohl erhielt sich Mager muthig und hoffte auf ein allmähliches Gelingen. Um aber dazu um so eher berechtigt zu sein, widmete er sich

ausschließlich seinem Dienst für die Schule, seinem Reformwerke, sammelte all sein Streben um diesen Mittelpunct, erweckte durch sein geistvolles Wort viele Mitarbeiter, steigerte weithin in den Kreisen der Schule das pädagogische Interesse, und machte so aus seiner Revue gleich beim Beginn einen Licht- und Feuerherd für die Schulwelt, einen allgemein angesehenen Sprechsaal, zu dem jeder gebildete Schulmann Zutritt hatte und dessen Eigenthümer ohne Unterlaß dafür besorgt war, daß Geist und Gelehrsamkeit, Witz und lebendige Rede darin getroffen wurde. Weil er aber sich selber und seine ganze Existenz an seine Revue und die Verwirklichung seiner Reformprincipien setzte und außerdem sich der Vortrefflichkeit seiner Absichten bewußt war, so wollte er auch ungehindert auf sein Ziel losgehen können und weder „gegen Personen noch gegen Dinge Rücksicht nehmen müßen", und hielt sich zu dem Ende in der That lange Zeit so unabhängig als nur immer möglich. (Vgl. d. Art. Humanismus S. 642. D. Red.)

Von den vielen Abhandlungen, die er von 1840 an und wie schon bemerkt, besonders während seines Züricher Aufenthaltes in ihr veröffentlichte, mögen nur einige hier besonders namhaft gemacht und gewürdigt werden. Zuerst die drei Hefte moderner Humanitätsstudien. Das erste „die moderne Philologie und die deutschen Schulen" erschien schon 1840; das zweite „über Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen und Literaturen und die Mittel ihm aufzuhelfen" 1843, ist für Lehrer und das größere Publicum bestimmt und sollte richtigere Ansichten über die Natur des schulmäßigen Sprach- und Literaturunterrichts und eine bessere Methode desselben verbreiten. Von dem dritten Heft erschien die erste Bearbeitung schon 1838 „über den Unterricht in fremden Sprachen", 1840 die zweite, 1846 die dritte unter dem Titel: Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen. Dieses, eines seiner Hauptwerke und unter seinen methodologischen Abhandlungen die vorzüglichste, reichhaltigste, giebt in seinem theoretischen Theil eine Darstellung der Grundsätze, welche der schulmäßige genetische Sprachunterricht auf den verschiedenen Stufen befolgt, und zwar werden dieselben zuerst im allgemeinen gegeben, dann auch noch im besondern für eine fremde Sprache auseinandergesetzt. Der praktische Theil entwirft den Stufengang eines solchen genetischen Unterrichts zunächst fürs Französische, theilweise auch noch für die Elemente der lateinischen Sprache. Die genetische Methode an sich ist natürlich nicht Magers Erfindung, auch ihre Anwendung auf das Sprachenlernen nicht sein Werk, wie er selber sagt: „Ich habe an Vorhandenes angeknüpft, meine Methode ist schon früher und nach und nach wachsend in den Köpfen vorhanden gewesen." Aber das ist sein Verdienst, dieses Verfahren aufs vielseitigste beleuchtet, den andern Verfahrungsweisen gegenübergestellt, und in seiner Anwendung auf neuere Sprachen in einem wahrhaft fruchtbaren Exempel uns vor Augen gestellt zu haben. Daß er aber von Seiten vieler classischer Philologen eben wegen dieser Methode viele Widersprüche sich zuzog, ist bekannt.

Ein viertes Heft dieser Studien hätte den Muttersprachunterricht behandeln sollen; dasselbe kam leider nicht mehr zu Stande und müßen wir als eine Art Abschlagszahlung folgende Aufsätze annehmen: Beurtheilung der Wurstschen Sprachdenklehre; Vorrede zu seinem deutschen Sprachbuche, Kritik von Phil. Wackernagels Unterricht in der Muttersprache und von Hieckes Buch über den deutschen Unterricht.

Alle diese Schriftstücke zeugen von einem Reichthum an Kenntnissen jeder Art und insbesondere von genauer Bekanntschaft mit dem jedesmaligen Gegenstande, regen daher auch jeden Schulmann aufs vielfachste an, das was die neuere Sprachwissenschaft bis jetzt errungen, durch schulmäßige Bearbeitung besonders für den Unterricht im Deutschen, Französischen und Englischen fruchtbar zu machen. Ebenfalls höchst anregend ist „der schulmäßige Unterricht in den Naturwissenschaften" 1844, eine Betrachtung, durch welche der Verfasser veranlassen wollte, daß die Fachmänner sich über diesen Gegenstand aussprechen; er begnügte sich, die Probleme des naturwissenschaft-

lichen Unterrichts zu stellen und anzudeuten, wenn auch nicht zu lösen. — Weitere bedeutende Abhandlungen sind: Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürgergymnasiums. — Die neuesten Vorschläge zur Gymnasialreform. (Köchly u. s. w. betreffend.) — Schule und Leben; Glossen zu Curtmans Preisschrift. — Glossen zu Hippels „Sendschreiben über einige Mängel der preußischen Schulverwaltung." — Die Volksschule als Staatsanstalt. — Wir haben oben schon bemerkt, es wäre ein Irrthum, zu glauben, als habe Mager in diesen Schriftwerken durchaus neue, große, folgenreiche Principien oder eine neue Idee der Pädagogik aufgestellt: er wollte nur mitbauen an neuen Grundlagen für die Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft. Ueberhaupt: Mager war nicht Pestalozzi und nicht Herbart; aber in den reichen pädagogischen Erzgängen, welche dieser Männer Arbeit angebrochen hat, vermochte er nachzudringen wie keiner unter den Schulmännern, und was man hier von edlem Metall zu Tage fördern konnte, verstand er auszuschmelzen und in klangvolle Münze auszuprägen. So, mit seinem Talent das Richtige und Wahre schnellen Blickes zu erkennen, völlig zu seinem Eigenthum zu machen und praktisch zu verwenden, war er eine höchst schätzbare Kraft, doch nur zweiten Ranges, er war nicht genial, wohl aber genialreproducirend. Daß er ferner kein Modepädagog war, sondern vielmehr unaufhörlich und in allen Tonarten wiederholte, was ihm in Sachen der Bildung zu sagen wichtig erschien, mochte es auch noch so unangenehm berühren, darauf muß man schon aus dem früher Gesagten schließen. Auch ist schon angegeben worden, daß ihn anfangs und längere Zeit die erhobenen Widersprüche nicht beunruhigten oder entmuthigten. Der denkfaulen oder der leidenschaftlichen Leute Geschrei achtete er nicht, gleichviel ob es Lob oder Tadel enthielt; auch wußte er, daß es Zeit braucht, bis Reformgedanken Eingang finden bei Lehrern, in den Schulbüchern und in den Schulen und daß man geduldig zuwarten müße, bis die Fruchtkeime Wurzel schlagen und aufsprossen. Später machten dieselben unklaren Widersprüche und fortgesetztes Nichtbeachten dessen, für was er focht, den lebhaften Mann wohl hie und da sehr ungeduldig und bitter; aber daß man in den letzten Jahren seiner Wirksamkeit in der Revue ihn nicht mehr bekämpfte, sondern sich mehr und mehr nur vom Streite zurückzog und die Streitfragen ruhen ließ, das gefiel ihm übel; deshalb meinte er auch, es sei keine beneidenswerthe Lage, trotz unsäglicher Arbeit im günstigen Falle nur eine Minorität, ja nur eine Minimität für seine Ansichten gewonnen zu haben.

Doch Mager täuschte sich hierin über die Ergebnisse seiner Thätigkeit. Denn unerachtet jener Widersprüche und Gegenbestrebungen sind durch sein Bemühen bleibende Erfolge für Methodik und Didaktik erzielt worden, viel mehr als er erfuhr. Durch sein Wort ist von Anfang an manches besser geworden, auch wenn man es nicht Wort haben wollte; dadurch daß er die Hauptsachen immer wieder aufs neue ins Licht stellte, blieb ebenfalls viel haften, ohne daß man sich dessen recht bewußt war, und so lernte man von ihm viel in der Stille. Ja, manche Ansicht, welcher anfangs, als einer Irrlehre, niemand sich zuwenden wollte, gelangte allmählich dem Wesentlichen nach zur Geltung und manches andere, das uns jetzt geläufig und ein sicherer Besitz geworden, hat besonders er auf beharrliche Weise verfochten. Aber warum unterblieb dennoch der reichlichere Beifall? Seinen Schulbüchern entgieng er nicht; das französische wie das deutsche Elementarwerk fanden eine weite Verbreitung in und außerhalb Deutschland und erleben mit allem Rechte noch immer neue Auflagen. Hätte er wirklich als lehrender Schriftsteller nicht ebenfalls Lob und Anerkennung in größerem Maße verdient? Es ist unbestreitbar, auf dem Felde der pädagogischen Literatur war zu seiner Zeit, d. h. von 1838—1848, keine zweite Persönlichkeit zu finden so vielseitig gebildet, so lebendig, ja Geist und Leben sprudelnd, wie er. Welch vorzügliche Factoren wirken in den Abhandlungen und allen Erzeugnissen seines Geistes zusammen: Belesenheit und Geistesfrische, umfassende Kenntnisse und Humor! Von der landesüblichen Trockenheit des Stils ist bei ihm auch nicht

eine Spur zu finden, die genau bemessende, mehr oder minder künstlich gehaltene Bücherſprache meidet er und läßt uns vorherrschend die leichterfließende, aber doch körnige und fesselnde Rede eines lebhaft an- und eindringenden geistreichen Mannes vernehmen, der man von Blatt zu Blatt folgen muß, man wolle oder nicht. So haben wir bei ihm auch nicht eine Secunde Langeweile, man ist vielmehr immer in anregender und belehrender Gesellschaft. Vervollständigen wir jedoch dieses Bild seiner schriftstellerischen Weise noch durch ein paar weitere Züge: Magers Stil war lebhaft, aber oft bis zur Erregtheit, anschaulich, aber oft leidenschaftlich und drastisch, er entbehrt sehr oft die schöne Ruhe und das Maßvolle der objectiven Darstellung, so stehen wir an der Schwelle, auf der wir Antwort erhalten auf die obige Frage; denn mit diesem Charakter seiner Schreibweise steht in engem Zusammenhang die sonstige Art seines Auftretens in der Revue oder in seinen Abhandlungen. Eben diese Art haben wir nun noch genauer anzusehen, wobei wir zugleich einen Blick in sein Herz werfen können. Mager gab sich nämlich in all seinen Schriften ganz wie er war, er stellte sich niemals besser hin, ja er haßte den Schein dermaßen, daß er sich sehr oft eher schlimmer machte, als er wirklich war.

Nach seiner ganzen geistigen Begabung war Mager zur Leitung einer so viel umfassenden Zeitschrift wie die P. R. in seltenem Maße geeignet. Er verband mit einem offenen Auge für alle Ereignisse in Staat und Kirche, Schule und Bücherwelt einen philosophisch geschulten Geist, welcher Principien, Probleme und Persönlichkeiten mit großer Schärfe nach ihrem innersten Gehalte befragen konnte. In allen Schulwissenschaften wußte er sich auf dem Laufenden zu erhalten, und drang besonders auch mit Eifer in die Geschichte der modernen und in die vergleichende Pädagogik ein. Und alle diese Kenntnisse beherrschte er leicht und hatte sie immer zur Verfügung. Von seiner Begabung endlich zu überschaulich-zusammenfassenden, zu historisch-kritischen Darstellungen hatte er schon in der deutschen Bürgerschule Proben abgelegt. All dieses Wissen und Können verwerthete er nun, als leitendes Haupt der Revue, auf meisterliche Weise. Vornehmlich jedoch entfaltete sich die kritische Seite, indem es Mager für geboten erachtete, nicht nur alle Gebrechen „der Zunft", sondern auch die mancherlei culturpolitischen Verkehrtheiten der Feudalen und der Romantiker, der Radikalen und der Absolutisten nach ihrem wahren Wesen zu zeichnen. Da er jedoch nicht als der Geist auftreten wollte, der nur verneint, so galt es auch Reformvorschläge anzubieten, deren er stets eine Legion zur Hand hatte. Daß er dabei das Bewußtsein seiner Tüchtigkeit oft stärker hervortreten ließ, als sich mit edler Bescheidenheit verträgt, und die Gegner häufig schonungsloser anfaßte, als weise und humane Mäßigung gestattet, das hat wohl den Beifall, den er sonst verdient hätte, geschmälert und seine Wirksamkeit gehemmt.*) Er war unumwunden und freimüthig bis zum Uebermaß, so daß der andere das Wohlwollen, das Mager in sich tragen mochte, wenigstens nicht zu fühlen bekam.

Das Jahr 1848, das verhängnisvolle, traf Mager in seinem Arbeiten und Hoffen aufs empfindlichste. Schon zuvor in der Gesundheit bedenklich angegriffen und auch in seinen Erwartungen heruntergestimmt, hielt er nur mit Mühe den Sommer hindurch noch einen Rest von Hoffnungen fest, bis ihm zuletzt über der irrthumsvollen Entwicklung der deutschen Bewegung auf politischem, kirchlichem und scholastischem Gebiete und „über der geringen Widerstandsfähigkeit in den ordentlichen Leuten Deutschlands" der Muth brach. Weil er nun aber nicht allein an seiner Zeit verzweifelte, sondern in seiner gereizten und krankhaften Stimmung auch am Erfolg seiner öffentlichen Arbeit in der Revue, so glaubte er sich nicht mehr befähigt noch berechtigt, sie fortzusetzen, und

*) Wie M. in seiner Selbstüberschätzung denn doch zuweilen sehr weit gieng, mag folgende — verbürgte — Anekdote beweisen: M. traf einmal im Eilwagen mit Jakob Grimm zusammen, ohne ihn zu kennen; bald waren sie in einem Gespräch über deutsche Grammatik, wobei es sich herausstellte, wer der Reisegefährte war, und nun setzte M. diesem, dem Schöpfer der deutschen Grammatik, auseinander, wie er seine Grammatik eigentlich hätte einrichten sollen!! D. Red.

übergab befreundeten langjährigen Mitarbeitern und hochachtbaren Schulmännern die fernere Leitung seiner Zeitschrift. — Seit Ostern 1848 hatte er aber auch die Schweiz wieder verlassen. Er war einem Rufe aus Deutschland gefolgt und hatte in Eisenach als Director des dortigen Realgymnasiums aufs neue eine eigentlich schulmännische Wirksamkeit übernommen; leider wiederum eine kurze und die letzte. Auf dem neuen Posten, auf den er sich mit großer Freudigkeit begab, fand sich Gelegenheit zur rührigsten Thätigkeit. Er besorgte die vielfache Arbeit des Fort- und Ausbaus seiner Anstalt, war für einige Zeit an zwei weiteren Schulen der Stadt betheiligt, verkehrte mit den Behörden aufs eifrigste im Interesse seiner Schule und arbeitete auch für das großherzogliche Ministerium in Weimar mancherlei Referate über Schulsachen aus. Alles war großentheils nach seinem Wunsche und Geschmack und belebte ihn wunderbar. Leider dauerte es aber nicht lange. Das Nervenleiden, das schon in Zürich sich gezeigt, trat wieder auf, griff bald weiter um sich und zehrte sichtbar an seiner Kraft. Das Uebel wurde immer hemmender, die Lähmung immer fühlbarer, die stattliche Gestalt war gebrochen, und der Mann, der seinen Jahren nach eben jetzt auf der Sonnenhöhe der vollen, ruhigen Manneskraft hätte stehen sollen, war (im Spätjahr 1851) schon so geschwächt, daß zuletzt „eine tägliche Lection von 8—9 Uhr Morgens mit 4 guten Schülern und auf seinem Arbeitszimmer gegeben, ihn bis 12 Uhr erschöpfte." Im Frühjahr 1852, nach nicht ganz 4jähriger Arbeit, erhielt er, „unter Anerkennung der vorzüglichen Dienste, die er seiner Anstalt geleistet," die erbetene Entlassung. Es war ihm nicht vergönnt, seine Principien in der Praxis, an einer Musteranstalt während einer Reihe von Jahren durchzuführen. Wie weit er neben dem eminenten Verstand, den umfassenden Kenntnissen, der musterhaften Darstellungsgabe auch die Klugheit besaß, die sich an die gegebenen Personal- und Localverhältnisse hält und bequemt, und die persönliche Würde, mit welcher der Vorsteher einer Anstalt auftreten soll, kurz, ob der glänzende Theoretiker auch als Leiter einer Schule sich ebenso bewährt haben würde, das wollen wir dahin gestellt sein lassen.

Mager blieb zunächst noch 2 Jahre in Eisenach, dann ließ er sich in Dresden nieder, für seine Schulbücher oder für neue Abhandlungen thätig (er suchte noch 1855 über die grammatischen Kategorien und über die Elemente des Satzes ins Reine zu kommen), soweit die zunehmende Abnahme der Kräfte es gestattete. Wieder nach 2 Jahren zog er nach Wiesbaden, seiner rheinischen Heimat, aber auch seinem Lebensziel näher. Denn nachdem er im ganzen 6 Jahre lang auf den Stuhl gebannt gewesen und ohne Murren und Klagen die Beschwerde des Siechthums und der Thatlosigkeit getragen hatte, erreichte er in eben dieser Stadt schnell das Ende seiner Wanderschaft, den 10. Juni 1858, in einem Alter von 48 Jahren.

Die kräftigen Impulse aber, die er der pädagogischen Wissenschaft gegeben, die er in so vielen Richtungen ausgestreut hat, sind nicht mit ihm zu Grab gegangen, sondern wirken fort als wesentliche Factoren bei der Arbeit der Gegenwart in den Kreisen der Schule und der Erziehung.*) **Dr. Bücheler.**

Maientag, s. Schulfeste.

*) Ein Wort von M. gegen den allgemeinen Religionsunterricht, welches Hollenberg in der Zeitschr. f. Gymn. 1863 Jun. S. 610 anführt, möchten wir auch unsererseits verbreiten helfen. Er sagt in einem Eisenacher Programm: „Die Mehrzahl unserer Schüler ist evangelisch oder soll es werden. Der Religionsunterricht, von einem ordinirten Geistlichen von anerkannter Frömmigkeit und Gelehrsamkeit gegeben, ist also kein sogenannter allgemeiner, wie ihn leere und dabei doch confuse Köpfe neuerlich anpreisen und fordern, sondern ein durch und durch besonderer, nämlich ein christlicher und zwar protestantischer und von jenem allgemeinen möglichst weit entfernt." Hollenberg setzt hinzu: Für mich ist dieses Wort von höherem Werthe, als alles naturalistische und sentimentale Gerede, das seit Rousseau gegen den concreten Religionsunterricht angestrengt worden ist. D. Red.

Malen. Das Malen wird in der Reihe der ästhetischen Fächer, welche die Pädagogik in ihren Bereich zieht, nicht wohl entbehrt werden können, da es ja nur die Spitze der zeichnenden Künste bildet, d. h. da es erst mit Hülfe der Farbe das graphische Bild (Zeichnung) zur vollkommenen Realität der natürlichen Erscheinung erheben kann. Die Bedeutung dieses Faches im öffentlichen Unterricht wird aber eine noch allgemeinere werden, so wie man ins Auge faßt, wie erfolgreich dasselbe gewiße Fähigkeiten heranzubilden vermag, deren gänzliche Vernachläßigung kein Pädagog wünschen kann; wir meinen nämlich die Entwicklung und Bildung des allgemeinen Farbensinnes, also eine Fähigkeit, die im praktischen Leben die vielseitigste Anwendung findet und auf Phantasie und Stimmung, so wie auf die Anregung höherer Gedankenreihen einen sogar unmittelbareren Reiz ausübt, als dies bei der Formenwelt der Fall ist. Die Farbe ist daher auch das natürlichste Symbol für diese Gedankenwelt geworden und hat als solches die menschlichen Lebenskreise nach allen Seiten hin durchdrungen. Wie leicht identificiren wir z. B. die moralischen Begriffe der Unschuld und Reinheit mit der Makellosigkeit des Weiß, der Trauer mit dem Schwarz, der Festfreude mit dem Roth. Wie bestimmt empfindet bei einigermaßen entwickelten Organen unser Auge die erfrischende Wirkung des Grün und wie natürlich trägt sich diese rein physikalische Sensation auf unser Bewußtsein über und gestaltet sich hier zum Analogon jenes Gefühls, das wir Hoffnung nennen.

Diese Farbensymbolik, wie sie zu jeder Zeit und bei jedem Volke je nach dem Grade seiner Culturstufe gefunden wird, erweitert aber in der freien Auffassung des entwickelten Individuums ihren Kreis ins Unendliche und wird so für den Einzelnen immer mehr zu einer künstlerischen Wahl, deren sicheres Gelingen nothwendig an ästhetische Gesetze gebunden sein muß. Hier wird also auch die oft betonte Verwandtschaft der Farbe mit gewißen Grundlagen der Tonkunst und ihr musikalisch-lyrischer Charakter sich offenbaren. Denn wie in der Musik die Töne, so treten in ähnlichem Sinne die Farben zu harmonischen Accorden zusammen, und jede Lücke in dieser Farbenharmonie, jeder Verstoß in der Zusammenstellung ihrer complementären oder chromatischen Tonreihen müßte unser Gefühl in nicht geringerem Grade verletzen, als es in der Musik ein Miston oder eine unaufgelöste Dissonanz thäte.*)

Keine Frage also, daß das Element der Farbe und ein für dasselbe entwickelter Sinn in der humanistischen Bildung jedes Menschen von entschiedenem Werthe ist und für ihn eine Quelle edler Genüsse und idealer Beziehungen werden kann. Wie wenig ist eine durchgebildete Persönlichkeit denkbar ohne diesen Sinn, und wie bitter müßte im praktischen Leben, in Natur- und Kunstgenuß, ja schon in der Wahl unserer äußeren Umgebungs- und persönlichen Erscheinungsformen sich die gänzliche Vernachläßigung desselben rächen.

Wenn wir aber so den Werth dieses Farbensinnes, der nichts anderes als ein integrirender Bestandtheil des Schönheits- und sittlichen Schicklichkeitssinnes ist, seiner allgemeinsten Fassung nach voraussstellen, so wird auch sogleich einleuchten, daß das Malen der unmittelbar praktische und erfolgreiche Weg zur Heranbildung desselben sein muß. Denn erhebe sich diese Kunstübung nun zu ihrer eigentlichen Höhe, d. h. zum Figuren- und Landschaftmalen, oder verharre sie in den einfacheren Gebieten des Ornamentes, der Blumen u. s. w., immer wird aus dem Umgang mit der Farbe auch die Kenntnis ihrer Zusammenstellung und ihrer Mischungen für den Schüler hervorgehen und ihm die allgemeinen Gesetze der Farbenharmonie leichter erschließen, als es durch bloße theoretische Lehren zu hoffen stünde. — Fragt man zunächst, was in der Ausübung des Malens beim allgemeinen Unterricht**) erreicht werden kann und soll, so

*) Ueber den Einfluß dieses Elements auf Kunst und Leben giebt den umfassendsten Aufschluß: E. Chevreul: Die Farbenharmonie, aus dem Französischen übersetzt von einem Techniker. Stuttgart, 1840.

**) Da wir unsern Gegenstand wesentlich von seiner populären Seite zu fassen haben, also im Gegensatz zum künstlerischen Fachunterricht in abgeschlossenen Kreisen und auf besondern Lehr-

sind hier vor allem zwei einander entgegenstehende Ansichten zu erörtern. Die eine möchte nämlich diese Thätigkeit aus dem Unterrichte am liebsten ganz ausgeschlossen wissen, da sie die nöthige Vorbildung dazu beim Schüler für ungenügend hält und behauptet, es lasse sich schon aus Mangel an Zeit und steter Uebung ein erfreuliches Resultat kaum erwarten. Die leidigen Ausartungen des Dilettantismus, die zu schildern wir sogleich die unangenehme Pflicht haben werden, müßen diese negative Auffassung allerdings häufig unterstützen, und man darf sie dem ausübenden Künstler, der von der Würde und dem unendlichen Umfange seiner Kunst durchdrungen ist, auch nicht eben verargen: der Lehrer aber, wir meinen also der Künstler, der seinen Beruf weniger in einer selbstschöpferischen Thätigkeit findet, als in der Absicht, die allgemein bildende und sittigende Wirkung desselben auch andern zu vermitteln, der Lehrer wird diese Ansicht nicht theilen dürfen. Er muß es von Anfang gelernt haben, sich so weit selbst zu verläugnen, daß, was jenen verletzt und entmuthigt, seine ausharrende Geduld und bescheidene Erwartung befriedigen kann. Eine verhältnismäßig geringe Leistung beim Schüler wird ihn daher schon deshalb nicht stören, weil er die praktische Ausübung des Malens hier weniger als Selbstzweck betrachtet, sondern mehr als ein Mittel, das den Gewinn allgemeiner Anregung, leichteren Verständnisses und einer eingehenderen Liebe zur Sache in sich trägt. — Die andere Ansicht über das Malen und seine Ausübung im allgemeinen Unterricht findet ihre Anhänger freilich nicht unter Künstlern und Lehrern, desto öfter aber im Publicum selbst, und setzt jener rigoristischen Strenge die ganze Leichtfertigkeit laxer Grundsätze entgegen. Ein spielendes Wohlgefallen, ein rein sinnlicher Genuß bleibt hier maßgebende Absicht und einziges Ziel der ganzen Beschäftigung. Da man von Anfang an nur Geringes anstrebt, so nimmt man auch dieses Geringe so leicht als möglich und geräth so in alle jene Irrthümer hinein, mit denen der Lehrer nur zu oft erfolglos ringen muß. Es würde die Grenzen, welche uns gezogen sind, weit überschreiten, wollten wir hier in die Schilderung der verkehrten Ansichten eingehen, wie sie bei Eltern oder Schülern sich eingenistet haben. Genug, daß ein solcher Dilettant niemals darnach fragt, ob das, was er unternimmt, auch seinen Fähigkeiten und seiner Vorbildung entsprechen wird. Er verfährt daher rein stoffartig; er will z. B. malen, nicht weil ihn der Gang seiner Entwicklung mit vollem Rechte darauf hinführt, sondern weil ihm eine farbige Darstellung vielleicht besser gefällt, als eine bloße Zeichnung, weil er ein Albumblatt zu verschenken wünscht oder ein Bild copiren möchte, keineswegs um den Grad der künstlerischen Darstellung desselben sich möglichst anzueignen, sondern nur weil er es besitzen will, wenn auch in einem noch so unvollkommenen Nachbild. Es bedarf kaum der Erinnerung, daß dieser ganze Uebelstand, der jedem Misbrauche und einer elenden Pfuscherei Thür und Thor öffnen muß, wesentlich mit einer falschen Gesinnung zusammenhängt, die das Publicum in Betreff allgemein bildender Studien nicht selten hegt. Man weiß zwar, daß allgemeine Bildung nun einmal verlangt wird, und man will sich hierbei bis zu einem gewißen Grade auch gerne betheiligen. Allein innerlich verhält man sich kalt oder rein genußsüchtig dazu und maßt sich das Recht an, die Art dieser Betheiligung eigenmächtig zu bestimmen. Hier muß es also die erste Aufgabe des Lehrers sein, mit aller Entschiedenheit solchen Auffassungen entgegenzutreten. Er dulde es nicht, daß sich im Schüler eine so niedrige, ja frivole Gesinnung über eine Thätigkeit festsetze, der er Mühe und Zeit opfert. Mag auch die Anwendung der Kunst für ihn eine noch so bescheidene sein und, wie so oft beim Dilettanten, später wieder gänzlich bei Seite gelegt werden, die Beschäftigung damit muß dennoch von jenem Ernste und jener Pietät gegen die Sache getragen werden, welche die sittliche Basis jedes Unterrichts bilden sollen

anstalten, so begreifen wir unter diesem „allgemeinen Unterricht" eben einen solchen, wie er der Jugend an Gelehrten- und Realschulen, sowie an polytechnischen Anstalten, endlich dem Dilettanten auf Privatwegen ertheilt wird.

und ohne welche weder ein äußerer Erfolg, noch eine innere Befriedigung zu erwarten steht.

Wir gehen nun zur näheren Betrachtung unseres Faches über, so weit sein eigentliches Wesen und sein Verhältnis zum Unterricht hier besprochen werden kann. Das Malen bietet streng genommen eine elementare Stufe nicht mehr dar, da es, wie schon oben bemerkt wurde, die letzte und höchste Form der zeichnenden Kunst bildet, somit auch die Grundelemente derselben, vor allem die volle Kenntnis im Zeichnen vorauszusetzen hat.*) Die Malerei verleiht nicht nur jedem Gegenstande die ihm eigenthümliche Farbe oder Färbung, also seine Localfarbe, seinen Localton, sondern sie setzt auch diese Localtöne in gegenseitige Beziehungen zu einander und schafft so ein, unter den Einflüssen des Lichtes (Optik) und der natürlichen Erscheinungsgesetze (Perspective), sich vollendendes Gesammtbild. Die Malerei ist somit ein Mikrokosmus und eine sehr umfassende Thätigkeit, welche die verschiedenartigen Momente der bildlichen Darstellung, nämlich Zeichnung, Modellirung, Farbe und Effect im Bilde zu concentriren hat. In der Ausübung nimmt sie naturgemäß einen freiern und selbständigern Charakter an, und erfordert daher nur um so gebieterischer beim Schüler wie beim Lehrer gewiße Vorbedingungen und Rücksichten, ohne welche ein lohnendes Resultat nicht vorauszusetzen ist, nämlich:

1) beim Schüler ein höheres Streben, eine besondere Liebe für die Sache und einen gewißen Grad von Begabung, die sich bei den Vorstudien desselben schon bewährt haben muß;

2) freie Verfügung über den nöthigen Aufwand an Zeit, da das Malen eine stete Uebung und ein eingehenderes Studium erfordert;

3) als unerläßlich nothwendig eine gründliche Vorbildung im Zeichnen seinem ganzen Umfange nach, also auch im Modelliren (Schattiren) und in den Hauptgrundsätzen der Perspective. Wer in der Auffassung der Formen nicht unabhängig wäre oder die Abstufung der Töne, die Wirkungen von Licht und Schatten und die Gesetze der Modellirung, insofern durch sie die Gegenstände sich erheben oder vertiefen, also plastisch werden, nicht ausreichend in seiner Gewalt hätte, der würde auch zum Malen die nöthige Befähigung noch nicht besitzen. Da der Schüler, vor allem der Dilettant, diese Rücksichten gerne außer Acht läßt und immer nur den Pinsel in die Hand nehmen möchte, so wird auch der Lehrer in keinem Puncte mehr Gelegenheit haben, seine Auctorität zu bethätigen, als in der Zurückweisung solcher unberechtigten Ansprüche und in Ermahnungen zur Geduld;

4) eine vollständige Ausrüstung in Betreff des nöthigen Materials und eine gute, ja vorzügliche Beschaffenheit desselben. Sie muß beim Anfänger um so mehr gefordert werden, als ihm ja die Gewandtheit nicht zuzumuthen ist, neben dem, was ihm obliegt, auch noch materielle Hindernisse zu besiegen. Sorglosigkeit in diesem Puncte führt denn auch beim Unterricht sehr oft die verdrießlichsten Folgen und selbst ein gänzliches Mislingen herbei.

5) Der Lehrer endlich wird vor allem auf eine passende Wahl zweckmäßiger Lehrmittel zu sehen haben, also auf Vorbilder, wie sie den schwachen Kräften des Anfängers entsprechen können. Er dulde nicht, daß der Schüler diese Wahl selbst treffe, oder etwa mit den Ansprüchen auftrete, diesen oder jenen Gegenstand aus irgend einer Nebenrücksicht zu copiren. Denn nicht der Lernzweck, sondern der sinnliche Reiz des Bildes bestimmt seine Wahl und verführt ihn nur allzu leicht, seine Kräfte zu überschätzen.

6) Die Vernachläßigung dieser wichtigen Regel, d. h. eines behutsamen, streng progressiven Lehrganges müßte überdies einen anderen Uebelstand beim Unterricht sehr begünstigen. Wir meinen das häufige Hineinmalen des Lehrers in die Arbeit des Schülers, also das Nachhelfen. Daß dieses nicht ganz vermieden werden

*) Auch wir setzen sie hier voraus, da „das Zeichnen" einem besonderen Artikel vorbehalten bleiben muß.

kann, ja nicht einmal vermieden werden soll, ist gerne zuzugeben. In der Malerei giebt es, so gut wie in andern technischen Fächern, gewiße Dinge, die der Schüler auf das erstemal nicht anzugreifen weiß, und die sich ebenso jeder mündlichen Unterweisung entziehen. Manuelle Behandlungsarten und Kunstgriffe müßen also auch gezeigt und praktisch vorgemacht werden. Die persönliche Nachhülfe des Lehrers wird aber nur soweit eine vollkommen berechtigte sein, als sie sich auf solche Fälle beschränkt, also überhaupt dem Lehrzweck dient. Sie würde aber alsbald jede Berechtigung verlieren, sowie sie aus der Ungeduld des Lehrers hervorgienge oder nothgedrungen ins Mittel träte, weil der Schüler einer zu schwierigen Aufgabe nicht allein Herr werden kann.

7) Man lasse so viel als möglich den Anfänger nur solche Vorbilder copiren, die er mit denselben Darstellungsmitteln und demselben Materiale wieder geben kann, welche beim Originale in Anwendung gebracht sind, und man dulde nicht, daß dieser wichtige Grundsatz aus den Augen gesetzt werde. Denn es ist wesentlich das Material und die Art seiner jedesmaligen Handhabung, die dem Kunstwerke, und so auch jedem Bilde, sein charakteristisches Gepräge verleiht, also das, was man Stil nennt, und es wäre ein großer Irrthum, diese sogenannte Technik als etwas isolirtes, vom geistigen Gehalte der Kunst nicht durchdrungenes vorauszusetzen. Jede technische Darstellungsweise schafft sich vielmehr ihren besonderen Stil, der ihr eingeboren ist und ohne sie nicht zur Aeußerung kommen könnte. Beim Copiren eines Bildes wird es sich aber stets darum handeln, das Original seinem ganzen Wesen und Geiste nach möglichst treu wiederzugeben, und es kann dies daher für den Anfänger auch nur unter gleichen Bedingungen, d. h. mit den gleichen Darstellungsmitteln zu erreichen sein. Die äußern Verhältnisse beim Unterricht sind nicht immer der Art, daß diese Bedingung leicht zu erfüllen stünde. Ist der Lehrer nicht in der Lage, die Lehrmittel seinen eigenen Mappen zu entnehmen, so können sie nur von anderen tüchtigen Künstlern erworben werden, was mit Rücksicht auf die nöthige Auswahl für den Lehrzweck nicht immer leicht ist, überdies kostspielig werden kann. Es tritt daher häufig der Fall ein, daß man sich zu diesem Zwecke nicht eigentlicher Originalbilder, sondern gewißer Producte der Vervielfältigungskunst bedient, wie colorirter Kupferstiche, Lithographien und Farbendrucke; und es muß anerkannt werden, daß es vor allen die letzteren in der Nachahmung von Originalbildern neuerlich sehr weit gebracht haben. Nichts desto weniger werden auch sie den Anfänger beim Copiren oft genug verwirren, da sie eben mit anderen Mitteln und auf mechanischem Wege entstanden sind. Sie entbehren daher unter allen Umständen jener persönlichen Unmittelbarkeit, die im Wesen jedes Originales ruht und so sehr geeignet sein muß, ein Gegenstand faßlicher und erfolgreicher Belehrung zu werden. *Echte Originalstudien oder gute Copien* nach solchen von tüchtiger Künstlerhand werden also immer in der ersten Reihe der Lehrmittel stehen und allen anderen vorzuziehen sein.

8) Der Lehrer wird stets dahin zu streben haben, den befähigten Schüler über das Copiren hinauszuheben und so weit zu fördern, daß er sich der *unmittelbaren Auffassung der Natur* zuwenden kann. Hierin erkennen wir das letzte Ziel des allgemeinen Unterrichts; denn was darüber hinaus läge, was also zu eigener Production und Erfindung fortschritte, das könnte kein Gegenstand des öffentlichen Unterrichts mehr sein und müßte unmittelbar in das Gebiet der höheren Kunst eintreten. Das Studium nach der Natur wird dagegen bei der nöthigen Vorbildung von Seiten des Schülers diesem den vollen Genuß freier Reproduction gewähren und ein Prüfstein seiner Begabung und seines Fleißes werden. Dabei mag der Lehrer sich bemühen, die individuelle Auffassung, die erst der Natur gegenüber im Schüler zur vollen Geltung kommen kann, gehörig zu würdigen, sie also mehr durch seinen Rath zu unterstützen und zu entwickeln, als eigenmächtig zu bestimmen.

Wir betrachten nun die *einzelnen Zweige der Malerei*, welche im Unterrichte Aufnahme finden, und deren Wahl theils durch specielle Zwecke, welche der Schüler verfolgt, theils durch eine gewiße Anlage und Vorliebe dafür bestimmt wird.

Die Landschaft. Sie behauptet in den meisten Fällen den Vorrang, da ein natürliches Talent für dieses Fach, wenigstens in Deutschland, überwiegend auftritt und vielleicht in der lyrischen Richtung und dem landschaftlichen Naturſinne unſerer Jugend begründet liegt. Dazu kommt die leichtere Nutzanwendung desſelben, inſofern es dem Schüler bequemere Studien und den Vortheil in Ausſicht ſtellt, dieſelben auf Reiſen und Wanderungen nützlich zu verwerthen. An die Landſchaft ſchließt ſich unmittelbar die Architekturmalerei an, deren ſtrengere, alſo ſpeciell architektoniſche Auffaſſung auch die volle Kenntnis der Linien- und Luftperſpective nothwendig macht.

Blumen, Früchte u. ſ. w., nicht ſelten mit wiſſenſchaftlichen Nebenzwecken für Botanik; ein Fach, das im Stillleben, in der Arabeske und im Ornament einer ſehr anmuthigen und phantaſievollen Entwicklung fähig iſt und nach allen Seiten hin nützliche Anwendung finden kann. In ſeinen Beziehungen zur Botanik tritt dagegen dieſes Fach auf das naturwiſſenſchaftliche Gebiet. In dieſem Falle hat es ſeinen Gegenſtand nicht mehr beziehungslos, gleichſam um ſeiner ſelbſt willen zu faſſen, ſondern geleitet von wiſſenſchaftlichen Geſichtspuncten und Vorausſetzungen, z. B. als ſchematiſche, mikroſkopiſche oder anatomiſche Darſtellung. Solche Tendenzen werden dann die jedesmalige Auffaſſung des darzuſtellenden Gegenſtandes beſtimmen, und man hat dabei auf die Wahl einer Malweiſe zu ſehen, alſo auf Darſtellungsmittel, welche dieſe Auffaſſung unterſtützen; eine Rückſicht, die ein für allemal bei naturwiſſenſchaftlichen Darſtellungen zu beobachten iſt.

Thiere. Ein Fach, für das hie und da eine beſondere Anlage und Vorliebe auftritt, und das denn auch, abgeſehen von ſeiner wiſſenſchaftlichen Seite, wie ſie für den Zoologen, den Thierarzt oder Landwirth von Werth ſein kann, eine Sphäre eigenthümlicher Schönheit umfaßt und ſelbſt gemüthliche und humoriſtiſche Seiten in Menge darbietet.

Bildniſſe und Figuren, offenbar ein Zweig der Malerei, der die ſolideſte Vorbildung und das gründlichſte Studium erfordert, dann aber auch ein überaus reiches und intereſſantes Gebiet umſchließt und dem Schüler den Vortheil einer weit umfaſſenderen Kunſtbildung zuwendet, als ihn ein anderer Zweig der Malerei gewähren kann. — Natürlich ſoll hiermit keineswegs der Schluß geſtattet ſein, als ſei der Figurenmaler an ſich auch ein höher ſtehender und vorzüglicherer Künſtler als etwa der Landſchafter. Es iſt nur ſoviel damit gemeint, daß das Figurenmalen, beziehungsweiſe das Geſammtſtudium desſelben, ſich nicht in einem ſo eng umſchloſſenen und ſubjectiven Kreiſe bewegt, als es bei den anderen Fächern, unbeſchadet der größten Erfolge darin, der Fall iſt. Ein weiterer Geſichtskreis, eine objectivere, auf die geiſtige Lebendigkeit und Schönheit der Menſchenwelt gegründete Erkenntnis wird alſo auch das vorausſichtliche Reſultat eines ſo umfaſſenden Studiums ſein.

Zum Schluſſe laſſen wir noch die kurze Charakteriſtik aller der verſchiedenen Malweiſen folgen, welche, je nach Umſtänden, im Unterrichte Anwendung finden können; und wir nennen hier mit möglichſter Rückſicht auf den methodiſchen Gang zuerſt:

Das Tuſchiren. Bei dieſem handelt es ſich noch keineswegs um eigentliches Malen, d. h. um naturgetreue farbige Darſtellung, ſondern nur um ein mit neutralen oder conventionellen Farbentönen, wie chineſiſche Tuſche, Sepia, Biſter u. a. m. ausgeführtes monochromes Bild, das alſo nur den Effect, die Haltung und Stimmung des Gegenſtandes, dieſe aber bis ins feinſte zu erreichen fähig iſt. Allein dieſe Darſtellung geſchieht auf naſſem Wege und mit dem Pinſel, nämlich mit wäſſerigen und transparenten Flüſſigkeiten. Und hierin eben beruht der Hauptcharakter dieſer Malart, alſo ihr breiter, auf Maſſen gerichteter Vortrag, ihre weichen, der äußerſten Zartheit wie der tiefſten Schattenkraft fähigen Abſtufungen, mit einem Worte: ihr ausgeprägtes Helldunkel, zugleich aber auch ihre techniſche Verwandtſchaft mit der eigentlichen Malerei, da ſie Pinſelführung und Farbenauftrag mit jeder Waſſermalerei gemein hat. Das Tuſchiren wird demnach für gewiße Effecte eine ſehr wirkſame und überhaupt für Naturſtudien bequeme Malweiſe ſein. Beſonders aber wird es im methodiſchen Unterricht eine Vorſtufe bilden

können, die den Schüler mit Erfolg in die allgemeine Behandlungsart aller Wassermalerei einleitet. Indem wir in Betreff der Lehrmittel auf das oben unter § 7 Gesagte verweisen, wollen wir nichts desto weniger hier einige Blätter nennen, die im Falle eines gänzlichen Mangels an Originalbildern für den Unterricht noch brauchbar werden können: Alte gute Kupferstiche in sogenannter Aqua tinta, Schab- oder Tuschmanier, wie sie fast in allen Fächern vorliegen. Ferner Lithographien von ganz ähnlicher Wirkung, z. B. Leonhard Drost, Reiseskizzen, Tondruck, Görlitz 1847, kleine Landschaften, nur in vier Tönen dargestellt; sehr elementar, daher für Anfänger wohl geeignet. Orschwiller, Paris, Ritter u. Goupil, malerische Gebirgshäuser u. s. w., kl. Fol., ebenfalls gut, aber unvollkommen ausgeführt. A. Calame: Essai de lavis lithographique, Genève 1843. gr. 8., kleinere Landschaftsstudien; wie alles von diesem Meister, vorzüglich, aber schwer, daher schon für Geübtere. G. Engelhardt, bei W. Korn in Berlin, größere und durchgeführtere Landschaftsbilder in Fol. auf Torchon und in Handzeichnungsmanier, sehr gut.

Das photographische Bild nach der Natur, das seiner allgemeinen Wirkung nach der Tuschzeichnung so verwandt scheint, wird sich für Schüler niemals zum Copiren empfehlen lassen. Denn wie bekannt entsteht die Photographie durch einen physikalischen Proceß; sie bildet also in ihrem stofflichen Zusammenhang einen durchaus homogenen Guß, der der Behandlung des Pinsels schon deshalb schlechthin entgegengesetzt sein wird, weil er die Sonderung in einzelne Momente, wie sie das successiv entstehende Bild kennzeichnen, nämlich in Umriß, in feste Zeichnung u. s. w. total verwischt und dem Schüler bestimmte Anhaltspuncte nirgends darbietet. Dazu tritt die ungemeine Vollendung des Details in diesen Blättern, die nicht, wie im Werke der Hand, als eine Steigerung und ein Fortschreiten vom Allgemeinen zum Besonderen erscheint, sondern bei der Photographie eine fundamentale und mikroskopische ist, die nachzuahmen überhaupt unmöglich wäre.

Das Coloriren ist eigentlich eine Verbindung von Tuschiren und Malen oder auch nur von Zeichnen und Malen. Man versteht unter dem colorirten Bilde, im Gegensatze zur eigentlichen Malerei eine farbige Darstellung, die sich begnügt, in einer leicht schattirten oder tuschirten Zeichnung die Localfarben anzugeben, und zwar mehr oder minder stark betont, die aber den Charakter der Zeichnung vorherrschen läßt und auf jede umfassende Anwendung der Palette verzichtet. Auch das Coloriren wird also im Unterricht eine elementare Stellung einnehmen können, insofern es den Schüler in den Gebrauch der Farbe einleitet. Bei naturwissenschaftlichen oder technischen Darstellungen fügt es dem graphischen Bilde auch noch seine allgemeine Färbung hinzu, und es kann überhaupt bei jedem Fache, so auch bei Studien nach der Natur, auf nützliche und anziehende Weise verwendet werden. Unter einer Menge von Blättern, die theils aus der Hand, theils in Farbendruck colorirt vorliegen, nennen wir hier als brauchbar, für die Landschaft: Lindemann-Frommel, Skizzen aus Rom und der Umgegend, Carlsruhe bei dem Verfasser. Tondruck. Sie sind in der Auffassung sehr schön, eignen sich aber weniger zur Nachahmung, die manche Schwierigkeit darbietet, als zur Belehrung bei Studien nach der Natur. Für Architektur: F. Stroobant, Monuments d'Architecture en Belgique, in Lieferungen in Fol. mit reicher Staffage, sehr schön, aber schwer. Für Genre: F. Grenier, Etudes variées, Jeannin, Paris. Man hat sich vor schlechten Copien zu hüten, die von diesen Blättern verbreitet sind. Die Originale dagegen sind sehr geistvoll behandelt und mit Vortheil anzuwenden.

Das Aquarell, eine Wassermalerei, die ohne neutrales Medium für die Schatten, wie Tusche u. a. verfährt, also den Charakter der Zeichnung nicht mehr festhält, sondern die Farbe im umfassendsten Sinne anwendet und so hoch zu entwickeln hat, als es im Bereiche ihres Materials möglich ist. Das Aquarell erhebt sich somit im Gegensatz zur Colorirung zu einem vollendeten Farbeneffect, bewahrt aber trotz aller Kraft und Tiefe, die ihm zu Gebot steht, dennoch eine gewiße Frische und Leichtigkeit der Behand-

lung, sowie Helle und Durchsichtigkeit der Töne, Eigenschaften, die mit der transparenten Natur dieser Aquarellfarben zusammenhängen, in deren Beschaffenheit es liegt, ihr Fundament oder den Grund, auf dem sie ruhen, hier also das weiße Papier, noch durchscheinen zu lassen. Im Unterricht empfiehlt sich das Aquarellmalen durch die bequeme Handlichkeit seines technischen Apparats, und der Zudrang der Schüler zu ihm ist denn auch ein sehr überwiegender. Dennoch ist das Aquarell seiner vollen Bedeutung nach eine sehr schwierige Malweise, und es muß als ein Irrthum von Seiten der Laien bezeichnet werden, sich in diesem Kunstfach mit leichten Erfolgen zu schmeicheln. Vielmehr erfordert es eine umfassende Kenntnis der Farbenmischung, manuelle Gewandtheit und besonders eine Vorbildung im Zeichnen, die die Form durchaus beherrscht und Correcturen möglichst entbehren kann. Wer es daher im Aquarellmalen zu eigentlichen Erfolgen und der nöthigen Unabhängigkeit bringen will, der wird sich der speciellen Unterweisung eines Meisters jahrelang zu unterziehen haben. Beim Mangel an Originalbildern nennen wir hier für den Unterricht als anwendbar, in der Landschaft: Rêveries d'un artiste, Paris, in fol. Landschaften, staffirt mit Figuren und Thieren in Farbendruck auf Torchon, sehr gut. Ferner A. Cassagne, Landschaften mit Architektur, kl. Fol. Farbendruck auf Torchon, beide bei Gache, éditeur, Paris. Endlich Hoguet, Marinen, in Fol. Farbendr. auf Torchon, gut. Für Architektur: Ansichten aus Prag, Nürnberg, Chartres u. a. Farbendr. auf Torchon, Paris in Fol., sehr schön, aber schwer.

Das Gouache-Malen, eine Manier, die besonders im vorigen Jahrhundert sehr cultivirt wurde, gegenwärtig aber weniger zur Anwendung kommt. Es unterscheidet sich vom Aquarell specifisch dadurch, daß die Farbe hier nicht transparent, sondern im Gegentheil stark deckend ist. Deshalb ist die Behandlung in mancher Hinsicht, so auch in Betreff der Correcturen leichter für den Anfänger. Auch läßt diese Malart eine überaus zarte Abstufung der Töne und feine Ausführung zu. Dagegen liegt in ihrem ganzen Charakter eine gewiße steife Trockenheit und ein schwerer erdiger Ton, was alles wesentlich aus der Beschaffenheit dieser Farbe, als einer undurchsichtigen Deckfarbe hervorgeht und schwierig zu überwinden ist. Da nichts desto weniger Deckkraft der Farben in vielen Fällen für den Maler von Werth sein kann, so hat es die Technik in neuerer Zeit zu einer gewißen Vermittlung zwischen Gouache und Aquarellfarben gebracht. Diese Farben heißen Honigfarben und haben mehr Körper, folglich auch mehr deckende Eigenschaft als die nur mit Gummi versetzten. In noch erhöhtem Maße ist dies der Fall bei den neuesten Moist Water Colours in Tubes. Es sind flüssige Wasserfarben in kleinen Staniolcylindern, die der eigentlichen Deckfarbe wenig nachstehen, dabei aber einen Glanz und eine leuchtende Frische entwickeln, wie sie der Gouachefarbe nicht eigen sind.

Das Miniature, nur auf Bildnismalerei anwendbar und eigentlich auf Elfenbeintafeln auszuführen, deren zarter Ton und feine Textur im Eindruck des Bildes entschieden mitwirkt. Diese Malart, früher sehr cultivirt, wird schon durch ihren Namen als Kleinmalerei bezeichnet.*) Ihre Anwendung hat ebenfalls sehr abgenommen.

Das Pastell, eine Malweise auf trockenem Wege mit farbigen Zeichenstiften, früher für Portraits sehr viel benützt und auf Papier, streng genommen aber auf Pergament auszuführen. Da die Stifte sehr weich, dabei stark deckend sind, so werden diese Farben mit kleinen Wischern oder mit den Fingerspitzen in einander gerieben, was besonders auf dem feinen wolligen Pergament dieser Malerei eine große Zartheit der Modellirung, aber allerdings auch einen etwas weichlichen und geleckten Charakter verleiht. Um nun andererseits auch einer gewißen Trockenheit dieser Farben und ihrer ge-

*) Wenigstens dem Sprachgebrauche nach, der sich festgestellt hat. Denn eigentlich hängt das Wort mit Minium, Mennig, und mit den alten Miniatoren zusammen, welche die Pergamentmanuscripte mit farbigen Initialen und Bildern schmückten.

ringen Dauer abzuhelfen, sie also saftiger und durchsichtiger zu machen, sind in neuerer Zeit die Creta Polycolor oder Creta Laevis entstanden und in Handel gekommen. Diese Stifte sind in Holz gefaßt und mit Hülfe eines öligen oder seifenartigen Zusatzes ungleich härter, daher leichter zu handhaben. Sie haben ferner mehr Transparenz und Frische, als das eigentliche Pastell und haften so fest, daß sie wie schwarze Kreide präcise Contouren und regelmäßige Schraffirungen gestatten. In mäßiger Verbindung mit der Zeichnung, also als colorirte Zeichnung angewendet, werden sie, sowie überhaupt das Pastell, große Vortheile gewähren, z. B. bei Figuren und Bildnisstudien nach der Natur und in Lebensgröße, ferner zur Angabe der Farben bei botanischen und anatomischen Gegenständen u. s. w., und sie können auch dem Schüler in dieser Weise sehr nutzbar gemacht werden. In voller Anwendung und als durchgeführte Malerei stößt man dagegen auf viele Inconvenienzen in der Behandlung. Denn einmal ist die Vereinigung dieser Creta polycolor zu einem satten und homogenen Farbenton auf Papier gar nicht herzustellen, Correcturen sind fast unanwendbar und es scheint überhaupt, daß das passende, dieser Farbensubstanz vollkommen entsprechende Fundament erst aufgefunden werden müßte, wenn man sie über die colorirte Zeichnung hinausheben und zu einer vollen Farbenwirkung steigern wollte.

Das Oelmalen bietet unter allen bisher betrachteten Malarten die reichsten Mittel dar, und die Beschaffenheit seines Bindestoffs, des Oels, bringt es mit sich, daß in ihm kein anderes Medium mehr wesentlichen Einfluß auf die Wirkung des Bildes ausüben kann, als eben die Farbe selbst, sitze diese nun auf welchem Fundament sie wolle. Dazu treten die umfassenden Eigenschaften dieser Farbe, die theils Deckfarbe, theils Transparentfarbe ist, einen sehr großen Reichthum der Palette umschließt und eine Tiefe und Leuchtkraft entwickelt, deren Intensität durch das öftere Uebermalen und durch Lasiren sehr gesteigert werden kann. So entsteht ein Werk, das rein materiell betrachtet, an Solidität alle anderen Malereien weit übertrifft und sich auf einem Fundamente von Leinwand, Holz oder Metall zu einer fast monumentalen Dauer erheben läßt. Diese technischen Eigenschaften sind aber auch Ursache, daß beim Oelmalen der ganze äußere Apparat, sowie der Gang der Arbeit eine weit größere Ausdehnung gewinnen. Im allgemeinen Unterricht wird daher diese Malweise schon deshalb schwer Platz finden, weil sie einen Aufwand an Zeit und selbst an Raum in Anspruch nimmt, wie er eben nur in der Absonderung vom Allgemeinen gestattet sein wird. Wer also vermöge seines Talents und seiner Vorbildung zum Oelmalen Befähigung hat, und in der Lage ist, dieser Beschäftigung die nöthige Zeit zu widmen, der scheidet in gewißem Sinne aus dem allgemeinen Unterricht aus und hat sich unter die specielle Leitung eines Meisters vom Fach zu stellen; am besten wohl eines solchen, der ein Atelier hält, d. h. der einen mit den nöthigen Erfordernissen ausgestatteten Raum herstellt, woselbst eine Anzahl Schüler unter seiner Leitung dem Studium der Malerei obliegt. Hier wird jede Gelegenheit gegeben sein, nicht allein die Unterweisungen des Lehrers zu genießen, sondern auch den fördernden Einfluß begabter Commilitonen, wie er sich in der gemeinschaftlichen Arbeit mit ihnen geltend machen wird; ein Vortheil, der auch in der Kunst nicht hoch genug angeschlagen werden kann.

Wir schließen mit Angabe der Hauptliteratur unseres Faches, soweit sie geeignet ist, über allgemeine oder specielle Gebiete desselben Rath zu ertheilen.

Trattato della Pittura di Lionardo da Vinci, Milano 1859. — Anton Fried. Tischbein: Unterricht zur gründlichen Erlernung der Malerei. Hamb. 1771. 8. — F. X. Fernbach: die Oelmalerei, Lehr- und Handbuch für Künstler und Kunstfreunde. München 1846. 8. — John Burnets Principien der Malerkunst, in 4 Abth. Leipzig 1853. gr. 4. — A. W. Hertel: die Oelmalerei ꝛc. für Künstler und Dilettanten aller Art. Weimar 1857. — M. B. L. Bouvier: Manuel de jeunes artistes et amateurs en peinture. 3. édition avec 7 planches. Strassburg 1846. 8. Ist sehr gut übersetzt von D. C. F. Pranye, Halle 1828, ferner neu bearbeitet von A. Erhardt,

Braunschweig 1862. — L. Hundertpfund: Die Malerei auf ihre einfachsten und sichersten Grundsätze zurückgeführt ꝛc. Augsburg 1843. — Thenot: Traité de peinture à l'Aquarell et de Lavis etc. avec 24 planches. Paris 1836. Ist deutsch bearbeitet, Leipzig 1837. 8. Vollständige Anweisung zum Aquarellmalen und Tuschen. — St. F. Constant-Viguier: Manuel de Miniature et de Gouache. Paris 1828. — Thomas Rowbotham: The Art of Lendscape Painting in Water Colours. London 1850. 8. — Ch. W. Day: The Art of Miniature Painting. London 1852. 8.

Dr. Leibniz.

Maria Theresia, Kaiserin von Oesterreich (geb. 13. Mai 1717, gest. 29. Nov. 1780) — ein Name, der in der Geschichte des deutschen Erziehungs- und Unterrichtswesens nicht fehlen darf, weil er in ihr eine hervorragende Stelle einnimmt. Wenn in unserer Zeit das Schulwesen, insbesondere das Volksschulwesen, immer mehr als wesentlicher Factor des Staatslebens begriffen wird, so verdanken wir den ersten Anstoß zu einer solchen Anschauung dieser Regentin, welche auf der fürstlichen Höhe, auf die die Vorsehung sie gestellt hatte, die staatsökonomische und nationale Bedeutung des öffentlichen Erziehungs- und Unterrichtswesens mit klarem und scharfem Blicke erkannte und mit dem hellen und denkenden Geiste des echten Staatsmannes erfaßte. Und zwar ist dies eines der höchsten Verdienste dieser immer noch nicht in vollem Maße gewürdigten edlen Fürstin. Während wir bei ihrem großen Zeitgenossen und Gegner, Friedrich II., jene Wahrheit nur von ferne aufdämmern sehen, während bei den parallelen gleichzeitigen Bestrebungen auf dem pädagogischen Felde in Deutschland der mehr allgemein menschliche und volksthümliche Gesichtspunct vorherrscht, ist es der Gedanke an die politische Bedeutung der intellectuellen Hebung ihres Volks durch staatliche Unterrichtsanstalten, der in ihre Regierungsprincipien eintritt, und sie zu einem Mittelpunct entsprechender Thätigkeit für eine Reihe staatsmännischer Persönlichkeiten, zu einem Ausgangspunct ähnlicher staatlicher Bestrebungen in anderen Ländergebieten macht. Dadurch gewinnt sie zugleich ein allgemeineres und höheres Interesse auch für unsere Zeit. Denn nicht nur ist man in dem durch sie einst beherrschten Staate Oesterreich nach langem Schlaf und schweren Reactionszeiten genöthigt, an das von ihr begonnene Werk wieder anzuknüpfen, sondern es ist überhaupt der durch sie vertretene Gedanke, welcher in unserem modernen Staatsleben immer mehr zur Anerkennung gelangt und — freilich mit fortgeschrittenem, geläutertem Verständnis und zweckentsprechenderen Mitteln — zur Aus- und Durchführung drängt. Um so belehrender ist es, einen Einblick in die Geschichte ihrer Bestrebungen und ihres Wirkens auf diesem Boden zu gewinnen.

Die Regierungszeit der großen Fürstin (Kaiserin seit dem 20. Oct. 1740) fällt in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts mit seinen eigenthümlichen geistigen Bewegungen, die auf ein denkend-prüfendes Erkennen der Dinge der sichtbaren und unsichtbaren Welt und die allgemeine Verbreitung eines hellen Wissens unter dem Volke zur Brechung der dumpfen Zustände desselben gerichtet waren. Wie bekannt, so war es diese Richtung, welche zur Förderung ihrer Tendenzen nun auch des Gebiets der Erziehung sich zu bemächtigen und dasselbe ihren Zwecken dienstbar zu machen suchte, so daß man jene Zeit „das pädagogische Zeitalter" zu nennen versucht sein möchte. Aber mochten auch die leitenden Männer ihrer Umgebung und die Werkzeuge, deren sie sich bediente, unter dem Einfluß dieses Geistes stehen und das ganze Streben der Zeit ihr von selbst entgegenkommen — Maria Theresia selbst war nichts weniger als von diesem Geiste beherrscht, so wenig als von irgend einem unkirchlichen Sinn. Vielmehr waren es allein die praktischen Staatsbedürfnisse, die Einsicht in das, was zur Hebung der politischen und ökonomischen Kräfte ihrer Ländergebiete, zur Zusammenfassung und Erschließung ihrer zersplitterten und verschlossenen Hülfsquellen und der Befreiung der gebundenen Mächte des Volkslebens nothwendig war, was sie leitete und in natürlicher, allmähliger Entwicklung der Dinge ohne Beherrschung durch allgemeine Ideen und ohne alle Gewaltsamkeit Schritt für Schritt vorwärts trieb. Es gab

keine conservativere Natur als Maria Theresia, die mit großer Pietät am Alten, Hergebrachten hieng und ihre Scheue vor allem neuen nur mit großer Anstrengung überwand, und kein nüchterneres Wesen als ihre Natur, die von allem unklaren, phantastischen und von unbestimmter Planmacherei weit entfernt war. Aber gerade in Verbindung mit diesem hellen, lichten Blick, der sie nicht bloß alles nebelhafte scheuen, sondern auch das Unzuträgliche und Unbefriedigende der gegebenen Zustände erkennen ließ, stand die praktische Richtung ihres Wesens, welche sie auf das Nützliche, Brauchbare für Förderung der Lebenszwecke Nothwendige einen besondern Werth legen ließ und ebendadurch hinwiederum für die Forderungen des Zeitgeists, so fern er weit ab von allem Idealen auf die realen Bedürfnisse des öffentlichen Lebens gerichtet war, in ihren einzelnen Bestrebungen besonders empfänglich machte. Diese Züge ihres Charakters im Bunde mit ihrem lebendigen Nationalsinn, dem vollen Interesse für das Wohl ihrer Staaten und der festen außerordentlichen Willenskraft, die sie beseelte, erklären uns ihre eigenthümliche Thätigkeit, wie auf andern Gebieten, so auch auf dem Felde der Schule.

Es ist für die ganze Art und Weise des Wirkens von M. Th. bezeichnend, daß wir diese Thätigkeit von ihr nicht mit Ungestüm ergriffen, sondern erst in dem letzten Jahrzehnt ihrer vierzigjährigen Regierung hervortreten sehen. „Da war es nicht bloß, als ob M. Th., die sich nach dem erschütternden Tode ihres Gemahls (Franz I., † 1765) von den Regierungsgeschäften in die Mauern eines Klosters zurückzuziehen im Begriff war, sich hätte von dem geräusch- und ränkevollen Tummelplatz der Welthändel mit vorliebender Genugthuung in die friedlichen Räume der Schule flüchten wollte, wo sie die Kleinen zu sich kommen lassen, Mutter im weitern Kreise einer Familie sein konnte" (Helfert, die österreichische Volksschule. Prag, Tempsky, 1860, S. 599); sondern nach dem Schluß des verheerenden und erschöpfenden siebenjährigen Kriegs galt es auch, die schweren Wunden, die derselbe augenscheinlich dem Lande geschlagen hatte, zu heilen. Wie sollten die staatswirthschaftlichen Kräfte Oesterreichs, von deren Stärkung die politische Bedeutung des Landes abhängig war, gehoben, wie der Bann, der die Entwicklung eines frischen, gesunden, regsamen Lebens und Strebens im Volke hemmte, gelöst werden? Diese Frage legte sich der denkenden Fürstin gerade jetzt nahe und führte sie zur klaren Erkenntnis, daß die wesentliche Bedingung dafür neben anderem eine Förderung der bis jetzt unglaublich vernachläßigten intellectuellen Volksbildung sei. Denn „die Erziehung der Jugend beiderlei Geschlechts ist die wichtigste Grundlage der wahren Glückseligkeit der Nationen" (aus der Einl. der österreichischen Schulordn. v. 6. Dec. 1774). Die aus solchen Erwägungen natürlich hervorgehende Sorge für entsprechende Beschulung des Volks hatte dabei in Oesterreich noch ein ganz besonderes politisches Moment für sich. Legte sich einer Maria Theresia von selbst das Bedürfnis nahe, aus den nur lose verbundenen und durch die Verschiedenheit der Nationalitäten innerlich getrennten Theilen ihres Reichs eine concentrirtere Großmacht zu bilden und sehen wir in Wirklichkeit durch ihre Regierungsprincipien und ihre Thätigkeit den Grund zu einem „österreichischen Gesammt- und Einheitsstaat" gelegt, so bot sich ihr in dem neugeschaffenen Schulwesen ein willkommenes Mittel dar, durch die in jenem gepflegte deutsche Sprache und deutsche Bildung dem deutschen Element dasjenige Uebergewicht zu verschaffen, durch welches es zu einer beherrschenden und einigenden Macht werden konnte. Wie klar dies bereits in jenen Zeiten erkannt wurde, freilich auch noch oft ohne Einsicht in die schon damals dagegen sich erhebenden Schwierigkeiten und das dadurch begangene mannigfache Unrecht, das zeigt uns eine Reihe kaiserlicher Resolutionen, die uns Helfert mitgetheilt hat (a. a. O. S. 466 f.). Die formelle Staatseinheit Oesterreichs, zu der in jener Zeit die ersten Bande geknüpft wurden, konnte auch neben den verschiedenst gegliederten Landesverwaltungen in nichts klarer ihren Ausdruck finden, als in der ganz centralistisch von Wien aus stattfindenden Oberleitung aller Studienanstalten des großen Reichs (durch die Studienhofcommission).

Von selbst erscheint auf diese Weise M. Th. als die Gründerin eines staatlichen —

durch die Bedürfnisse des Staats hervorgerufenen und durch staatliche Fürsorge und Mittel gepflanzten und gepflegten Schulwesens. „Das Schulwesen ist und bleibet allezeit ein politicum" (kais. Resol. v. 28. Sept. 1770) mußte ihr erster Grundsatz sein, der sie leitete. Und wenn wir gewöhnt sind, die Behauptung, daß die Schule eine Tochter der Kirche sei, oft als eine unbestrittene und allgemeine zu hören, so trifft sie wenigstens bei der österreichischen Volksschule nicht zu. Sie ist eine Schöpfung der weltlichen Macht, die zugleich nun auch das schon bestehende Schulwesen durchaus in ihren Kreis zu ziehen suchte. Daß dies aber so war und kam, folgte aufs natürlichste aus den gegebenen Verhältnissen. So wie die Zustände waren, lag in ihnen selbst die dringendste Aufforderung für die Staatsgewalt, auf diesem Gebiete schaffend und reformatorisch einzuwirken. Der Jesuitenorden, der an der Spitze des Unterrichts stund und unter dessen Einfluß einst wenigstens das höhere Schulwesen eine eigenthümliche Kraft entwickelt hatte, hatte sich auf dem Gebiete des Schul- und Erziehungswesens überlebt und zeigte sich zugleich viel zu spröde und abgeschlossen, um die Keime und Regungen einer neuen Zeit in sich aufzunehmen; das Starre seiner Erziehungsprincipien und das Einseitige seines Unterrichtsstoffs, die bloß formalistische Behandlung der classischen Sprachen, sein Mangel an nationalem, namentlich deutschem Sinn und seine Abkehr vom Leben und der Natur, so wie seine Unfähigkeit, sich den Bedürfnissen und dem Willen einer andern selbständigen Macht zu unterwerfen, namentlich aber die Vernachlässigung aller Bildung des Volks forderten im eigentlichen Sinn die staatliche Macht heraus, auf diesem Gebiete selbstthätig und ich möchte sagen, dictatorisch einzuschreiten. Diese Richtung wurde dabei unterstützt und gefördert durch die in der ganzen Zeitströmung liegenden weitgehenden Vorstellungen von der Hoheit der Staatsgewalt. Mochten unter Maria Theresia bei Durchführung ihrer Regierungsprincipien verschiedene Parteien einander bekämpfen, die Unterordnung des gesammten Unterrichtswesens unter die Oberhoheit des Staates, seine ausgedehnte Verpflichtung im öffentlichen Interesse, das Schulwesen in seine Hand zu nehmen, ja zu diesem Zwecke über alle für Schule und Erziehung errichteten Stiftungen ungehindert zu verfügen und das individuelle Recht hiefür aufs stärkste zu beschränken, wurde von keiner Seite bezweifelt. Wie weit in dieser Beziehung die Begriffe giengen, weist am augenscheinlichsten ein Einblick in die Theorien eines Sonnenfels (Lehrer der politischen Wissenschaften an der Universität Wien; s. bes. Grundlage der Polizei, Handlung und Finanzwissenschaft 3. A. 1770) nach. — Merkwürdigerweise fanden die staatlichen Bestrebungen auch in der Kirche selbst nichts weniger als einen Widerstand. Es hatte (s. Wolf, Oesterreich unter Maria Theresia. Wien, Gerold 1855) im österreichischen Kaiserstaat nie jene Unabhängigkeit der Kirche vom Staate bestanden, die man in der Regel in streng katholischen Ländern voraussetzt. Vielmehr hatte der letztere von jeher, da wo jene mit den politischen Formen der öffentlichen Ordnung zusammentraf, eine bestimmte Kirchenhoheit, ein Oberaufsichtsrecht als wichtiges Merkmal der Landeshoheit in Anspruch genommen. Als aber im Anfang des 18. Jahrhunderts das ganze öffentliche Wesen in eine neue Strömung kam, die alten corporativen Formen auf dem weltlichen und geistlichen Gebiete wankten und vom Staatsleben überflutet wurden, konnte es nicht fehlen, daß man es ganz natürlich fand, wenn die souveraine Gewalt alle öffentlichen Thätigkeiten concentrirte, auch Elemente aufnahm, welche bisher außer der Staatssphäre gelegen waren, und auf einen Boden übergieng, der unterdessen ziemlich brach gelegen war. Daher die für uns heutzutage kaum begreifliche, aber damals ganz von selbst sich ergebende Stellung der Kirche zu den Schulreformen einer M. Th., vermöge der wir jene in ihren höchsten Häuptern (vgl. z. B. die freundliche Zustimmung eines Cardinals, Erzbischofs Migazzi in Wien. Helfert a. a. O. S. 151 — 154) den Forderungen der Kaiserin überall entgegenkommen und sich als das willige Werkzeug zur Ausführung derselben darstellen sehen. Es erklärt sich dies nicht bloß aus der Anerkennung der über alle

Zweifel erhabenen echt katholischen Gesinnung der Kaiserin, aus der bei allen ihren Reformen obwaltenden Schonung des katholischen Dogmas, sondern auch aus der infolge der vorhandenen Sachverhältnisse von selbst sich ergebenden Nothwendigkeit, auf einem Gebiete, das Neubildungen und Reformen dringend forderte, der Staatsgewalt ohne häkliche Bedenklichkeiten einen breiten Raum zu schaffen.

So waltete denn M. Th., nachdem sie einmal zur Erkenntnis der Wichtigkeit dieser Seite des Staatslebens gekommen war, mit großer Freiheit und Ungebundenheit innerhalb desselben. In welcher Richtung — das war durch das unmittelbare praktische Bedürfnis und den ganzen Zeitgeist von selbst vorgezeichnet. Es war die utilitarisch-realistische Strömung, der man zu folgen hatte. Und zwar tritt uns hier die bemerkenswerthe Erscheinung entgegen, daß dies in Oesterreich und den seinem Anstoß folgenden Ländern in einem Grade und in einer Ausdehnung geschah, wie es in dem protestantischen Theile Deutschlands nirgends der Fall war. Der Grund davon liegt theils überhaupt darin, daß hier kein Staatsschulwesen in der Bestimmtheit und Schärfe sich ausbildete, wie in den österreichischen Ländern, theils aber und insbesondere auch darin, daß die katholische Kirche mit größter Willigkeit und Hingabe diesem Zuge folgte. Wie diese Thatsache, die sich auch sonst wiederholt, mit dem Wesen derselben zusammenhängt, soll hier nicht auseinandergesetzt werden. Es ist nur darauf hinzuweisen, daß sie trotz aller rationalistischen Färbungen und Anhängsel (vrgl. den Saganschen Katechismus) doch im abgeschlossenen und fertigen Besitz ihres Dogmas auch damals sich sicher wußte und darum dem Gährungsproceß, der in protestantischen Kreisen von Seiten der pädagogischen Bewegungen auch dem religiösen Gebiete drohte und eigenthümliche Spannungen herbeiführte, durchaus ferne blieb. Wir sehen daher im Schulwesen einer M. Th. unvermittelt mit einer Fülle strengkirchlichen Lehrstoffs eine erschreckende Masse „gemeinnütziger" Kenntnisse in die Schulen eindringen, um die Menschen „der unglückseligen Unwissenheit, in welcher sie bisher aufgewachsen sind, zu entreißen" und dadurch das Wohl des Staats und der Einzelnen auf sichere Grundlage zu stellen. Denn „bei der innern Einrichtung der Schule muß hauptsächlich darauf gesehen werden, daß die Jugend vorzüglich in dem unterrichtet werde, was zu den Pflichten des bürgerlichen Lebens gehört, die sie dereinst auszuüben verbunden sein wird" (Sonnenfels, Grundsätze a. a. O. S. 101 f.).

Damit sind die charakteristischen Grundsätze des österreichischen Schulwesens unter M. Th. gezeichnet. Bei der thatsächlichen Gestaltung desselben waren neben ihrer eigenen Person eine Reihe von staatsmännischen Persönlichkeiten betheiligt, deren Rath sie sich gerne hingab, deren Thätigkeit sie bei der Ausführung ihrer Plane vorzugsweise in Anspruch nahm. Unter diesen steht voran Gerhard van Swieten, durch seine Kenntnisse, sein persönliches Ansehen und die persönliche Gunst der Kaiserin der bedeutsamste Mann für die Reform des Studienwesens. Geboren den 7. Mai 1700 zu Leyden, studirt er unter Boërhave daselbst Medicin, erhält später dort eine Anstellung als Professor der Medicin und als Arzt, durch Gegner „wegen seiner katholischen Confession" vom Lehramt entfernt, 1745 nach Wien als Professor an die medicinische Facultät berufen, später Präses der medicinischen Facultät, Director des Medicinalwesens, Mitglied der Studienhof-Commission, Präses der Büchercensur-Commission und Präfect der Hofbibliothek, übt als solcher und als Leibarzt der Kaiserin einen mächtigen Einfluß auf die Kaiserin aus, den er von seinem freien — dabei aber doch der französischen Philosophie entschieden abgekehrten — Aufklärungs-Standpuncte aus zur Bekämpfung des Jesuitenordens, zu einer Reform der Wiener und anderer Universitäten und zur allgemeinen Förderung der modernen Volksbildungstheorien zu benützen weiß, weswegen er auch im Jahre 1771 nur durch sein Alter sich abhalten läßt, in das neue (Volks-) Schulen-Oberdirectorium einzutreten, stirbt den 18. Jun. 1772. — Neben ihm sind zu nennen: Johann Anton Reichsgraf v. Pergen, geb. den 15. Februar 1715 zu Wien, später in der diplomatischen Laufbahn verwendet, wird 1766

als Staatsminister nach Wien zurückgerufen, wo wir ihn mit besonderem Interesse die Idee einer gründlichen Hebung des Volksschulwesens verfolgen sehen werden, tritt infolge von darüber entstandenen Differenzen aus dem Staatsministerium aus (1771), stirbt? — Franz Carl Kreßel, Freiherr von Qualtenberg aus einem böhmisch-mährischen Geschlecht, geb. 1728, 1761 Rath in der böhmischen Hofkanzlei, 1771 Staatsrath in inländischen Dingen an der Hof- und Staatskanzlei, nimmt als solcher den regsten und eingreifendsten Antheil an den Berathungen über eine verbesserte Schulordnung, nach Aufhebung des Jesuitenordens 1773 Präsident der unter unmittelbarer Leitung der Kaiserin eingesetzten Studiencommission; stirbt 17. Mai 1801. — Tobias Philipp Gebler, geb. zu Zeulenrode im Reuß-Greizischen den 2. Nov. 1726 aus einer protestantischen Familie, 1753 Convertit in österreichischen Diensten, 1762 Hofrath bei der böhmischen Canzlei, 1768 Staatsrath, entschiedener Freund der neueren Richtung und Gönner Felbigers; 1782 wirkl. geheimer Rath; auch Literat und Dichter; stirbt 60 J. alt. — Franz Carl v. Hägelin, geb.? studirt in Halle unter Wolf, niederösterreichischer Hofrath, wird 1771 zum Mitglied der niederösterreichischen Schulcommission ernannt, welche die projectirten Volksschulverbesserungen ins Leben zu führen hatte, und ist die Seele derselben, bis innere Streitigkeiten bei der Berufung Felbigers seinen Wiederaustritt aus derselben herbeiführen; stirbt 18. Jan. 1809. — Carl Anton v. Martini, geb. in Tyrol 15. Aug. 1726, 1754 Professor des Rechts an der Universität in Wien, später Hofrath, 1760 Mitglied der Studienhofcommission, 1773 Mitglied der Commission in Angelegenheiten des aufgehobenen Jesuitenordens und als solcher Verfasser des „allgemein verbesserten Plans in Studiensachen", welcher den sofort folgenden Reformen im Gebiet des Schulwesens zu Grunde gelegt wurde; 1774 Rath an der böhmischen und österreich. Hofcanzlei, 1782 w. Staatsrath, stirbt 8. Aug. 1800. — Joseph v. Sonnenfels, geb. 1733, 1763 Lehrer der polit. Wissenschaften in Wien, 1770 niederösterreich. Regierungsrath, 1779 Hofrath bei der böhmisch-österreich. Canzlei; der bekannte Verfasser der Schrift: Ueber Abschaffung der Tortur; stirbt 26. April 1801.

Dies ungefähr war der Kreis höherer Staatsmänner, an dessen Mittelpuncte stehend M. Th. während des letzten Jahrzehents ihres Lebens ihre großartige Thätigkeit für die Entwicklung des Schulwesens entfaltete. Suchen wir diese nunmehr im einzelnen und des näheren kennen zu lernen; so haben wir schon früher bemerkt, daß das höhere und gelehrte Schulwesen weniger davon berührt wurde. Doch treten uns auch auf diesem Felde ganz charakteristische Erscheinungen und Veränderungen entgegen. — Wie in den übrigen Ländern, so hatten einst auch in dem österreichischen Reiche die großen Universitäten, welche dasselbe zählte (Wien, Prag, Freiburg u. s. w.), als großartige autonome Corperationen unter der Oberleitung der Kirche mit regem geistigem Leben bestanden. Als aber im Laufe des 15. Jahrhunderts nach der allgemeinen Richtung der Zeit der Scholasticismus in allen Fächern des Wissens zu Fall kam, als der Humanismus mit seiner vorwiegend antiken Richtung siegreich einzog und die Wissenschaft sich von der Gebundenheit des Mittelalters freimachte, erfolgte auch auf den Geist und das innere Leben der Universitäten eine mächtige Rückwirkung. Sie suchten aus dem Verhältnis der Dienstbarkeit, in dem sie zur Kirche standen, herauszutreten. Ihre Formen blieben zwar noch ziemlich dieselben. Bald aber zeigten sich die Keime eines innern Verfalls, die sich zur Zeit der reformatorischen Wirren und der sie begleitenden Ereignisse namentlich auf den kath. Universitäten immer mehr entwickelten. Schon jetzt wurde dadurch das Einschreiten der Staatsgewalt hervorgerufen. Die kirchliche Stellung gieng in eine mehr staatliche über. Schon Ferdinand I. griff mit mehreren Reorganisationen ein (Kiek, Geschichte der Wiener Universität B. I. II., Tomek, Geschichte der Prager Universität).

Zwar blieben die Universitäten nach ihrer äußern Erscheinung noch selbständige Institute mit besondern Rechten und sie sollten „fortan Stätten der Wissenschaften und

Bollwerke des Glaubens" bleiben. Aber die eigentliche Vollgewalt der Körperschaften war doch bereits an die Regierung übergegangen. Von ihr ward deswegen auch im Verlaufe der Zeit die verhängnisvolle neue Gestaltung der Universitäten eingeleitet, welche zu derselben Zeit, in der die protestantischen Universitäten in der Pflege der freien Wissenschaft neue Blüten trieben, die österreich. Hochschule in die Fesseln eines neuen Scholasticismus schlugen. Ferdinand II. war es, der dieselben 1623 beinahe ausnahmslos der Macht der Jesuiten überantwortet hatte. Dadurch waren so wenig schaffende und belebende Kräfte eingeführt worden, daß vielmehr — selbst nach dem Zugeständnis echt katholischer Schriftsteller z. B. Wolfs — im grellen Misverhältnis zu den Zeitbedürfnissen ein allmählich immer steigender Verfall des Universitätsstudiums bewirkt worden war. Selbst auf dem Gebiete der Theologie war ein förmlicher Stillstand eingetreten („die Jesuiten haben keinen großen Theologen hinterlassen"), und auch auf den benachbarten Feldern der Philosophie und Philologie hatte eine formalistische Erstarrung alles frische Leben erstickt. Die Jurisprudenz war zu einem gelehrten Handwerk, das sich von römischer Rechtsdogmatik nährte, herabgesunken. Was sich bei allem am schmerzlichsten zu fühlen gab, das war die traurige Abkehr des gesammten Studiums von dem Leben und seinen wirklichen Bedürfnissen, insbesondere die Ignorirung des Volksthümlichen, des Nationalen, sodann die grelle Vernachläßigung alles naturwissenschaftlichen und realistischen. Durch diese unerträglichen Zustände, deren Reform weder von den Corporationen selbst noch von der Kirche ausgehen konnte, ward schon längst von selbst ein immer stärkeres Einschreiten des Staats hervorgerufen worden. Daher schon unter Karl VI. das Patent von 1735, das um das Nöthige durchzuführen das gesammte Studienwesen in die Hände der Regierung gelegt hatte, freilich ohne viele Erfolge zu erzielen. Jetzt aber, als nach dem österreichischen Erbfolgekrieg unter Maria Theresia die staatliche Kraft von einem frischen und verjüngten Geist gehoben wurde, wird sich diese um so stärker ihrer Aufgabe und ihres Rechts bewußt, in diese höheren Bildungsanstalten und ihren Bildungsmodus Ordnung, Einheit und frisches Leben zu bringen und eine praktische Richtung derselben zu erzielen. Daher unter dem mächtigen Einfluß G. v. Swietens schon 1749 zunächst auf der Grundlage der Erweiterung der naturwissenschaftlichen Studien eine Reorganisation der medicinischen Facultät Wiens, zu deren „Director" Swieten ernannt wurde; im Jahr 1752 die Reform der theologischen und der philosophischen (wir finden hier nur Vorlesungen über Polizeiwissenschaft, Physik, Landwirthschaft, Aesthetik, Erziehungslehre u. s. w.) Facultäten, deren Leitung mit Beseitigung der Jesuiten dem Erzbischof von Wien übertragen wurde, im Jahre 1753 der juridischen Facultät mit vorherrschender Berücksichtigung der Staatswissenschaften und des neuen Kirchenrechts unter einem weltlichen Director. Entsprechend auf den andern Universitäten. Infolge dieser staatlichen Reform löste sich von selbst das alte corporative Gefüge der Universitäten vollständig auf; sie wurden öffentliche Staatsanstalten, die der unmittelbarsten Leitung des Staats unterstellt waren; die 4 vom Staate ernannten Directoren der 4 Facultäten standen zuerst unter einem Studienprotector, später von 1757 unter einer eigenen, 1760 „Studienhofcommission" genannten Behörde, deren hauptsächlichste Glieder der Erzbischof von Wien und G. Swieten waren. Damit war nun freilich auch dem unbeschränktesten bureaukratischen Eingreifen der Staatsoberaufsicht mit ihren hohen Vorstellungen von sich in das Innere der Wissenschaft Thüre und Thor geöffnet. So tritt von jetzt an in gar einseitiger und verkehrter Weise in Oesterreich mit den Universitäten nun auch die Wissenschaft in den Dienst des Staats. Die Professoren werden schon in den Organisationen der 50er Jahre in Beziehung auf die Behandlung und den Vortrag ihrer Disciplinen aufs genaueste an die Weisungen ihrer Directoren gebunden. Es werden ihnen die Leitfaden für die betreffenden Fächer vorgeschrieben und die Vorlesebücher waren nun zugleich die Amtsinstruction, welche die Professoren eigenmächtig nicht ändern durften. Als man später im Jahre 1775 sich zu neuen Revisionen der

höheren Studieneinrichtungen veranlaßt sah, konnte diese nur in der bereits eingeschlagenen Richtung, der Steigerung der Omnipotenz des Staates erfolgen. Die staatliche Aufsicht wurde, „um eine gleichförmige, praktische und dauerhafte Studieneinrichtung zu erzielen," nur noch schärfer und bestimmter, der Geschäftsgang noch gebundener, die Macht der Directoren noch größer. Wie durch solche Ueberschreitungen der natürlichen Grenzen des Staates gegenüber der Wissenschaft in eben dem Maße, wie früher durch die Vorherrschaft der Kirche, die geistige Entwicklung des Universitätswesens in Oesterreich gehemmt wurde, ist eine bekannte Thatsache. Sie mußte um so eher eintreten, als dadurch das formelle Recht der späteren Nachfolger einer M. Th. begründet ward, die Gewalt des Staats nicht im Dienste einer freieren Richtung und der modernen Ideen, sondern reactionärer Tendenzen auszubeuten, und auf diese Weise eine nur zu berüchtigt gewordene drückende Geistesherrschaft auszuüben, deren Einflüssen sich bloß die ihrem Wesen nach unabhängigere medicinische Facultät mit Erfolg zu entziehen vermochte. Zunächst war es der oben gezeichnete, aufgeklärte realistische Geist, der sich auch bei der staatlichen Einrichtung der Universitäten und Ordnung der Studien durch Bevorzugung der entsprechenden Fächer geltend machte. Derselbe trat aber auch in der Stiftung einer Reihe höherer Fach- und Standesschulen für nützliche Staatszwecke schon in den ersten Jahrzehnten der Regierung M. Th. hervor. Im Jahr 1744 Gründung der ersten adelichen Akademie zu Kremsmünster, 1746 der theresianischen Ritterakademie in Wien selbst, 1752 der theresianischen Militärakademie zu Wiener-Neustadt, 1754 der Militärpflanzschule in Wien und der Ingenieurschule zu Gumpendorf u. s. w.

Um so weniger gelang es, den classischen Lehranstalten der Gymnasien von diesem Standpuncte aus einen neuen wissenschaftlichen Geist und inneres Leben einzuhauchen, ja bei dem Mangel an Verständnis ihres Wesens und ihrer Bedeutung hier auch nur wesentlichen Reformen den Weg zu bahnen, so nothwendig sie erschienen. Sie waren bis jetzt größtentheils in den Händen der Jesuiten gewesen, die mit ihrer streng formalistischen Methode weder ein lebendiges Verständnis des classischen Alterthums erzeugt hatten, noch irgendwie dem realistischen Zug der Zeit einige Concessionen zu machen gesonnen waren. Darum ward das Bedürfnis ihrer Umgestaltung und der Verbesserung der Studienordnung allgemein gefühlt. Von welch einseitigem Standpuncte dieselbe nun aber versucht wurde, zeigte ein von Ritter v. Heß, Prof. der Geschichte in Wien ausgearbeiteter und der Kaiserin mit Befürwortung Martinis vorgelegter „Entwurf zur Einrichtung der Gymnasien in den k. k. Erbländern, 1775," der darauf ausgieng, den Unterricht in den classischen Sprachen ganz in den Hintergrund zu drängen, dagegen den Geschichtsunterricht, um den sich sodann Erdbeschreibung, Naturkunde und Mathematik gruppirten, zum Mittelpunct der neuen Schulverfassung zu machen. Das war denn doch auch einer Maria Theresia zu stark. Andere Männer, wie Hofrath Gollai und Bukenstok verwandten sich für den Plan, die griechische Sprache zur Hauptsache in dem Gymnasialunterricht zu machen. Auch dieser ward verworfen. Dagegen gewann ein von einem Piaristen, P. Gratianus Marx, in aller Stille ausgearbeiter und von ihm vorgelegter Plan (14. Oct. 1775) die Genehmigung der Kaiserin, durch welchen das Latein in seinen alten Rechten geschützt blieb und nur zugleich auf die Cultur der deutschen Sprache hingewirkt und ziemlich viel an Realkenntnissen nebenher gelehrt werden sollte. Infolge davon setzte sich auch die alte Unterrichtsmethode auf den Gymnasien fort, da die von den Piaristen adoptirten Lehrgrundsätze nur eine Ausführung der alten Jesuitenmethode waren. Die letztere blieb um so mehr herrschend, als durch das Edict v. 1773 zwar der Jesuitenorden aufgehoben ward, der Staat aber zur Besetzung seiner Gymnasiallehrerstellen in Ermanglung anderer vorgebildeter Persönlichkeiten an die Kräfte der einzelnen Jesuiten gebunden blieb.

Der hauptsächlichste Boden für die Thätigkeit der Kaiserin war aber das Volksschulwesen ihrer Staaten. Hier war überall noch ungebrochenes Land. Zwar hatte in den österreichischen Staaten mit der Reformation auch das Volksschulwesen durch

Errichtung zahlreicher Schulen in Städten und auf dem Lande einen vielversprechenden Anfang genommen. Aber bald kam die unerbittliche Härte der Gegenreformation, unter deren eisernen Schritten die blühenden Schulen der Protestanten schon darum den Untergang finden mußten, „„weil durch die deutschen Schulmeister nur der Ketzerei die Thüre geöffnet wurde““ (so selbst Helfert a. a. O. S. 51). Die Jesuiten, die allmählig beinahe das ganze höhere Schulwesen in ihre Hand bekommen hatten, ließen in sehr charakteristischer Weise — abgesehen von der Sorge für die mechanische Einführung der niedern Volksclassen in die äußern gottesdienstlichen Formen — die geistigen Bedürfnisse der Masse ganz außer Acht. Auch was der weitherzigere und allseitigere Orden der Piaristen (Stifter: Joseph v. Calasanze zu Rom; der Orden constituirt 1620; Motto: Lasset die Kindlein zu mir kommen; Aufgabe: „die armen kleinen Knaben von den ersten Anfangsgründen in der Art recht zu lesen, zu schreiben und zu rechnen, wie auch vorzüglich in den ersten Grundsätzen des Glaubens und der Frömmigkeit zu unterrichten", der seit dem Anfang des 17. Jahrhunderts in die kaiserlichen Erbländer eingeführt worden war, hatte weniges geleistet, theils weil der Staat sich dieser Bestrebungen wenig annahm, theils weil auch hier äußerlich kirchliche Tendenzen vorherrschten. Und als nun vollends der österreichische Erbfolge- und der siebenjährige Krieg ihre verwüstenden Wirkungen äußerten, wurden auch die dürftigen Anfänge des Volksschulwesens namentlich auf dem Lande großentheils vernichtet. Wie es in Böhmen und Mähren aussah, hat der Artikel „Kindermann" gezeigt. An andern Orten der österr. Erblande, in den Erzherzogthümern, in Tyrol, Steiermark ꝛc. sah es nicht besser aus. Ja selbst in Hauptstädten, wie in Wien, bestanden die traurigsten Verhältnisse. Nach einer im Jahr 1770 aufgenommenen statistischen Berechnung besuchten von 19,314 Kindern nur 4,415 eine öffentliche Schule, 8017 Kinder genoßen überhaupt weder in sonstigen Gegenständen noch in der Religion einen Unterricht. Im ganzen Erzherzogthum Oesterreich besuchten von 133,419 schulfähigen (männlichen) Kindern nur 23,192 eine Schule und zwar welche Schule! Noch schlimmer sah es in den südlichen, deutsch-slavischen Erbländern, nicht besser in den italienischen und niederländischen Besitzthümern aus. Schreiend waren die Bedürfnisse, bis Maria Theresia im letzten Jahrzehnt ihrer Regierung großartig schaffend und ordnend in diese Verhältnisse eingriff. Sie hatte schon vorher im einzelnen, namentlich in den Militärgrenzländern für Errichtung von Schulen zu sorgen gesucht. Aber jetzt erst, nachdem die Beendigung des 7jährigen Krieges diesem Friedenswerke Raum geschafft hatte, traten die umfassenderen Plane und Organisationen ins Leben. Der erste Anstoß dazu kam von außen. Leopold Ernst Firmian, Fürstbischof von Passau, dessen geistliche Gewalt sich auch über einen Theil des österr. Erzherzogthums erstreckte, war es, der im Jahr 1769 der Kaiserin ein pro memoria über „die Nutzbarkeit der Schulen für den Staat und die heilige Religion" übergab und sie bat, „allermildest zu verfügen, daß die allgemeinen Schulen mittelst allerhöchst landesfürstlicher Anordnungen in gute Ordnung gebracht und nachdrucksam befördert werden möchten." Dies gab auf Befehl der Kaiserin Veranlassung zu Verhandlungen mit der niederösterreichischen Regierung und der ob der Ensschen Landeshauptmannschaft. Nun waren zwar die darauf erfolgenden Gutachten dieser Landesbehörden, welche nicht im Stande waren, der neuen Idee gerecht zu werden, ausweichend, aber um so mehr zündeten die geregten Gedanken bei einzelnen Mitgliedern des mit freisinnigen Männern besetzten Staatsraths in inländischen Dingen, namentlich bei Staatsrath v. Gebler. Diesem hatte ungefähr zu gleicher Zeit (Mai 1770) Joseph Mestmer (geb. 1731, 1733 zu?*), Schulhalter bei St. Stephan und als solcher Rector der bürgerlichen Schulen in Wien (auch Privatinformator der kaiserlichen Jugend, namentlich im Schönschreiben) unmaßgebliche Gedanken zur Verbesserung der

*) Geburtsort ist nicht näher bekannt; er nennt sich Marisburgensis Suevus; sollte dies nicht auf Meersburg am Bodensee hinweisen?

Wiener deutschen Stadt- und Vorstadtschulen übergeben, worin — unter sichtlichem Einfluß der jetzt allgemein bekannt gewordenen Saganschen Lehrart (s. d. Art. Felbiger) auf Verbesserung der Lehrart und eine größere Ordnung der Schulverhältnisse gedrungen und hiefür einmal die Errichtung einer „Normalschule" und sodann die Einsetzung einer eigenen „Commission in Schulsachen" in Anspruch genommen wurde. Diese Vorschläge wurden vom Staatsrath und der Kaiserin ergriffen und nun sofort der Anfang zu Verbesserungen gemacht mit Niedersetzung jener Commission für die österreich. Erbländer, zu deren Mitglied unter andern Mestmer ernannt ward, neben welchem der Regierungsrath Hägelin, ein von den Ideen der Neuzeit beseelter Mann eine hervorragende Stelle einnahm. Die erste Sorge der Commission sollte sein, „mit Rücksicht auf das schlesische Schulreglement" und unter Benutzung der Mestmerschen Vorschläge „eine gute Schulordnung" zu entwerfen. (Bef. v. $^{19}/_{26}$. Mai 1770). Nun begann auf dem neuen Felde eine rege Thätigkeit. Man zog Erkundigungen über den Stand des Schulwesens ein und fand es viel trauriger, als man es sich gedacht hatte, und als man über Maßregeln zur Verbesserung desselben nachdachte, erschien eine Verbesserung der Unterrichtsmethode und der Lehrerbildung als das vor allem dringendste. Dieser sollte eine in Wien zu errichtende „Normalschule", welcher die doppelte Aufgabe einer Musterlehranstalt und — in der obern Classe — einer Lehrerbildungsanstalt zufiel, dienen. Die Kaiserin gieng trotz des Bedenkens der älteren Räthe mit Eifer auf die in dieser Beziehung gemachten Vorschläge ein und so ward den 2. Jan. 1771 die erste Normalschule zu Wien (im Kurhause bei St. Stephan) unter der Leitung des zum Director derselben berufenen Mestmer mit 4 Lehrern und 4 Classen, nach dem Muster von Sagan eröffnet. Hand in Hand damit gieng sofort das Bestreben, dem verbesserten Schulwesen einen immer allgemeineren Eingang in Stadt und Land zu verschaffen und Dank dem dafür schnell sich entzündenden Eifer zeigte sich bald, trotz der kümmerlichen Mittel und der Schwierigkeit sie zu vermehren, fürs erste noch ohne allgemeine zusammenhängende Anordnungen eine überall rege Thätigkeit für Errichtung von Schulen und Verbesserung der Lehrart, die sich auf alle Länder Oesterreichs mehr oder minder erstreckte. — Bald sollte es sich aber herausstellen, daß in der Fülle dieser Bestrebungen die rechte Klarheit, Ordnung und Sicherheit noch fehlte. In die Gährung der damaligen Zeit und das Weitgreifende der damals auftauchenden Fragen lassen uns die Verhandlungen der höchsten Kreise in der Schulangelegenheit, wie sie namentlich durch die Anträge des Staatsraths Grafen v. Pergen veranlaßt wurden (s. Helfert a. a. O. S. 195), einen tiefen Blick werfen. Dieser hatte schon unter dem 26. Aug. 1770 der Kaiserin einen Plan zur durchgreifenden Regelung des Schulwesens eingereicht. Er gieng dabei von folgenden drei Grundgedanken aus: 1) Es muß ein möglichst vollkommen ausgearbeiteter Plan über das gesammte Schul- und Erziehungswesen durch landesherrliches Ansehen festgestellt werden, welcher in allen seinen Theilen auf den großen Endzweck gerichtet ist, wahre aber zugleich aufgeklärte und zu den Diensten des Vaterlandes ebenso fähige als willige Christen zu ziehen. Dazu gehöre ein förmliches, zusammenhängendes, wohlorganisirtes, für die verschiedenen Stände berechnetes System von öffentlichen Trivial-, Real- und lateinischen Schulen, wodurch allein „eine Einförmigkeit in der allgemeinen Denkungsart und den Grundsätzen, in den Begriffen von Vaterland und den ihm schuldigen Pflichten, welche das festeste Band zwischen der souverainen Gewalt und der ruhigen Folgsamkeit der Unterthanen abgeben müßen, hervorgebracht werden könne. 2) Die Aufsicht und Leitung über das Schul- und Erziehungswesen in ganzer Ausdehnung und über alle Theile desselben muß völlig und beständig der Staat an sich ziehen." Dazu gehöre das durchgreifende Recht der Lehrerprüfung, der Lehrerbildung und der durch eigene mit besondern und geheimen Instructionen versehenen Inspectoren zu übenden Schulvisitation. Von diesem Aufsichtsrecht dürfe auch der häusliche Unterricht nicht ausgeschlossen sein und es habe sich sogar auf das Verbot des Besuchs auswärtiger Schulen

ohne besondere Erlaubnis zu erstrecken. 3) „Unterricht und Erziehung müßen den Händen der Ordensgeistlichen, denen sie bisher, mit Ausnahme der medicinischen Wissenschaften, fast ausschließlich anvertraut gewesen, durchaus abgenommen und die Schulen nur mit weltlichen, oder doch weltgeistlichen bewährten Lehrern besetzt werden." Denn die Heranbildung der Jugend in den von religiösen Orden geleiteten Schulen habe in keiner Weise bis jetzt die Anforderungen befriedigt und den Erwartungen genügt, welche der Staat stellen mußte und die Eltern hegen dürfen, und bei der Einrichtung, welche diese geistliche Körperschaften nun einmal haben und bei dem Geiste, der ihnen inwohne, sei auch nicht zu hoffen, daß diese Anforderungen je werden befriedigt werden. Das waren nun freilich so kühne Vorschläge, daß an eine sofortige förmliche Sanctionirung der darin enthaltenen Principien nicht zu denken war. Selbst Staatsmänner der entschiedensten modern liberalen Richtung, wie ein Fürst Kaunitz, mußten an den dagegen sich aufthürmenden Schwierigkeiten, namentlich an der geforderten Beseitigung des geistlichen Elements Anstoß nehmen. Darum, obgleich v. Pergen in einer neueren Ausführung v. 16. Juli 1771 seine Vorschläge näher begründete, auf das dominium eminens des Staats über alle Stiftungen hinwies und bloß Feststellung der Grundsätze, dabei aber nur allmählige Einführung der neuen Principien, namentlich der Anstellung weltlicher Lehrer beantragte, so war doch Maria Theresia nicht weiter zu treiben, als daß sie (6. Sept. 1771) im allgemeinen ihre Entschließung kund gab, „bei dem dermaligen System der Erziehung und des Unterrichts eine Verbesserung anzuordnen, zu diesem Behufe ein Schulen-Oberdirectorium zu bestellen, welchem sodann obliegen werde, dasjenige weiter anzuordnen, was zu stufenweiser Erzielung des vorgehabten Endzwecks dienlich sein dürfte, und daß sie endlich dem vermittelnden Vorschlage Kreßels v. Qualtenberg, die Ordensschulen bestehen zu lassen, dagegen denselben immer mehr weltliche Schulen an die Seite zu setzen, ihre Zustimmung gab (15. Jan. 1772). — Neben diesen principiellen Erörterungen ruhte die Sache der praktischen Verbesserung des Schulwesens keineswegs. Eine beständige Fürsorge war hier um so nothwendiger, als die Wiener Normalschule bald in innere Unordnung gerieth. Es fehlte an fester Grundlage, klarem Lehrplan, sicherer Methode; der Mangel guter methodischer Hülfsmittel, die in der Eile geschaffen werden mußten, gab Veranlassung zu Zank und Streit; die Tüchtigkeit der vorhandenen Lehrer war zweifelhaft. Insbesondere zeigte sich der Director Mestmer nicht als der Mann, durch seine Auctorität und Intelligenz eine feste Leitung des Lehrerkörpers und des Unterrichts zu bewirken. Trotz des entschiedenen Eingreifens des Hauptreferenten in der Schulcommission, Hägelin, und immer erneuter Proben und Versuche, wollten sich die inneren Verhältnisse der Anstalt nicht befestigen und befriedigend gestalten. Da kam zu allen vorhandenen, unsicheren Zuständen im Jahre 1773 die Aufhebung des Jesuitenordens (Bulle v. 21. Juli 1773, Promulgirung derselben 9/10. Sept. 1773), welche nun namentlich auf dem Gebiete des Unterrichtswesens eine vollständige Neugestaltung des bisherigen Schul- und Studienwesens unumgänglich forderte. Maria Theresia verspricht diesem eben so heilsamen als höchst nothwendigen Werk ihren ganzen Schutz, „indem ich alles, was nöthig sein wird, mit Trost und Freuden verwenden werde." Die unter Vorsitz Kreßels v. Qualtenberg neu besetzte und unter dem unmittelbaren Ressort der Kaiserin stehende Studienhofcommission sollte sich nun mit der Durchführung der von Hofrath Martini ausgearbeiteten „Grundzüge zur Entwerfung eines allgemein verbesserten Plans in Studiensachen" beschäftigen. Bei der durchgreifenden Umgestaltung des gelehrten Schulwesens, die jetzt im Plane lag, mußte man aber von selbst wieder auf die vorbereitende Grundlage „der Anfangsschulen" ein Hauptaugenmerk richten. Die Martinischen Grundsätze stellten 3 Hauptsätze an die Spitze: 1) daß jedem Unterthanen nach seinem Stand und Berufe der nöthige Unterricht ertheilt, 2) daß allenthalben taugliche Lehrer angestellt und nachgezogen, 3) daß eine gleichförmige, vollständige, praktische und dauerhafte Studieneinrichtung getroffen werden sollte. Der erste Grundsatz ver-

langte für die Anfangsschulen eine bestimmte Gliederung und Feststellung des Unterrichtsgebiets der Schulen in Dörfern, kleinen und größern Städten, der zweite die Einrichtungen für Heranbildung eines tüchtigen Lehrerstandes und der dritte die Ausarbeitung eines genauen Lehrplans für das „gesammte Normalschulwesen". Zur Befriedigung aller dieser Bedürfnisse und Herstellung einer festen Ordnung an der Wiener Normalschule erwiesen sich aber die vorhandenen Persönlichkeiten immer mehr als unzureichend und untauglich. So ward endlich — nach allen Nachrichten — die Kaiserin selbst im Anfang des Jahrs 1774 auf den Gedanken geführt, um in die wirren chaotischen Zustände Klarheit zu bringen, den Abt Felbiger aus Schlesien nach Wien zu berufen. Ueber sein nun beginnendes Wirken s. den Art. Felbiger. Sein nicht gewöhnliches Organisationstalent lernt man erst wahrhaft respectiren, wenn man in die persönlichen und sachlichen Schwierigkeiten, deren Lösung ihm anheimgegeben war, einen Blick wirft. Das bedeutendste Werk dieses Mannes war — neben der Regelung der Wiener Normalschule — bekanntlich die allgemeine Schulordnung vom 6. Dec. 1774. In der Voraussetzung, daß die Geschichte des österr. Schulwesens über die Grundzüge dieses Gesetzes näheres berichten werde, wird hier auf den Inhalt desselben nicht speciell eingegangen. Genug, daß durch denselben nun ein durchgreifendes System des Volksschulwesens für den ganzen österreichischen Staat geschaffen, und für die Controlirung desselben eine wohlorganisirte Gliederung von Aufsichtsbehörden (Ortsaufsicht: bei Normal- und Hauptschulen, ein Director, bei „den übrigen Schulen", zunächst der Ortspfarrer, daneben aber ein „weltlicher" Aufseher*); Bezirksaufsicht: ein Oberaufseher, in der Regel der Dechant und das Kreisamt; leitende Behörde in jeder Provinz eine „Schulcommission", bestehend aus drei Räthen der Prov.-Landesstelle, einem Bevollmächtigten des Ordinariats und dem jeweiligen Director der Provinzial-Normalschule") ins Leben gerufen wurde. Der innere Charakter der neuen Schulverbesserung war natürlich durch die „Saganische Methode", wie sie des nähern im Art. „Felbiger" geschildert ist, bestimmt, für die äußere Form aber war der Grundsatz der strengsten Gleichförmigkeit, der sich am bezeichnendsten in der durchgängigen Gleichmäßigkeit der zu gebrauchenden Schulschriften aussprach (dafür schon 1772 der Normalschulbücherverlag in Wien gestiftet; das Verzeichnis der Normalschulschriften s. Helfert a. a. O. S. 491), maßgebend. — Mit großer Energie und nachhaltiger Entschiedenheit wurde sofort die Durchführung der neuen Ordnung in Angriff genommen, Provinzialschulcommissionen ernannt, für Lehrerbildung gesorgt, Normal- und Hauptschulen in den Städten (zum Theil durch Verwandlung abgängiger lateinischer Schulen) Trivialschulen auf dem Lande gegründet und jedes zulässige Mittel ergriffen, um die neuen Schulen mit gehörigen Fonds auszustatten, wobei man sich nicht scheute, durch directe und indirecte Zwangsmittel auch die geistlichen Fonds in Anspruch zu nehmen. Auf den Ernst dieser Thätigkeit hatte es den wesentlichsten Einfluß, daß M. Th. selbst in ihren letzten Lebensjahren diesem Werke mit der vollen Hingabe ihres Herzens sich widmete, und darum namentlich in der Errichtung und normalmäßigen Einrichtung der Landschulen mit dem besten Beispiel vorangieng. Ueberall, wo sie das Kirchenpatronat hatte, baute sie von Grund aus neue Schulen, oder gab Gebäude, die der Hof missen

*) „Weil die Geschäfte in der Seelsorge, öfters auch die Entlegenheit der Filialorte die Pfarrer nicht wenig hindern, so sollen, um auf die Befolgung der in Schulsachen getroffenen Anordnungen stetshin Obsicht zu tragen, in jedem Orte, wo eine Schule ist, eigene Aufseher benannt und hiezu in den größeren Städten von dem Magistrate ein Bürger, der ein Schulfreund ist, in kleineren Städten, Märkten und Dörfern von der Obrigkeit ein herrschaftlicher Beamter, dann ein verständiger Mann von den Gerichtsgeschworenen oder sonst aus der Gemeinde bestimmt werden, dem es obliegen wird, fleißig nach dem Zustande der Schule zu sehen und zu bemerken, ob alles vorgeschriebene mit wirklichem Nutzen der Schule geschehe. Es muß aber das Nachsehen der Aufseher zu keiner bestimmten Zeit, sondern nach derselben Belieben ohne es vorher zu melden, mithin unversehens geschehen". Allg. Schul.-Ord. 17./20.

konnte, für Schulzwecke her. In oder bei ihren Lustschlössern, zu Schönbrunn und Laxenburg, zu Schloßhof und Hetzendorf, legte sie Schulen für die Kinder der niedern Schloßbeamten an, besuchte sie, wie einst Karl M., selbst, ließ sich die Handschriften und Preisverzeichnisse vorlegen, spornte Lehrer und Schüler durch liebreiche Worte und Austheilung von Geschenken zum Fleiß an, dictirte Strafen für Eltern, welche ihre Kinder der Schule entzogen. So kam es, daß schon im Jahre 1780 in den nicht-ungarischen Erbländern 6197 und darunter 3993 „nach der neuen Einrichtung verbesserte" Schulen gezählt werden konnten, nämlich 15 Normalschulen, 83 Hauptschulen, 47 Mädchenschulen und 3848 Trivialschulen mit 208,580 Schülern, von denen mehr als 20,000 unentgeldlich unterrichtet wurden. Das große entscheidende Verdienst der neuen Schulverbesserung war: einen zweckmäßigen und nutzbringenden Unterricht in der Masse ermöglicht, dem früher grob mechanischen (Volks-) Unterricht das erste Leben eingehaucht und den Weg zu einer fruchtbringenden Ertheilung desselben angebahnt, vor allem der Volksschule den gebührenden Platz im großen Staatshaushalt überhaupt und insbesondere in der Reihe des öffentlichen Erziehungswesens gesichert zu haben, endlich den Lehrerstand zu Ehren gebracht, seine äußere Stellung gesichert und sein Bewußtsein gehoben zu haben. Hätte Maria Theresia nichts anderes als dieses Werk vollbracht, es wäre genug, um ihrem Namen für immer ein unvertilgliches Andenken in der Geschichte der menschlichen Cultur anzuweisen. — Damit ist freilich das Urtheil über die von M. Th. bei ihren Schulreformen befolgten Staatsprincipien und den innern bleibenden Werth der von ihr unter staatlicher Auctoritat normirten Organisations- und Lehrgrundsätze nicht in jeder Beziehung abgeschlossen. Wir kennen vielmehr aus der Darstellung unter Felbiger das vielfache Einseitige und Verkehrte derselben und erfahren im weitern, wie jenes Princip der Staatsomnipotenz, das M. Theresia auch auf dem Boden des Unterrichts im Interesse steigender Aufklärung in Anwendung brachte, unter den reactionären Regierungen der späteren Zeit zu einem zweischneidigen Schwerte gebraucht wurde, um mit Hülfe desselben eine frischere, selbständigere Bewegung des Volksgeistes niederzuhalten. Zur Feststellung eines nüchternen, gerechten Urtheils kann aber wohl nichts mehr beitragen, als die Berücksichtigung des Kanons, den Schleiermacher für diese Verhältnisse aufstellt (Rede über den Beruf des Staats zur Erziehung. Nachlaß. Zur Philos. B. I., 225 f. und Erziehungslehre S. 191. 529): „Der Staat hat, er hat aber auch nur dann einen activen, unmittelbaren Antheil an der Erziehung des Volks zu nehmen, wenn es darauf ankommt, eine höhere Potenz der Gemeinschaft und des Bewußtseins derselben zu stiften und wenn es an einem öffentlichen Leben fehlt, auch eine große Verschiedenheit und große Passivität der Masse vorhanden ist. Denn das Verhältnis des Erziehungs- und Unterrichtswesens zur Staatsverwaltung muß immer das sein, daß der Staat die fortschreitende Entwicklung nicht hemme, sondern fördere. Alle andern Motive sind entweder verderblich und die Regierung setzt sich dann in Streit mit der natürlichen Entwicklung des Volks, oder sie sind unhaltbar." — Aber eben daraus folgt, daß, sobald das Gefühl der Einheit durch die Erziehung und durch ein öffentliches Leben hervorgerufen ist, kein Grund mehr da ist, warum die Regierung länger sollte die Erziehung, die doch von Natur nicht ihr Geschäft ist, dazu machen und nicht in die Hände des Volks zurückgeben. Gleichwie daraus, daß der Staat gewiße Industriezweige ursprünglich geleitet hat, in keiner Weise folgt, daß er sie fortwährend in der Hand behalten müße, so auch hier. Es ist immer ein großer Unterschied zwischen dem, was von der bürgerlichen Gesellschaft ausgeht und dem, was von der Regierung geschieht. Von diesem Gesichtspunct würde also die Sache sich so stellen, daß das Unterrichtswesen zu gewißen Zeiten und unter gewißen Umständen, besonders wo ihm ein neuer Schwung gegeben werden soll, in den Händen der Regierung sein kann, aber daß es auch heilsam ist, wenn dies wieder aufhört.*)

*) Vgl. über diese Frage die Artikel: Schule, ihr Verhältnis zur Kirche, Schulregiment. D. Red.

Literatur: Vor allem das genannte Werk von Helfert; sodann Oesterreich unter Maria Theresia v. Dr. A. Wolf, Prof. in Pesth. Wien, Gerold 1855. Später wird noch manche Beiträge liefern das größere Werk über Maria Theresia von Arneth, von dem so eben der erste Band erschienen ist. Endlich die Vorträge von O. L. Gerichtsrath Beidtel: über österreichische Zustände in den Jahren 1740—1742 in den Sitzungsberichten der kaiserl. Akademie der Wissenschaften. Band VII. Wien 1851.

Eisenlohr.

Märchen, Fabel. Das Märchen ist eine kleine Märe: eine Erzählung, welche keine großen Ansprüche macht auf kunstvolle, umfassende Ausführung, ein Phantasiegemälde mit nur da oder dort auftauchender tieferer Bedeutung, daher neben dem Kunstbau anderer epischer Formen nur wie eine poetische Arabeske erscheinend. Zu seinem Charakter gehört, daß der Stoff ein völlig erdichteter, wie erträumter ist, und daß in die Handlung überirdische Wesen und Mächte eingreifen. Diese Wesen, und das mag wichtig erscheinen, sind nicht die höchsten Mächte, sondern zwischen dem Göttlichen und Menschlichen stehende, nicht sowohl gute und böse, als vielmehr holde und unholde Zauber- und Wundermächte. Das Märchen ist ein wirkliches Spielen mit dem Reiz des Phantastischen und Wundervollen, es behandelt das Leben nicht in der Form der verwickelten, von hemmenden Schranken umgebenen Wirklichkeit, es besiegt diese Schranken, wie sie in anmuthigen oder grausigen Träumen besiegt werden, und „bereitet, wie mancher Traum, durch seine Wunder dem Menschen das Gefühl der Lösung seiner Naturschranken." Das Wunder kommt nun aber zumal im germanischen Märchen gerne dem verfolgten Guten zu Hülfe, und zwar nicht der männlichen Tugend und dem Heldenthum, sondern der kindlichen Unschuld und Gutmüthigkeit, dem holden Leichtsinn, der nicht sorgt und stets getrost ist, der rührenden schönen Dummheit, in welcher eine göttliche Anlage dunkel schlummert, und die vom Argen bedroht ist. Der Held des Märchens ist oft ein dummer Hans, ein jüngstes Brüderchen oder Schwesterchen, ein Waisenkind, dessen die Zwerge sich annehmen; es handelt sich fast immer mehr um das Glück, als um Verdienste und Arbeit.

Eine didaktische Beziehung hat daher das Märchen an sich durchaus nicht, während diese der Fabel eigenthümlich ist, als der Darstellung einer allgemeinen Wahrheit oder Regel der Lebensweisheit, zurückgeführt auf einen einzelnen Fall, der als Exempel dient. Charakteristisch ist für die Fabel ebenfalls, daß sie diesen Fall erdichtet, und zwar so, daß sie die den Menschen umgebende Naturwelt, vor allem die Thiere reden läßt, oder selbst leblose Dinge, Berge, Bäume, Töpfe u. dgl. Damit der Zweck nicht von vorn herein als das Beabsichtigte erscheine, sucht sie naiv zu sein und thut als ob die Wahrheit erst aus dem Exempel gefunden würde, welches doch gerade dafür gemacht ist. Sie hat daher ein altkluges Wesen an sich; der Kluge, der schlaue Fuchs ist ihr Held, während das Märchen, ein Kind der Phantasie, ohne Rücksicht auf verstandesmäßige Anforderungen, harmlos von Wunder zu Wunder führt, die sich wie von selbst verstehen. Andererseits ist die Fabel übrigens ebenfalls der kindlichen Phantasie ganz nahe stehend, weil diese gewohnt ist, den leichten Uebergang von irgend einem Menschenähnlichen oder menschenähnlich Gemachten zum Scheine des Menschlichen im Spiel und ganz von selbst zu machen. Das Menschliche hat aber ja auf der natürlichen Stufe eine innige Verwandtschaft mit den Creaturen der Natur. Die Kinder nun interessiren sich bekanntlich auch sehr für die Thierwelt, und es ist gar nicht zu verwundern, daß zumal die Thierfabel ihre Aufmerksamkeit fesselt, das Epimythion aber, fabula docet, gänzlich unbeachtet bleibt. Ihren Kunstwerth hat denn auch die einzelne Fabel nicht von der Moral, welche sie enthält, sondern von der Art und Weise, wie die Fabel erdichtet ist, ob der Fall an wirkliche Erscheinungen in der Natur gut und ungezwungen anknüpft, ob der Thiercharakter getroffen ist.

Beide, das Märchen und die Fabel, haben ferner das gemein, daß sie in der eigentlichen Kunstpoesie nicht mehr recht natürlich gedeihen: die eigentlichen, ächten

Märchen haben wie die eigentlichen Volkslieder keinen Verfasser; auch die meisten Fabeln nicht, denn Aesop ist eine fabelhafte Person und Bidpai ebenfalls. Was die moderne Zeit auf diesem Gebiet hervorgebracht hat, darf wohl als Nachahmung und gar oft nur als künstliche Pflanze und gemachtes Wesen bezeichnet werden. Die eigentliche Heimat der Fabeln und Märchen ist die Phantasie des Volkes, welche kindlich naiv, nicht verstandesmäßig dichtet; zumal die Märchen haben einen Duft der Urzeit an sich. „Das innige, älteste Hausleben ist der Boden, auf dem das Märchen erwuchs und gedieh; und nun besteht es, eine reine und köstliche Perle aus den alten Tagen in perlmutterner Schale am schlammigen Gestade. Die Kindheit der Völker, wie die Kindheit der einzelnen Menschen überträgt das eigene, rege Leben, die Fülle der Empfindungen und die Ahnungen vom Zukünftigen, welche in denselben aufsteigen, auf die Natur der Umgebung, ihr singen Bäume, reden Quellen, Thiere und Vögel; das Gefühl der Hülfsbedürftigkeit ruft die Fee, die Abhängigkeit von Naturkräften läßt vor dem Kobold zagen. Aus den frühesten Tagen des Erwachens zum Bewußtsein stammen die besten Märchen. Darum mögen sie wohl mit wunderbarer Anziehungskraft noch jetzt auf die Jugend wirken." (Vgl. die Art. Kleinkinderschule S. 36. Kunst S. 114.)

Sei der Grund nun dieser, oder ein anderer, so viel steht fest, daß diese Anziehungskraft wirklich und unläugbar besteht. Die Kinder, sie hören es gerne! Das wird wohl jeder einräumen, wer je beobachtet hat, wie Kinder, und zwar ganz kleine Kinder, mit gespannter Aufmerksamkeit horchen auf eine freundliche alte Kindermutter, oder einen guten Kinderfreund, der Märchen erzählen kann; er ist merkwürdigerweise öfters ein alter Junggeselle wie Mike im Nicolas Nickleby. Verfasser wenigstens weiß wohl, welche Eroberungen man in der Kinderstube machen kann mit der Geschichte vom kleinen Däumling. Man mag sie von vorne oder von hinten anheben, die Kleinen lauschen mit offenem Munde, und staunen und sinnen. Ebenso bewundern die kleinen Franzosen unermüdlich den petit Poucet, die noch zarten Engländer den Tom Thumb, die Slaven den kleinen Nagelgroß mit dem ellenlangen Bärtchen und dem buckeligen Pferdchen. Solch ein consensus gentium ist doch auch in die Wagschale zu legen; er findet bei einer Anzahl ächter alter Märchen, die in der That Weltmärchen sind, wirklich statt. Wenn daher ein hochverdienter Pädagog und ernstlicher Gegner der Märchen davon ausgeht, daß er andere Erfahrungen gemacht hat in der Kinderwelt, und daß er beim Vorlesen Grimmscher Märchen von seinen Kindern bald hören mußte: aber Vater, das ist ja Unsinn! so mag der Grund hievon entweder darin liegen, daß es unter den sogenannten Kinder- und Hausmärchen solche giebt, welche nicht sofort dem Kinde genießbar sind, was auch von einer Anzahl der Grimmschen Märchen gelten mag; oder daß es Kinder giebt, die für dieses Gebiet weniger empfänglich sind, namentlich wenn es ihnen ein gänzlich unbekanntes und ganz neues ist. Jene absichtlich um der Polemik willen unternommenen Versuche und die Bekämpfung der Märchen selbst wurden indessen hervorgerufen durch das Engouement, mit welchem schöngeistige Pädagogen den Werth der Märchen gar überschwenglich erhoben haben. Sie hatte in dieser Beziehung eine gewisse Berechtigung, und um sie gehörig zu würdigen, müßen wir näher auf die Bedeutung der Märchen für die Erziehung eingehen.

Es ist hier vor allem geltend zu machen, daß, ganz entsprechend dem oben auseinander gelegten ästhetischen Charakter des Märchens überhaupt, auch in Rücksicht auf seinen pädagogischen Werth dasselbe zunächst unter den Gesichtspunct des Spiels überhaupt fällt. Es combinirt die Elemente der wirklichen Welt zu Erscheinungen, Gestalten und Begebenheiten, wie sie in dieser sublunarischen Welt gewöhnlich nicht vorkommen, und großentheils nicht vorkommen können. Dadurch werden die Vorstellungen des Kindes nicht bloß im allgemeinen der unmittelbaren, sinnlichen Gegenwart enthoben und gegen dieselbe frei gemacht, sondern sie werden auch in Verbindungen gezogen, welche sie im gemeinen Leben gar nicht eingehen zu können scheinen; ihre Beweglichkeit und Verknüpfbarkeit wird dadurch unendlich vielseitiger. Es ist damit leicht

erklärlich, warum gerade das Ungewöhnliche, Ungereimte und Wunderbare ihrer Verbindungen eine so bedeutende Anziehungskraft auf das Kind ausübt, daß es sich zeitweise ganz in ihnen verlieren und die Außenwelt darüber momentan vergessen kann: denn mit spielender Leichtigkeit baut es sich dem Erzähler folgend aus den ihm bekannten Vorstellungselementen eine neue, bisher ungekannte Welt auf. Und das beruht nicht etwa auf einer künstlichen Reizung seiner geistigen Kräfte, sondern ist ganz natürliche, kindlich naive Entdecker- und Dichterlust.

Ganz wie beim Spielen überhaupt wird nämlich dabei die sinnliche Anschauung und Erfahrung häufig von der bloßen Vorstellung überwältigt. Das Kind bewegt sich in seinen Einbildungen, für die das Wirkliche nur als zufälliger, äußerer Anknüpfungspunkt benutzt wird, und denen allerlei Erinnerungen aus dem Bilderbuche, aus dem Treiben in der Meßwoche, wie aus dem Familienleben dienen müßen. Zum Beispiel: das Kind setzt sich in den umgekehrten Schemel, und fährt nun im Schlitten, oder es sagt: fertig, fort! wie der Eisenbahnzugmeister, und fährt: wohin? nach Stuttgart zu der Tante; es ißt dort zu Mittag, was? auf der Jagd erlegte Zwerghirsche und Meerdrachen; und als Tischgespräch erzählt es, wie es im Garten am Weg einen Löwen verjagt habe, wie David u. dgl. Das sind Anfänge productiver Geistesthätigkeit; es werden mit den erworbenen Vorstellungen neue Combinationen gebildet, ohne daß das sinnlich Gegenwärtige dazu unmittelbare Veranlassung oder Anleitung gäbe. Zwar bemerkt man wohl, daß häufig und anfangs das Kind nicht eine bewußte Auswahl trifft unter einer Menge willkürlicher Combinationen, sondern es läßt sie nach einander ablaufen, wie die Bilder sich bilden und giebt sich ihnen ganz hin, froh und mit harmlosem Behagen; die Spuren der Eitelkeit und Ruhmredigkeit aber sind ursprünglich diesem Ziel ganz und gar ferne. Um eine freie Auswahl treffen zu können, bedarf es ja auch für uns Gereifte vor allem einer solchen Reichhaltigkeit und Beweglichkeit der Vorstellungen, vermöge deren uns eine möglichst große Summe von Combinationen zu Gebote steht; diese haben zunächst auch nur den Werth subjectiver Einfälle, die einer weiteren Prüfung unterworfen werden müßen. Ferner bedarf es für alle höhere Geistesthätigkeit auch der Fähigkeit, unsern Vorstellungsverlauf von dem sinnlich Gegenwärtigen bis zu einem gewissen Grade unabhängig und ungestört zu erhalten. Das wird nun ebenfalls durch das Spiel, und insbesondere durch die Märchenerzählungen, welche die Phantasie des Kindes nicht bloß mit mannigfachem Stoffe beschäftigen, sondern sie auch in eine bunte wundervolle Welt über der gewöhnlichen erheben, so weit vorbereitet und angebahnt, als es überhaupt im Kindesalter geschehen kann.

Weit entfernt also es für schädlich zu halten, wenn dem Kinde der Gegensatz zwischen dem wirklichen äußeren Leben und einem nur in der Einbildung bestehenden, gleichsam bloß inneren Leben zeitweise zurücktritt oder ganz entschwindet, müßen wir dies sogar für ein wesentliches Erfordernis zur Entwicklung geistiger Productionskraft halten. Bei begabten Kindern macht sich das von selbst, ohne unser Zuthun, wie wir oben schon sahen, daß manche Kinder von selbst gleichsam Märchen machen und erleben ohne Zwang und ohne Schaden. Es geschieht dabei wohl, daß sich das Kind ganz und gar in seine Phantasien vertieft, zeitweise ganz in ihnen lebt, und daß es deshalb ihm durchaus ernst ist mit allem, was den Inhalt der Einbildungen ausmacht. Vom Märchen nun namentlich hat man befürchtet, daß es die Kinder dazu verleite oder darin bestärke, aus der wirklichen Welt heraus sich in eine phantastische hineinzuleben. Daß dies momentan gar wohl geschehen wird und bei den meisten Spielen überhaupt ohne allen Schaden geschieht, ist schon oben erörtert worden. Sicherlich aber ist der Contrast zwischen der Wirklichkeit und der Welt des Spieles, oder der Märchenwelt, selbst schon für das Kind zu groß und fühlbar, als daß es ihm möglich wäre, jene über dieser anders als bloß spielend und für die Dauer des Spiels zu verlieren, es müßte denn auf eine gekünstelte Weise der Phantasterei ein unnatürliches Uebergewicht gegeben worden sein. Die Wirklichkeit übt gewiß, zumal auf die reizbaren, allen Ein-

drücken offenen Kindersinne hinreichend starke Reize aus; die große Menge von Bedürfnissen, deren Befriedigung das Kind nur von der sinnlichen Welt zu erwarten gelernt hat, halten es hinlänglich fest in derselben. Es mag spielend, oder nach Anweisung eines Märchens aus dem leeren Becherchen köstlichen Wein schlürfen, aus leeren Nußschalen oder vom Bilderbogen weg mit gespitzten Fingerchen süße Gerichte speisen, darum wird es doch gleich darauf, keineswegs verwöhnt, um wirkliches Wasser bitten, und an einem Stück Hausbrod und einem Apfel sich köstlich laben. Man erkennt gar leicht, daß bei aller Vertiefung in das Spiel doch der Gegensatz von Wirklichkeit und Einbildung im Hintergrunde liegt und fortwährend vom Kinde gefühlt, wenn auch nicht festgehalten wird. Es weiß immer, daß die Puppe nicht hört und nicht spricht, daß das Wiegenpferd nicht vorwärts kommt und daß die Flinte nicht losgeht. Ganz ebenso weiß es auch, daß die Siebenmeilenstiefel, mit denen man über sieben Welttheile und fünf Inseln hinschreitet, eben nur einmal in der Welt vorkommen, nämlich in der Geschichte vom Däumerling, der sie seinem Schwiegervater für das Naritätencabinet geschenkt hat. Das Wunderbare in den Märchen versteht sich wie von selbst, es ist fertig und gegeben, selbst der Humor und die Ironie, welche für uns Erwachsene darin spielt, geht für die Kinder verloren, welche nicht verstandesmäßig reflectiren, und über ganz anderes lachen als die Erwachsenen. Auch wissen die Kleinen bald, daß in der Wirklichkeit ein daumengroßer Wicht nicht viel Steine in seiner Hosentasche tragen könnte, aber keines fragt danach; es wird nicht rationalistisch kritisirt, wie der winzige Bursch in das Bett der Riesenkinder gekommen sei, während seine Brüder schliefen. Wohl aber fragte mich ein aufmerksames Kind jedesmal wieder, was eine Insel sei; und hörte jedesmal gerne die gleiche Erklärung, um sich allemal wieder der Vorstellung eines so reizenden Plätzchens recht zu freuen, das rings von Wasser umgeben ist, und auf welches man nur zu Schiffe kommen kann, — oder mit dem Siebenmeilenstiefel, gelt? — So poetische Naturfreunde sind schon die Kinder! Die Insel, die ist so gar was Apartes und Schönes! So zieht die Lebendigkeit seiner Vorstellungen ein solches Kind allerdings fort in eine phantastische Welt; aber der müßte doch ein rechter Pedant sein, wer fürchten würde, es möchte festlandmüde werden! Nur bei krankhafter, übergroßer Reizbarkeit der Einbildungskraft würde vorsichtige Beschränkung und Ueberwachung, kurz wie bei allen Kranken eine gewisse Diät im Spiel mit solchen Vorstellungen, wie Märchen sie wecken und nähren, am Platze sein: nicht anders als gegen jede einseitige oder übermächtige Erregung der Phantasie überhaupt gekämpft werden muß.

In einigem Zusammenhang hiemit steht ferner ein Bedenken, welches von sehr entgegengesetzter Seite gegen die Märchen und Fabeln geltend gemacht worden ist: nämlich ihre Unwahrheit. Eine sehr beachtenswerthe Stimme hat, wie schon oben angedeutet wurde, die Erfahrung gemacht, „daß der Wahrheitssinn, wenn er in einem Kinde genährt ist, sich gegen die Märchen sträubt. In jener Welt des Heidenthums, aus der die Märchen stammen, war allerdings das Wunder auch zu Hause, aber nicht die Wahrheit. Das Kind aber nimmt die Dichtung auch als Wahrheit, sie wurzelt sich in sein Glaubensleben ein, und — semper aliquid haeret."

So begründet beweist die Opposition zu viel und verkennt ebensosehr die Natur des kindlichen Geistes als das Wesen der Poesie. Gerade wie die wunderlichen Erzählungen, welche von Kindern nicht selten, wie im Selbstgespräch, an die Puppe, an ein kleines Schwesterchen gerichtet werden, nicht als Unwahrheiten zu betrachten sind, so wenig ist ein Werk, in welchem die schaffende Phantasie des Dichters sich befriedigt, eine Lüge. Darum sind denn auch die Märchen und die Fabeln keine Lügen, sie sind nicht wirklich, aber deswegen nicht auch unwahr. Sie machen auf Glauben von vorn herein auch gar keinen Anspruch, vollends nicht auf den ehrfurchtsvollen Glauben, von dem hier die Rede ist und der sich nicht spielend und tändelnd behandeln läßt. Der rechte Erzähler, wie Vilmar ihn schildert (Schulreden über Zeitfragen, S. 27, wo das Märchen gegenüber von so einseitiger Auffassung vortrefflich vertheidigt ist), nimmt bei

Märchen gar nicht die Miene an, als erzähle er wirkliche Geschichte — ganz anders ist es, wenn er eine religiöse, biblische Geschichte erzählt. In jenem Falle, beim Märchen, handelt es sich nicht um den „Wahrheitssinn, der in einem Kinde genährt ist," sondern wenn die rechte Stimmung erzeugt ist, fragt das Kind gar nicht danach, ob die Erzählung wahr ist. Man wird wohl ebenfalls in der Erfahrung durchgehends finden, daß die Mädchen und Knaben mit einem vollkommen richtigen Gefühl der ästhetischen Wahrheit ebenso die deutschen Volksmärchen, wie die griechische und römische Sagengeschichte und Götter- und Heroenlehre, die Berichte vom Argonautenzug und Trojanerkrieg und des Odysseus Irrfahrt hören und lesen. Nur Gelehrte und Aufgeklärte fragen, wo die Insel der Kalypso in der realen Welt zu suchen sei, und schreiben Excurse über die Verfassung der Phäaken. Kinder sind viel klüger, dergleichen ficht sie nimmer an; es scheint fast hie und da die Gelehrten zu viel angefochten zu haben.

Es mag übrigens immerhin Fälle geben, wo man nach der individuellen Begabung vorsichtig und zurückhaltend verfahren muß; eines schickt sich nicht für alle, auch im Spiel nicht. Es wird gemeldet, daß einem Vater, welcher Abends Märchen erzählte, und Morgens mit der sechsjährigen Tochter die biblische Geschichte repetirte, diese mit der Frage kam: Papa, sind das auch Märchen? Er mußte eben sagen nein, aber er war in Verlegenheit. Auf irgend einer Seite, oder auf beiden war hier nicht alles wie es sein sollte. Die höhere Würde der in den biblischen Wundern festgehaltenen Idee des wahren, allmächtigen Gottes fühlt die Jugend, wenn sie richtig genährt ist, wohl heraus, und wagt aus heiliger Scheu nicht zu fragen. Leider wird sie durch taktloses Räsonniren Aelterer zuweilen früh gereizt und zum Zweifeln gespornt, zumal wenn man altklugen Scharfsinn an ihr bewundert. Ein Sechsjähriger hat kein eigentliches Glaubensleben, das ist gegen die einen zu sagen; darum kann er auch keine Scrupel und Zweifel natürlicherweise hegen, das gilt den andern. Der rechte Lehrer wird aber auch beim Erzählen biblischer Wundergeschichten auf solche Fragen, wenn sie von aufgeweckten, an eigenen Einfällen reichen Kindern versucht werden, unschwer die rechte Antwort zu geben wissen, ohne einen Stachel zurückzulassen. Allerdings muß die Krisis einmal natürlicherweise eintreten, in welche ein Kind aus der geträumten Welt in die Verstandeswelt hinein erwacht, und Knaben und Mädchen müßen die Märchen anders auffassen als Kinder. Bei dem einen früher, bei dem andern später tritt diese Scheidung ein zwischen dem Phantasieleben und der prüfenden, nach objectiver Wahrheit ringenden, erkennenden Verstandesthätigkeit. Mit ihr hört aber die Thätigkeit der Phantasie keineswegs auf, sie wird nur auf ein bestimmtes Gebiet verwiesen und muß ihre Herrschaft mit der andern Macht theilen. Wenn das Kind früher das Märchen glaubte, obschon es nur Märchen war, kraft der poetischen Stimmung des Subjects, glaubt es der Knabe anders und liebt es, nämlich als Dichtung, kraft der poetischen Wahrheit des Objects.

Merkwürdig ist aber doch nun auch die Thatsache, daß einzelne Pädagogen, welche an die Wahrheit der Bibel nicht glauben, auch die heilige Geschichte von den Kindern geflissentlich fern gehalten wissen wollten, worüber wir in diesem Artikel uns nicht weiter auslassen können. Sie sind darum noch nicht auch Gegner der Märchen, was beweist, daß es sich hier um eine andere Wahrheit handelt.

Ausdrücklich ist aber zu betonen, daß nicht etwa bloß von pietistischer, sondern auch von aufgeklärter und lichtfreundlicher Seite in der angegebenen Weise Opposition gemacht worden ist gegen diesen „Peststoff der Romantik." Die Zeit, welche nach Regeln des gesunden Menschenverstandes bloß für die Welt dieses Verstandes erziehen wollte, ist keineswegs ganz überwunden. Auch ein sonst so feine und scharfe Diagnosen stellender Autor wie Dr. Schreber erklärt es für unbegreiflich, daß Fabeln und Märchen für eine passende Geistesspeise der Jugend bis auf den heutigen Tag gehalten werden. Er glaubt namentlich, „die Fabel erschwere das Festwurzeln der Wahrhaftigkeit der

Gesinnung und bahne den Weg zur Lüge." Dieser Glaube erscheint nun hinwiederum uns unbegreiflich.

Eher verstehen wir aber endlich einen letzten Vorwurf, nämlich den, daß die Märchen Furcht und Aberglauben in die kindlichen Seelen zu pflanzen geeignet seien, ein Vorwurf, welcher ebenfalls von beiden Seiten her gemacht wurde, obwohl sich beide etwas verschiedenes unter Aberglauben gedacht haben werden. Hieher gehört auch die tiefer gehende Bemerkung Völters, daß die Märchen meist Ueberreste aus der Heidenzeit sind, und falsche Götter ihren grimmen Schein darin werfen. Schon was das Fürchten betrifft, ist in der That etwas daran; es giebt Kindermärchen, welche den Schlaf der Kleinen stören und nachtheiligen Einfluß auf ihr Nervensystem haben können. Wir werden in der That auch hier eben alles prüfen, und das Beste behalten müßen. Nicht jedes Märchen überhaupt paßt für kleine und größere Kinder; gar manche haben sowohl in Beziehung auf abergläubische Vorstellungen als in anderer Hinsicht bedenkliche Seiten. Man wird uns aber zugeben, daß auch in der heiligen Geschichte nicht alles für Kinder paßt, wodurch eine passende Auswahl nicht ausgeschlossen, sondern gerade empfohlen erscheint. Wenn aber gegen das deutsche Märchen nichts weiter einzuwenden ist, als daß es aus dem dornigen wilden Rosenstamm entwachsen ist, dem alle spätere Bildung inoculirt wurde, und aus dessen Säften auch das christliche Leben der germanischen Völker seine eigenthümliche Form gewann, so wird es wohl keine Noth haben. Der erfahrene Grube versichert übrigens von sich selbst (Studien S. 357), daß die von ihm in seiner Jugend mit leidenschaftlicher Vorliebe aufgesuchten Märchenerzählungen ihn nicht abergläubisch und nicht furchtsam gemacht hätten. Die Reaction der gesund und frisch erklärten Wirklichkeit, sagt er, habe sogar den Einfluß von Gespenstergeschichten überwunden. Ein so vermittelter Sieg ist aber besser, als die mühsam zu erhaltende Unschuld in Beziehung auf solche geheimnißvolle, unheimliche Geschichten. Wenn man aber einen recht würdigen Vertreter der vernünftigen modernen Weltbildung fragt, was ist am Ende unschädlicher und gedeihlicher Stoff, den man den Kindern bieten soll? so erhält man wohl etwas verwunderliche Antworten. Schreber sagt: „Gebet den „Kindern Erzählungen aus dem reichen Bilderbuche des realen Lebens der Gegenwart, „denn das Kind lebt jetzt nur noch in der Gegenwart, harmlose, einfache, liebliche oder „mit einer gesunden Moral verknüpfte Genrebilder, dazwischen zur Abwechslung einfach „lustige, komische Geschichten. Der beste Weg, um sich eines nur heilsamen Erfolges „der Erzählungen zu versichern, ist wohl der, daß man der Wärterin sorgfältig aus„gewählte Kindergeschichten zu lesen giebt und es ihr zur Gewissenssache macht, keine „anderen als diese zu erzählen." Das klingt ja wie wenn Spitzbart spräche! Hilf Himmel! wie sollen wir die rechten Wärterinnen finden und die rechten Geschichten, die sie lesen müßen, um sie alsbald wieder von sich zu geben! Die „einfache reale Gestaltung der Dinge" zeigt uns, daß an beiden kein Ueberfluß vorhanden ist. Die stets schwitzende, auf alle Bedürfnisse achtende deutsche Presse wird demnächst wohl bald eine Bibliothek für Wärterinnen erzeugen, welche jeder Familienvater anschaffen sollte, und welche kein altes Weib unbefriedigt aus der Hand legen wird; und die organisirenden Staatsbehörden werden auch Seminarien für lesende Kindermädchen gründen müßen. O ihr lieben alten Kinderfrauen, es wird euch „zur Gewissenssache gemacht", nur die realen Geschichten von dem Friedrich und dem Wilhelm zu erzählen! Steckt nicht auch hier eine Spur jener noch nicht überwundenen scheinbar rein vernünftigen Richtung, welche Theorien der unmittelbaren praktischen Nützlichkeit verkündet, unrealisirbare Ideale der reinen Realität?

Wir fürchten nicht in eine solche Nutzenstheorie zu verfallen, wenn wir nun positiv auf den Werth und die Wichtigkeit aufmerksam machen, welche das Märchen für die Bildung des Gemüths und Gefühls haben kann. Weil nämlich in der Märchenwelt so vieles möglich und wirklich wird, was dies im gewöhnlichen Leben nicht ist, lassen sich ethische und religiöse Motive häufig ungezwungen dem Gemüthe

der Kinder nahe legen, und viel freier und schöner, als in den gemachten „Genrebildern" aus der Knaben- und Mädchenwelt, Klatschgeschichten über böse Kinder und Lobhudeleien der guten, die sich ihrer großen Tugend und Beliebtheit freuen. Das Märchen lehrt einen idealen Maßstab kennen, welcher an die Wirklichkeit gelegt wird, ohne daß man ihn in ihr selbst findet. Da wir nun aber ohne Zweifel ideale Normen und Ausgangspuncte für ein über das Irdische sich erhebendes Ziel früh in die zarten Seelen senken sollen, so wird ein Mittel unter vielen hiezu auch das Märchen sein können, wenn es in der Hülle des Wunderbaren einen Sinn birgt, den man freilich nicht am Schluß als einen abstracten Moralsatz dem Kinde an den Kopf werfen darf. Unausgesprochen wird er als Keim im Gemüth wurzeln und im Leben selbst groß gezogen werden.

Gerade so ist es mit der einfacheren Fabel. Wenn nämlich in der Thierfabel die Eigenthümlichkeit des Thiers, so wie es leibt und lebt, treu festgehalten ist, gewinnt das Kind durch die poetische Belebung der Gedanken und der Sprache, die dem Thiere geliehen werden, den höheren, wahrhaft menschlichen Einblick in das Thierleben. Wie oben bemerkt wurde, interessirt sich auch jedes aufgeweckte Kind leidenschaftlich für die „Brüder in Wald und Feld" und erkennt in ihnen weit mehr als in der Pflanzen- und Steinwelt, mit welcher es ebenfalls spielend verkehrt, die nahe Beziehung zur eigenen Natur. Was die Fabel lehrt, schreibt der Fabeldichter allerdings bei, die Kinder aber lesen es nicht und hören nicht darauf; sie lernen es aber doch.

Ganz anders als mit Fabel und Märchen verhält es sich nun aber mit dem Roman, und zwar auch mit dem sog. Kinderroman. Märchen und Fabel nämlich stehen eben dem wirklichen Leben ferne genug, um Ideales darstellen zu können, welches als Musterbild, nicht aber als Abbild des eigenen und fremden Handelns zu gelten Anspruch macht. Der Roman aber begünstigt im Gegentheil jene vom Märchen mit Unrecht befürchtete Verwechslung der wirklichen Umgebung mit der erdichteten Erscheinung; und diese ist noch dazu so oft nicht rein und natürlich, sondern verschroben und armselig gezeichnet. In der That reizt auch in solchen Geschichten ein böser Konrad neugierige und lebhafte Kinder zur Nachahmung ähnlicher Streiche und Bosheiten, so sehr auch dabei gepredigt wird; der grimmige Fresser im Märchen aber, der Oger, der Rumpelstilz, der böse Zauberer u. s. f. erscheint, wie er soll, dem Kinde rein abscheulich und grauenhaft.

Es ist wohl klar, daß mit unserem Standpunct, welcher Märchen und Fabel, wie dies auch von Aesthetikern geschehen ist, als Phantasiespiele bezeichnet, zugleich auch in pädagogischer Beziehung ausgesprochen ist, daß diese Dinge nicht als Lernstoff zu betrachten, sondern daß sie nur wesentlich unter die den Geist der Kinder weckenden, anregend beschäftigenden propädeutischen Mittel zu rechnen sind, und auch wenn das Lernen schon begonnen hat, als eine geistige Unterhaltung und Erholung dienen, welche ebenfalls bildend und erziehend wirkt, und, wie alle rechte Erholung, von der Jugend selbst aufgesucht wird. Hievon ausgehend können wir noch über die Art der Verwendung einige Andeutungen geben.

Den kleinen Kindern wird man erzählen, sobald eine Erzählung sie feßelt. Schon die Kindlein in der Wiege sieht man der Geschichte staunen, sagt unser unvergleichlicher Dichter in der wundervollen Romanze vom kleinen Däumling. Man braucht keine große Auswahl, denn sie hören lange Zeit gerne immer und immer wieder dieselbe Geschichte, und sind wahrhaft unersättlich darin, auch wenn sie alles schon ganz genau kennen, so daß sie jede kleine Abweichung sogleich bemerken. Vom Verstehen wollen wir gar nicht reden; denn was verstehen überhaupt die ganz Kleinen? Das Köpfchen arbeitet sichtbar, aber — je ne l'ai pas conçu, sagt Rousseau, mais je l'ai bien senti! Die Mutter faltet ja auch dem Kinde die Händchen zum Gebet, es hört aufmerksam zu und lernt kleine Liederverse oder Sprüche beten, womit freilich manche

Erzieher auch warten wollen, bis die Kinder sie verstehen. Wie wahr hat Göthe gesagt: Das Wort verstehen versteht unsere Zeit nicht! Am gewöhnlichsten misbrauchen es jene aufgeklärten Schullehrer, welche Himmel und Erde zu verstehen meinen. Zudem paßt es auch gar nicht gerade auf solche Geschichten, welche den Kindern erfahrungsmäßig am meisten zusagen. So sollen sie denn haben, nicht was sie zu verstehen, sondern was sie zu lieben, woran sie sich zu freuen fähig sind. Darum lassen wir den süßen Geschichten aus dem alten jugendfrischen Born des Volkes ihr Recht; was wir andern an die Stelle setzen, kommt ihm selten gleich; ich möchte kaum Speckterſche Fabeln oder einige moderne Märchen ausnehmen. Die Geschichten der Erzväter und des Evangeliums aber dürfen wir nicht unter den Spielkram werfen. Diese Erzählungen sollen eine Weihe ganz anderer Art haben; hier ist das Kind von Ehrfurcht und von einer Art von Andacht durchdrungen. Die Helden der Märchen aber, obgleich oft fein und unbegreiflich genug, sind nichts göttliches und heiliges, auch bei richtiger Auswahl und Betonung nichts dämonisches; es sind Spielpersonen, nichts weiter.

Das Erzählen selbst weiß manche Kinderwärterin besser zu machen, als mancher Lehrer; es ist an sich nicht schwer, aber lehren kann man es kaum. Vorlesen aber eignet sich für kleine Kinder gar nicht; es ist für sie viel zu hoch und gelehrt, und recht vorlesen ist überdies eine viel größere Kunst als das einfache Erzählen einer kleinen Geschichte, welche anfängt: Es war einmal ein Mann, der war ein Holzhacker, und hatte sieben Kinder, lauter Buben u. s. w.

Wenn aber die Kinder lesen können, und anfangen auch zur Unterhaltung zu lesen, so sollen sie auch Märchen lesen dürfen und Fabeln, Knaben sowohl als Mädchen.*) Aus eigener Erinnerung weiß der Verfasser, daß alte Fabelbücher die ersten Bücher waren, die er selbst mit großer Lust ganz gelesen hat; und es stand ihm vielerlei anderes zu Gebot. Man braucht dabei gar nicht zu sorgen, daß die kleinen Leser sich zerstreuen und überdrüssig werden; sie bleiben trotz der Ermüdung durch die ungewohnte Anstrengung des noch mühsameren Lesens meistens so eifrig aufmerksam bei ihrer Lectüre, daß eben dieses zugleich eine der bessern Uebungen im Festhalten bei einer Beschäftigung ist, ein wichtiger Umstand, den manches andere Spiel nicht gewährt. Zugleich ist das nebenbei viel naturgemäßer und fruchtbarer, als die gewöhnlichen Leseübungen mit dem Herrn Provisor in der Privatstunde: es geschieht mit Lust und Liebe und aus freier Wahl. Auch Geschichten, die der junge Anfänger durch Erzählungen schon kennt, freut er sich nun lesen zu können, und wie er nicht müde wurde zuzuhören, und gar oft das gleiche Gericht genossen hat, so kann er sich nun noch nicht satt daran lesen. Es kommt meist bald so weit, daß der Erzieher sich aufgefordert sieht, der Lese-

*) Nach der Ansicht namhafter Autoren sollen die Märchen kaum mehr für das schriftreife Alter gehören, und dem Verfasser des Artikels „Jugendlectüre" scheint Gervinus nicht unrecht gehabt zu haben mit der Bemerkung, daß, wenn der Knabe anfängt, Märchen zu lesen, die Zeit schon da sei, wo er sie nicht mehr lesen sollte. Allein das beruht doch wohl nur auf einer Verkennung des Unterschiedes zwischen Kindes- und Knabenalter in Beziehung auf die Auffassung des Märchens. Es ist von dieser Verschiedenheit schon oben die Rede gewesen, S. 575.

Wenn aber gesagt wird, es sei zu beklagen, daß die Märchenrede überhaupt in die Feßeln der Schrift gelegt werden mußte, so erscheint das denn doch als eine gar zu curiose Reflexion. Da wüßten wir Gebildeten also glücklicherweise nichts von den meisten Märchen und wären somit auch der Klage überhoben. Nun ist aber das Unglück geschehen, daß die Grimmschen Märchen eine „Schrift" sind, was die benamste Frankfurter Lehrerversammlung allein an ihnen auszusetzen fand. Grimms Märchen, ja, und Campes Robinson wären übrigens die besten aller Jugendschriften, so wurde entschieden, nur sollte die letztere anders geschrieben sein, die erstere gar nicht. Es ist das fast zu witzig. Die Gründe sind so gut, daß aus ihnen auch folgen würde, es sei zu beklagen, daß Homers Rhapsodien in die Schrift gebannt seien, daß Gesangbuchslieder und andere gelesen werden können u. s. f. Wer soll denn am Ende Märchen lesen? Nur die Kinderwärterinnen mit kurzem Gedärm?

sucht Zügel anzulegen. Der Schüler muß lernen, daß Unterhaltung und Spiel vor der ernsten Beschäftigung, daß das Vergnügen vor der Pflicht zurücktreten muß.

Wer aber einem kleineren oder größeren Kinde die Fabeln- und Märchenfreude gründlich verleiden will, der braucht nur erstlich die einfache Erzählung mit Anmerkungen zu unterbrechen, mit Aus- und Einlegungen zu garniren und mit einer Brühe von Nutzanwendungen zu übergießen. Er lasse durch die Hebammenkunst eines rechten Virtuosen in der Katechetik über die Moral, die darin steckt, examiniren, ein vortreffliches Mittel, in welchem nur ein solcher geschulter Lehrer eine stolze Befriedigung findet. Ein Feind der Märchen würde am klügsten handeln, wenn er die verbotene Frucht nur mit solcher Würze und nicht anders zum Genusse darbieten wollte; eine gründliche Abneigung wäre gewiß die Folge. Namentlich aber nöthige er das Kind auch, die ihm vorerzählte Geschichte wieder zu erzählen, und wenn das noch nicht hilft, so verlange er, daß sie mit andern Worten wieder erzählt werde, daß eine Fabel, die man in Versen gelesen, nun in Prosa vorgetragen werde, und was die unleidlichen pedantischen Schulkünste mehr sind, welche leider immer noch gepriesen und von manchem geistlosen Treiber des deutschen Sprachfaches als eine willkommene Ausfüllung einer Schulstunde willkommen geheißen werden. Der Verfasser kann sich nicht enthalten, so entschieden sich hierüber auszusprechen. Aus eigener Erfahrung weiß er, daß Kinder es als ganz unnatürlich fühlen, wenn sie dem, welcher ihnen ein Märchen erzählt hat, es wieder erzählen sollen. Sie wissen es perfect, hören es wieder und wieder von ihm, wie zur Controle, ob er nichts ausläßt, und das ist ihre Freude; aber dem, der es weiß, es erzählen zu sollen, ist eine zwecklose Plage, ähnlich der Quälerei mit dem Französischreden zum Beispiel, wozu sich deutsche Kinder mit Deutschen so schwer bringen lassen, während es mit der französischen Gouvernante oder Bonne wie von selbst geht, le cas échéant. — Dagegen wird man staunen, wie ein Kind sein Märchen mit Lust erzählt, wenn ein fremdes Kind zum Besuch kommt, welches noch nichts davon gehört hat. Ich kenne kein lieblicheres Bildchen, als einen solchen kleinen Erzähler, der liebevoll dem kleinen Freund in die Augen blickt, und nun in der That frei und etwas anders erzählt, nicht wörtlich, wie er selbst es immer verlangte, sondern mit malerischen Beschreibungen und lehrhaften Erklärungen oder Zusätzen: sieh! das kannst du noch nicht ganz verstehen, dazu bist du noch zu klein! Fénelon hat ganz recht, wenn er sagt: „Hat ein Kind nur erst einige Leichtigkeit im Sprechen, so wird es Geschichten, die ihm besondere Freude machen, gerne solchen wieder erzählen, welche es liebt, und von welchen es glaubt, daß sie die Geschichte noch nicht kennen. Aber gebotene Wiederholungen, auf welche die Kinder nicht von selbst verfallen, geniren sie und rauben ihnen das Vergnügen.“ Der Mutterwitz verlangt auch dergleichen nicht, nur der Aberwitz der Schullehrer ist darauf gekommen.

Die Märchen und Fabeln sind überhaupt nicht sowohl Sache der Schule, als der Familie; nicht der Lehrer hat damit zu wirken, sondern die Mutter und Großmutter, die Amme — daher die mit Unrecht von vorn herein verworfenen Ammenmärchen — die Wärterin und später auch der Vater und andere Freunde und Freundinnen des Hauses. In der Schule aber wird man in den für deutsche Sprache bestimmten Lehrstunden wohl auch anderes zu thun haben, als Märchen zu lesen, denn in der Schule spielt man nicht; die Fabel mag da und dort wohl ihrer Kürze und Abrundung, auch der gebundenen Form wegen, noch eher einen guten Stoff abgeben für Lernübungen, für sprachliche Zwecke.*)

Ob es aber außer dem Erzählen, Vorlesen und Lesen noch in anderer Form geboten und genossen werden soll, z. B. in dramatischer Aufführungen, das ist eine Frage, welche uns ferner liegt, und je nach dem Standpunct beantwortet werden wird,

*) Etwas ganz anderes ist es natürlich, wenn es sich darum handelt, Märchen und Fabeln als Literaturproben zu geben.

von welchem aus Kindertheater überhaupt betrachtet werden. Von öffentlichen Anstalten ist nichts von Märchenaufführungen bekannt, für eine gewöhnliche Familie geht es wohl auch kaum an; aber Privaterziehungsanstalten, Pensionate, also künstliche Familien könnten diesen etwas gekünstelten, raffinirten Genuß eines Märchens bewerkstelligen. Mit großer Wärme und Begeisterung hat Gilbert solche Leistungen, wie sie im Benderschen Institut in Weinheim an Winterabenden geübt werden, geschildert. Aber offen gestanden, die Proben der dramatisirten s. g. Märchen (des Kaisers neue Kleider, und das Rathhaus von Schildburg) wollten uns nicht recht gefallen. Es weht etwas Kotzebuesches darin: die Bürgermeister und die Rathsherren sind dumm, der Kaiser und seine Minister dumm und schlecht, die Weber und Kasperle klug und afterweise, der Chor der Bürger singt einen Vers nach der Melodie des Menuets im Don Juan; kurz, wir können uns nicht recht hineinfinden, daß das von kleinen Jungen aufgeführt schön sein soll. Dramatisirte Märchen sind doch eigentlich überhaupt eine gewagte Künstelei; selbst Tiecks gestiefelter Kater war bekanntlich in Berlin, mit der besten Ausstattung, geradezu ungenießbar, als er auf der Bühne erschien; für viele Leser ist er es von jeher gewesen. In jedem Falle hätten wir eine Anstalt zu beneiden um die Fülle von Kräften und von Zeit, die sie dazu verwenden kann. Zuerst werden die Stücke vom Lehrer vorgelesen; dann werden die Rollen vertheilt, beziehungsweise gewählt von den Zöglingen; dann folgen Leseproben, Auswendiglernen, endlich mehrere Costümproben: kurz, eine öffentliche Schule könnte kaum so viel thun, und wenn sie es thut, wird sie sicherlich würdigeren Stoff finden.

Dürfen wir wohl schüchtern andeuten, daß Aufführungen von Märchen für Marionetten sich besonders zu eignen scheinen? Wer Kindern den Genuß eines Puppentheaters gönnt, mag ein Feenspiel, ein dramatisirtes Märchen wohl am liebsten wählen, und die gelenkigen und doch steifen, die hölzernen, aber wie lebendig wandelnden, stets holdselig lächelnden oder zornig blickenden Schauspieler sind der Idee nach gerade die rechten Personnagen für das Märchenspiel: selbst Spielzeug. Wahrhaft Hübsches, ja Vortreffliches in dieser Art haben wir in Paris mit wahrem Vergnügen manchen Abend im Jahre 1845 und 46, und auch wieder 1855 gesehen. Da war in dem östlichen Säulengange des Palais royal nach dem Garten zu der Eingang zu dem kleinen théâtre Séraphin, im ersten Stock der Gallerie, welches Fremden wenig bekannt zu sein scheint, auch verschwindet es natürlich neben dem benachbarten eigentlichen théâtre du Palais royal; nur Kinder und ihre Begleiter und Begleiterinnen besuchen es, aber Kinder der verschiedensten Stände, doch meist wohlgekleidete, viele aus den höheren Ständen. Die Stücke sind größtentheils Märchen, mit Gesang und féeries, la belle au bois dormant (unser Sneewittchen), Cendrillon (Aschenbrödel), la poule aux oeufs d'or, le prince enchanté, der verwünschte Prinz (nicht verwunschene, wie neuerdings nach einem komischen Wienerdialektstitel manche andere Deutsche in gutem Ernst zu sagen anfangen). Die Ausstattung ist höchst einfach, das Orchester besteht aus einer Dame an einem Piano, die Verwandlungen, die Puppen sind meisterhaft, das Spiel köstlich. Die kleinen Zuhörer und Zuschauer waren für mich die Hauptsache, und die Nationalität verläugnete sich auch hier nicht. Als der Prinz dem Publicum in schmerzlichen Tönen erklärte

Malgré mon noble caractère
Je ne puis à personne plaire:
Je suis trop laid, je suis trop laid!

nahmen die Mädchen herzlichen Antheil, und weinten zum Theil ein wenig; die schöne Prinzessin aber mußte sagen, sie sei fast im gleichen Fall; trotz ihrer großen Schönheit werde sie nicht geliebt, denn

Je suis trop bête, je suis trop bête!

Nach vielen Abenteuern wird der Prinz durch die Fee schön, und die Prinzessin klug und weise und gelehrt gemacht. Man konnte sehen, wie eifrig im Zwischenact über die Sache discutirt wurde. Das lebendige Interesse der Zuschauer sprach sich auch in der manierlichen Ungeduld vor dem Anfange aus. Einmal stieg ein kleiner Lockenkopf auf eine Bank, und rief mit heller, das Geplauder der andern übertönender Stimme: Allons Monsieur, on vous prie de commencer; donnez le signal, le monde attend! Die andern Kinder klatschten, und eine kleine Nachbarin sagte: c'est un brave! Aber ihr weiblicher Mentor wies sie alsbald zurecht und schnurrte: Taisez-vous, Mademoiselle, vous êtes une sotte!

Doch es ist auch für uns Zeit zu schweigen, und mag sich über dieses letzte Genrebild aus dem Leben (Schreber) jeder Leser weiter denken, was er will. Es bleibt uns nur noch übrig, über die Literatur einige Worte zu sagen. Zuerst von den Fabeln. Aesops Vorgänger ist von Dr. Philipp Wolff übersetzt: s. dessen Morgenländische Erzählungen. 1. und 2. Bändchen: Calila und Dimna, oder die Fabeln Bidpais. Stuttgart 1837. Von Aesops Fabeln giebt es eine Menge Ausgaben, bis zum sog. Volksbuche herab, dessen Holzschnitte Ref. in seiner Jugend mit Lust colorirt hat. Daneben stand ihm Boner, der Edelstein, der älteste deutsche Fabeldichter (am besten herausgegeben von Benecke, Berlin 1816), und der vortreffliche Burkard Waldis in alter Ausgabe zu Gebote, ebenso Erasmus Alber. Die neuen: Hagedorn, Zachariä, Lichtwer, Pfeffel, besonders auch Gellert sind bekannt genug, und haben werthvolles Material zur Auswahl; den Franzosen dient bekanntlich Lafontaine als classisches Fabelbuch in zahllosen Ausgaben. Vgl. auch Fr. Haug, 200 Fabeln für die gebildete Jugend, größtentheils freie Nachbildungen französ., dän., engl. und spanischer Originale. Ulm, 1823. — Walther, J. G. L., 60 Fabeln für Jung und Alt. Ulm o. J. — Für kleinere Kinder ist Hey-Speckter sehr berühmt geworden.

Was die Märchen betrifft, so ist zunächst die reiche Literatur der orientalischen, der indischen, persischen, arabischen Märchen, unter welchen Tausend und eine Nacht die im Abendlande verbreitetste Sammlung ist, nicht hier aufzuzählen; für unsere Zwecke ist dieses bunte, phantastische Gewimmel nur mit sonderlicher Auswahl oder gar nicht zu benützen. Durchaus einverstanden erklärt sich Verfasser mit dem in dem Artikel „Jugendlectüre" hierüber Bemerkten. Die morgenländischen Märchen sind aus andern Wurzeln empor gewachsen, sie bilden eine sehr wesentliche Form für sich in der Literatur, und sind in ihrer Art Repräsentanten des kunstvoll ausgebildeten Märchens, aber so schön sie auch sein mögen, Kinder- und Hausmärchen sind sie nicht, und wenn sie besonders hierzu appretirt wurden, haben sie den ursprünglichen Schmelz meist verloren. Die europäischen, näher die germanischen Volksmärchen sind viel später, als man glauben sollte, aus der Tradition ins Schriftthum gebracht worden; erst gegen Ende des vorigen Jahrhunderts hat man angefangen, sie zu sammeln und aufzuzeichnen, und zwar nicht immer ohne Zuthaten des eigenen Geschmacks. Obenan wird immer als die reinste Quelle stehen: Jakob und Wilhelm Grimm, Kinder- und Hausmärchen. Berlin 1819—21. 3 Bde. 3 Thlr. 12 Ngr. Neuerdings auch in kleinerer Ausgabe. — Ihre Vorgänger sind J. K. A. Musäus, Volksmärchen der Deutschen, 5 Bde., zuletzt Gotha, 1838, 2½ Thlr. und Frau Benedikte Neubert, Volksmärchen der Deutschen. 6 Bändchen. 2. Aufl. Leipzig 1840. ¾ Thaler, beide ziemlich veraltet. — Reiche Sammlungen enthält Ludwig Bechstein, Märchenbuch, 13. Aufl. Leipzig 1854. 10 Ngr., neu illustrirt 1857. 3 Thlr. 10 Ngr. — Heinr. Kletke, Almanach deutscher Volksmärchen. Berlin 1839. 1⅔ Thlr. Desselben Märchensaal aller Völker. 3 Bde. Berlin 1845. 1⅓ Thlr. — Vergl. auch Franz Graf von Pocci, Märlein von Hansel und Gretel, von Sneewittchen, von einem der auszog das Fürchten zu lernen u. a. München 1836 ff. 10 u. 8 Ngr. — Otto Speckter, das Märchen vom gestiefelten Kater. 2. Aufl. Hamburg 1858. 20 Ngr. — J. W. Wolff, deutsche Hausmärchen, wohlfeile

Ausg. Göttingen 1858. 20 Ngr. — Jgn. V. und Jos. Zingerle, Kinder- und Hausmärchen aus Süddeutschland. Regensburg 1854. 1 Thlr. — Pröhle, Heinr., Kinder- und Volksmärchen, Leipzig 1853. 1 Thlr. 15 Ngr. Desselben Märchen für die Jugend, mit einer Abhandlung für Lehrer und Erzieher. Halle 1854. 20 Ngr.

Neue Dichtungen oder Umdichtungen und Nachbildungen giebt es ebenfalls neuerdings in reicher Auswahl; auch wo sie sich nicht mit eigentlich pädagogischem Zweck ankündigen, findet sich Vortreffliches, und immer, auch wo sie als für die Jugend gedichtet auftreten, wird Prüfung und Sichtung nöthig sein. Das Beste ist immer gut genug. Von Classikern wie Wieland, Göthe, Tieck, dessen Schule der mondbeglänzten Zaubernacht, der wundervollen Märchenwelt besonders günstig war, wollen wir nur die Namen nennen, und darüber weggehen. Hervorzuheben wären namentlich etwa noch folgende: Clemens Brentano, Märchen herausgegeben von Guido Görres, 2 Bde., Stuttg. u. Tübingen 1847. 5 Thlr. 12 Ngr. — Wilhelm Hauff, Märchen. 5. Aufl. Stuttg. 1838. Neu 1853. 15 Ngr., überaus lieblich und nahezu das Beste, was von modernen Märchen erdacht wurde. Der Verfasser hat auch Lieder gedichtet, welche Volkslieder geworden sind, und von seinen Märchen gelten einige für alte Volksmärchen, ohne es zu sein, was eben für ihre Vortrefflichkeit spricht. — H. C. Andersen, ausgewählte Märchen für die Jugend. 4. Aufl. mit Illustr. v. Kretzschmer. Leipzig o. J. enthalten des Schönen und wunderbar Anmuthenden viel, auch für Erwachsene. — Ottilie Wildermuth, Erzählungen und Märchen. Stuttg. o. J. — F. W. Hackländer, Märchen. Stuttg. o. J. — Grimm, Alb. Ludw., Kindermärchen. Frkf. a. M. 1844. 1⅓ Thlr. Märchen aus dem Morgenlande. Hamburg 1844. 1⅓ Thlr. Märchen der alten Griechen und Römer. Grimma 1844. 1½ Thlr. — Nebau, Heinr., die schönsten und lehrreichsten Märchen aus 1001 Nacht. Reutlingen 1843. ¾ Thlr. — Franz Hoffmann, Märchen und Fabeln für kleine Kinder. Stuttg. o. J. Desselben 1001 Nacht, für die reifere Jugend bearbeitet. Stuttg. o. J. Desselben, die Volksmärchen des Musäus für die reifere Jugend bearbeitet. Stuttg. o. J.*)

Die pädagogische Literatur, welche zur Ausarbeitung dieses Artikels dankbar benützt worden ist, hat der Verfasser ebenfalls anzugeben:

Waitz, allgem. Pädagogik, S. 128 ff. Palmer, evang. Pädagogik, 3. Aufl. S. 348 ff. von Raumer, Geschichte der Pädagogik Bd. III. Abth. 2. S. 212. Baur, Erziehungslehre S. 177. Vgl. Theolog. Studien und Kritiken von Ullmann und Umbreit 1854. 3. S. 724. Völter, Beiträge zur christlichen Pädagogik und Didaktik. S. 63 ff. Schreber, Kallipädie. S. 123. Grube, A. W., pädagogische Studien und Kritiken für Lehrer und Erzieher. S. 343 ff. Dess. Bildung der Jugend im ersten Jahrzehend des Lebens. S. 179. Wiese, die Bildung des Willens. S. 37. 38. Gilbert, im Programm der Schule der Benderschen Anstalt in Weinheim 1849. S. Mager, pädagog. Revue. 1850. April II. S. 137 ff.

G. Veesenmeyer.

Mäßigkeit und Unmäßigkeit. (Lüsternheit, Naschhaftigkeit, Gefräßigkeit). Die Edelsten der antiken Welt, um nur an Solon, an die mehrfachen Aussprüche von Sokrates und Platon zu erinnern, legten großen Werth auf das rechte Maßhalten in körperlicher wie geistiger Arbeit und im sinnlichen wie im ästhetischen Genusse; sie erkannten wohl, wie sehr die Erhaltung der vollen Fähigkeit zu Arbeit und Genuß nur erzielt wird, wenn jede Uebung unserer Energie das jedem gesetzte Maß nur selten überschreitet, und wie jedes Unmaß im Genusse die Lust des Genusses selbst immer mehr abstumpft oder den Menschen schließlich durch die Erzeugung somatischen und psychischen Krankseins

*) Mehrere der Genannten geben auch orientalische Märchen in besonderer Bearbeitung, nicht in Uebersetzung, zum Theil ganz neu erfunden, und darunter sehr hübsche Dichtungen. Daß dieselben mit Vorsicht zu benützen und nicht unbedingt zu empfehlen sind, ist bereits bemerkt worden.

der rechten Fähigkeit des Genießens beraubt und nach dem Ausdruck von Sokrates den Menschen im Falle körperlicher, sittlicher oder ökonomischer Zerrüttung den Aerzten oder Sachwaltern in die Hände giebt.

Wir finden überdies im Alterthum das Verständnis der schweren Folgen einer zum Volkslaster werdenden Unmäßigkeit für das Gemeinwohl; daher bestrafte Sparta von Staats wegen Unmäßige und Schwelger, daher hielt das alte republikanische Rom streng auf große Einfachheit in der ganzen Lebensweise und ebenso aus Rücksicht auf das Wohl der Einzelnen als auf das gedeihliche Leben der Gemeinde forderte die apostolische Kirche von ihren Gliedern strenge Mäßigung der sinnlichen Genüsse.

Die Bewohner des Orientes, von Griechenland und Italien — die Kaiserzeit ausgenommen — waren und sind noch jetzt von Natur auf größere Mäßigkeit im Essen und Trinken und auf eine harmonische Behandlung der ganzen Lebensordnung hingewiesen; Unmäßigkeit zumal in grob sinnlichen Genüssen ist dagegen ein Grundzug der nordischen und leider zumal der germanischen Völker; die Schmausereien, Spiel- und Trinkgelage unserer Urahnen haben sich durch das ganze Mittelalter bis auf unsere Tage fortgesetzt, und nachdem die Rohheit des Saufens nach und nach an den Höfen in Abgang gekommen ist, blieb doch die ständige Unmäßigkeit in Tafelfreuden das Erbstück der vornehmen, gichtkranken Welt und ein üppiger Tisch die unvermeidliche Ausstattung unserer meisten bürgerlichen Feste; ebenso ist das wüste Trinken ein Merkmal des tonangebenden Theils unsrer akademischen Jugend geblieben. Richtet sich doch noch heutzutage der Grad der Achtung, in welchem der Bursche bei einem Theil seiner Commilitonen steht, mit nach dem Quantum der geistigen Getränke, welches er bei einem Trinkgelage in den Schlund schütten kann, ohne in die höchsten Grade der Alkoholvergiftung zu verfallen, und ist die methodische Einübung des Trinkens seit Jahrhunderten eine Hauptaufgabe mancher akademischer Genossenschaften. Nicht besser steht es bei anderen jugendlichen Verbindungen, welche in diesem Stücke mit den akademischen Leistungen wetteifern, und während man so viel von der veredelnden Wirkung des Gesanges und der charakterbildenden, die Sinnlichkeit unterjochenden Macht des Turnens erwartet und zwar mit Recht, geben so manche Gesanges- und Turnfeste die Belege für die Fortdauer dieser mittelalterlichen Barbarei. Nur das Laster der Berauschung mit Opium oder mit den Zubereitungen des indischen Hanfes ist fast ausschließliches Eigenthum der asiatischen Völker geblieben, während dagegen von der neuen Welt aus der Genuß des Tabaks die Gebildeten und Ungebildeten Europas sich unterworfen hat.

Wie der Erzieher aus sittlichen, so ist der Arzt aus physischen Gründen berufen, gegen die Verwüstung der edeln Menschennatur durch Völlerei zu sprechen; der eine wird frühzeitig durch die Beschädigung seiner Gesundheit zur Mäßigkeit gezwungen, der andere, Vorsichtigere erst später, wenn ein schweres Leiden hereinbricht oder nach und nach ein unaufhaltsamer Zerfall seiner Constitution, nur dann zu spät, den Gehorsam gegen strenge Diät erzwingt; jenes ist der Fall, wenn sich an gehäufte oder sehr grobe Excesse die Erscheinungen eines acuten Leidens des Magens oder von Kopfcongestionen, oder Blutspeien und anhaltender Husten, häufig die gefürchteten Vorboten der Lungenschwindsucht, anreihen; langsam und schleichend entwickeln sich dagegen bei den einen die sog. Stockungen in den Unterleibsorganen ohne oder mit Hämorrhoidalblutungen, ohne oder mit den Vorboten der Gichtanfälle, bei den andern die Zeichen eines zerrütteten Nervensystems, bald in der allgemeinen Form der reizbaren Schwäche und abnehmenden Kraft der psychischen und motorischen Thätigkeit, bald als Säuferwahnsinn, als Epilepsie u. s. w.

Unsere Aufgabe kann an dieser Stelle jedoch nur die sein, auseinanderzusetzen, wie von den Anfängen der Erziehung an die Mäßigkeit in sinnlichen Genüssen durch Zucht und Beispiel, später durch Belehrung zur vollkommenen Gewohnheit werden muß, damit der Mensch in seinem selbständigen Leben um so eher in der Lage sei, daß er seinem Ver-

stande, welcher ihn durch die Erfahrung an andern und durch eigene Proben über die unmittelbaren und mittelbaren Gefahren der Unmäßigkeit belehrt, und der vernünftigen Selbstbestimmung, welche ihn jede Unterjochung seines besseren Ichs durch die übermächtig gewordene Sinnlichkeit verachten und als schmählich erkennen läßt, auch gegenüber den Versuchungen des Lebens Folge leisten kann. Die Mittel hiezu sind in der That einfach und leicht zu handhaben, wofern nur zur rechten Zeit der Anfang gemacht und mit rechtem Ernst ihre Anwendung überwacht wird. Es ist schon im Säuglingsalter der sinnliche Trieb durch seine richtige Befriedigung und die strenge Ordnung im Gewähren zu zügeln und ist jeder Anlaß zur Steigerung und Erweckung übermäßiger und unstatthafter sinnlicher Begierden abzuhalten; eine frühzeitige Ueberwachung ist um so nothwendiger, als es eben in der menschlichen Natur liegt, daß das Bedürfnis nach Speise und Trank nicht bloß einfach befriedigt, sondern durch den sich rasch entwickelnden Sinn für Wohlgeschmack und die gebotene mit dem Alter zunehmende Mannigfaltigkeit der Nahrungsmittel das Essen und Trinken zum Genusse erhoben wird. Es hat einen tiefen Sinn, wenn zwischen Nahrungs- und „Genuß"-Mitteln keine Grenze zu ziehen ist. Nicht selten liegt übrigens der Grund, warum sich zumal bei kränklichen, mit der englischen Krankheit oder mit Scropheln behafteten Kindern eine unnöthige Eßlust, ein Trieb nach massenhafter Aufnahme der gewöhnlichen, selbst der gröbsten und einfachsten Kost, oder bei andern eine Lüsternheit nach einzelnen besonderen Nahrungs- und Genußmitteln, eine pathologische Naschhaftigkeit, einstellt, lediglich in einer gestörten Function des Magens und einer dadurch gegebenen anomalen Aeußerung des Gefühles von Nahrungsbedürfniß, Hunger und Durst; unter solchen Umständen müssen den pädagogischen Mitteln diätetische Maßnahmen und Arzneigebrauch vorangehen.

Für den Erzieher liegt die Hauptsache in dem Fernhalten, in der späteren Kindheit in dem sparsamen Gewähren aller Genüsse, welche den Gaumen kitzeln und die Begierde nach Leckereien erwecken, ebenso in der strengen Einhaltung der Zeiten des Essens, welches übrigens dem Bedürfnisse vollkommen genügen muß, ohne dasselbe zu überschreiten; durch das Maßhalten in der Menge verhütet man die Angewöhnung an Gefräßigkeit, durch die strenge Ordnung beschränkt man den sinnlichen Trieb nach Nahrung und die sinnliche Lust bei ihrem Genusse auf das rechte Maß. Ein Kind, welches zu essen bekommt, so oft es ihm einfällt, wird sich viel zu viel in seinen Gedanken mit diesem Genusse beschäftigen und vollends ein Kind, dessen Gaumen man unzeitig mit Süßigkeiten kitzelt, dem man die Freude fast nur in Form dieses Genusses gewährt, dem man nichts vom Tische der Erwachsenen und nichts außer der Zeit versagen kann, oder welchem man gestattet unliebsame, einfache Speisen zu verschmähen und dafür seinen Appetit vorzugsweise am Lieblingsgerichte zu stillen, muß nothwendig sich an eine Ueberladung des Magens und an sinnliche Begehrlichkeit überhaupt gewöhnen; hier fehlt es alsdann immer an dem rechten Gehorsam und der guten Richtung des Willens, daher die Folge, daß die sinnliche Begierde leicht zu schlechten Mitteln verführt wird, um die Lüsternheit und Naschhaftigkeit zu befriedigen; hieher gehört auch die widerwärtige Unart, daß das Kind bei jedem, welchen es essen oder im Besitze eines eßbaren Stückes sieht, zudringlich fordert, oder daß es das Gewünschte durch Schmeichelei erschleicht und sich auf diesem Wege in dies ganz unkindliche Laster der Heuchelei einlebt. Ganz angemessen ist dagegen die ausnahmsweise Gewährung von Genüssen dieser Art, nicht nur um der Freude des Kindes willen, sondern auch um es durch dieses nur zeitenweise Gestatten an das Lernen des Entbehrens und die Zufriedenheit mit dem Dargereichten besser zu gewöhnen.

Ist die Nahrung des Kindes nach und nach an Speisen und Getränken mannigfaltiger und vermöge ihrer Beschaffenheit sinnlich reizender geworden, so ist gleichwohl dieselbe Beschränkung des Essens auf bestimmte Zeiten, derselbe Ausschluß des für sein Alter Unpassenden und dieselbe Einhaltung eines richtigen Maßes zu beobachten;

erst später, wenn die Regel vollkommen eingelebt ist, weiche man der Kräftigung des Magens wegen manchmal ab, lasse bei besonderen Gelegenheiten mehr und außer der Zeit genießen; immer aber versage man Genüsse, welche für den nicht erwachsenen Menschen nichts taugen, namentlich verbiete man bei den Jungen den Tabak, ein narkotisches Gift, welches nur für den gesunden Erwachsenen nach voller Angewöhnung und bei mäßigem Gebrauche meistens unschädlich ist. Im Kindesalter ist es überdies eine weitere Quelle der Begehrlichkeit und geistigen Naschhaftigkeit, wenn man dem Kinde auf einmal oder zu rasch nach einander eine bunte Mannigfaltigkeit von Spielsachen darbietet.

Für das spätere Alter, welches noch in den Bereich der Thätigkeit des Erziehers gehört, hat als ein weiteres und wesentliches Stück die Belehrung über die Folgen der Unmäßigkeit für die leibliche Gesundheit und für die Sittlichkeit hinzuzutreten und ist das Ehrgefühl des jungen Mannes, welcher sich doch wohl zu den „Gebildeten" zählt und einer schönen, wirkungsreichen Zukunft entgegenblickt, zu erwecken.

In erster Beziehung halte man besonders der Berufung auf schlimme Altersgenossen, welche sich trotz ihrer Unmäßigkeit guter Gesundheit erfreuen, die allgemeine Erfahrung entgegen, daß sich der Schaden an der Gesundheit, wenn auch spät, doch regelmäßig einstellt; es wird auch nicht an warnenden Beispielen aus dem Kreise der Bekannten fehlen, wie der eine durch häufige Unmäßigkeit im Essen nach dem bekannten Sprichwort seine Lust und Kraft zu geistiger Arbeit immer wieder stört; wie ein anderer seine Anlagen zu Brustleiden durch Unmaß in berauschenden Getränken rasch zu voller Krankheit gesteigert hat; wie ein dritter durch anhaltende Kopfleiden gerade in den Jahren, wo eine angestrengte Geistesarbeit die Vorbedingung zur Erreichung eines äußeren Lebensziels bildet, lahmgelegt ist und seine geknickte Kraft durch Wassercuren und Seebäder, strenge Diät und allerlei Medicamente wieder aufzurichten sucht.

Sodann ist mit Ernst der Gefahren zu gedenken, die sich aus jeder die vernünftige Willensbestimmung der aufgeregten Sinnlichkeit unterwerfenden Schwelgerei an der Tafel mit gefülltem Becher ergeben; wer im Müssiggange seinen Gaumen mit üppigen Gerichten bis zur Uebersättigung kitzelt und wer dem Bacchus ein volles Opfer dargebracht hat, bleibt nicht der Mann, um einer Verführung zum Dienste der Venus zu widerstehen; gerade in Beziehung auf diesen Punct ist es beschämend für die menschliche Natur, wie rasch die sittliche Selbstbeherrschung dem entfesselten Naturtrieb unterliegt.

Sodann muß sich der „Gebildete", welcher grobsinnlichen Genüssen sich hingiebt, schämen, in dieser Beziehung auf gleicher Stufe zu stehen mit den Rohesten des Volkes, deren Glückseligkeitsideal durch das möglichst ergiebige Füllen des Magens, durch das Versenken des Geistes in die Traumwelt der Alkoholnarkose und die Lust des rein sinnlichen Geschlechtsgenusses erfüllt ist; wie unwürdig ist es eines jungen Mannes, der nach edler Gestaltung seines Charakters ringt, wenn er die Herrschaft über sich selbst an den Alkohol hingiebt, sich von diesem in einen schwatzhaften Gecken oder einen händelsüchtigen Prahlhans oder in ein gelungenes Bild des Blödsinns verzaubern läßt, und dann am andern Tage vernehmen muß, wie er anderen zum Gespött oder Abscheu geworden ist, oder wenn er mit ernüchtertem Geiste die Ausschweifungen der wüsten Stunden selbst verdammen muß. Gerade über den Misbrauch des Weins hat Uhland in seiner Ballade „die Bildsäule des Bacchus" goldene Worte gesungen.

Jemehr die Ausschweifung zur Gewohnheit geworden, um so weniger wird es gelingen, ihre Ketten abzustreifen, und um so weniger darf ihr Sklave erwarten, im öffentlichen Leben, in der Familie, in seinem Innern das dauernde Glück zu erhaschen, das ihm in seinen besseren Tagen als Lebensziel vorgeschwebt ist.

Der gereiftere Jüngling mag sich endlich auch an die Macht des Beispiels im Guten wie im Schlechten erinnern und wenn er ein Herz für sein Volk hat, der Nemesis gedenken, welche noch jedes rohe oder gebildete Volk ereilt hat, das sich dem

Schwelgen hingab; denn trefflich sagt Johann Peter Frank (System einer vollst. med. Policei, IX, 17): „Man gebe mir das männlichste Volk, seine Gesundheit soll wie der ersten Menschen ihre sein, die einfache Kost führten und von wenigen moralischen und physischen Uebeln etwas wußten; ich will noch vor meinem natürlichen Ende alle Sehnen dieser Naturen abgespannt und ihre beste Anlage in die schlimmste verwandelt sehen, wenn ein Feind dieses Geschlechts den Vortheil gefunden hat, die natürliche einfache Nahrung zu verdrängen und sie mit einer allgemeinen und anhaltenden Schwelgerei zu verwechseln. Man hat eingestehen müßen, daß die größten Reiche allemal ihrem Untergange am nächsten gekommen waren, wenn der Luxus und besonders die Verschwendung in den Nahrungsmitteln am höchsten gestiegen waren. Nicht aber daß der größere Aufwand allein den Sturz befördert habe, . . . sondern die Entnervung derjenigen, welche mit ihrem Muthe das Vaterland zu vertheidigen haben, die Abartung derjenigen, welche, um ihres Geistes Kräfte zum Nutzen des Staats nach Erfordern verwenden zu können, eines gesunden Körpers bedürfen, und endlich die Verzärtelung aller derjenigen, deren Dasein einen näheren Bezug auf das gegenwärtige Wohl des Gemeinwesens hat, diese stürzen ganze Reiche in ihr voriges Nichts zurück und machen die Söhne der Ländereroberer zu den elendesten Sklaven der Aerzte."

Vergl. die Art. Ehrlichkeit, S. 59, erste Kindheit und Körperliche Erziehung. Ferner Schreber, Kallipädie, S. 76, 149, 166, 277; Schnell, organ. Erziehungspflege, S. 77; Palmer, ev. Pädagogik, S. 178; Raumer, Gesch. der Pädag. III, 2, S. 142; Reich, Nahrungs- und Genußmittelkunde II, 1, S. 5.

Dr. **A. Köhler.**

Materialismus in der Erziehung, s. Erziehung, falsche Richtung.

Mathematik. Der Name der Mathematik (von μάθημα, die Kenntnis, das Wissen) bezeichnet den Charakter dieser Wissenschaft, welche vor allen übrigen durch Anschaulichkeit ihrer Grundvorstellungen, durch Klarheit und Schärfe ihrer Begriffe und endlich durch die streng logische Verknüpfung von Grundsätzen, Schlüssen und Folgerungen jeden ihrer Aussprüche zur völligen Gewißheit zu erheben bestrebt ist. Der Grundbegriff, auf welchem sie beruht, ist der der Größe oder Quantität, daher man sie auch wohl mit dem deutschen Wort Größenlehre zu bezeichnen pflegt.

Dieser Grundbegriff der Größe ist aufs engste mit dem der Begrenzung oder Endlichkeit verbunden, indem man zu deutlicher Vorstellung einer Größe nur dadurch gelangt, daß man etwas als abgesondert von allem gleichartigen betrachtet. Dies ist z. B. mit der Vorstellung eines Würfels oder Quadrats, eines Monats oder Tages der Fall, die als abgesonderte, bestimmte Theile des Raumes oder der Zeit gedacht werden. Insofern nun, als die klare Vorstellung von Größe auf derjenigen eines Begrenzten, Endlichen beruht, darf man behaupten, daß Größen, die Gegenstand deutlicher Erkenntnis sein sollen, endlich sein müßen. Der Begriff unendlicher Größen, wie des Raumes und der Zeit überhaupt, drängt sich allerdings im Gegensatz jener dem Gedanken auf, so wie man sich auch eine ins Unendliche fortgesetzte Theilung einer Größe denken kann. Insofern die Mathematik auf deutlichste Erkenntnis ihrer Wahrheiten ausgeht, wird sie (wenigstens in ihren Anfangsgründen) endliche Größen zum Gegenstande ihrer Betrachtungen wählen müßen; sie kann es aber nicht vermeiden, auch die Vorstellung einer unendlichen Theilung, so wie der Summirung von unendlich vielen Theilen gelegentlich in dieselben aufzunehmen.

Jede endliche Größe ist als etwas begrenztes, außer welchem sich ein anderes begrenztes gleicher Art vorstellen läßt, einer zwiefachen Veränderung, der Vermehrung oder der Verminderung fähig, je nachdem man sich dieses Andere zu ihm hinzu oder von ihm hinweg denkt. Da nun aber die Größe bei stets fortgesetzter Vermehrung doch immer eine begrenzte bleibt, so kann man damit nie zu einem Größten gelangen. Eben so wenig ist es möglich, durch fortgesetzte Verminderung auf ein absolut Kleinstes zu kommen. Hieraus giebt sich also ein unbegrenztes Zu- und Abnehmen, ein Fort-

schreiten ins Unendlichgroße und Unendlichkleine bei immer fortgesetzter Veränderung einer endlichen Größe zu erkennen, ohne daß diese dabei in ein absolut Unendliches übergehen könnte. Die Vergrößerung oder Verminderung kann aber der Art sein, daß dadurch eine unaufhörliche Annäherung an eine bestimmte Größe erfolgt, welche dann die Grenze der allmählig vermehrten oder verminderten genannt wird. In diesem Sinn ist z. B. die Kreisfläche die Grenze aller umschriebenen oder eingeschriebenen Polygone, und wie in diesem Beispiel kann häufig zwischen Größen, die ihrem Begriff nach wesentlich verschieden sind, für unsere Vorstellung eine Annäherung ans Unendliche statt finden.

Der Begriff der Größe gestattet eine willkürliche Zerlegung in beliebige Theile, die stets gleichartig unter einander und mit dem Ganzen bleiben, und aus denen man sich dieses wiederum als zusammengesetzt vorstellen kann. Da aber nicht jede Größe in der Wirklichkeit eine solche Theilung erlaubt, so ist man genöthigt, einen Unterschied zwischen jenen willkürlich zerlegbaren, stetigen oder continuirlichen Größen und solchen zu machen, die aus Bestandtheilen zusammengesetzt sind, an denen weiter keine Theilung vorgenommen werden kann, ohne ihren Begriff aufzuheben, weshalb man sie als discrete oder durch ihre Natur bereits gesonderte Größen von jenen unterscheidet. (Alle Zeit- und Raumgrößen sind stetig, alle aus individuellen Dingen zusammengesetzte sind discrete oder gesonderte Größen.)

Mag man nun die eine oder die andere Classe von Größen in Betracht ziehen: immer wird man, um ein bestimmtes Quantum aufzufassen, angeben können, wie viel entweder von selbst oder durch unsere Willkür gesonderte, gleiche Theile in ihr enthalten sind. Man sieht also, daß der einzelne Theil, welchen man als Maß des gegebenen Ganzen oder als die Einheit betrachtet, woraus jenes als Vielheit sich erzeugt, bei continuirlichen ganz unserer Willkür oder den Umständen überlassen, bei discreten aber durch ihre Natur immer gegeben ist. Die deutliche Erkenntnis irgend eines Quantums fordert die unmittelbare Vorstellung jenes ursprünglich Einfachen, wovon es als ein (durch mehrfaches oder auch theilweises Setzen) Entstandenes betrachtet werden kann. Sind zwei gleichartige verschiedene Größen fähig, aus demselben Maß gebildet zu werden, so nennt man sie commensurabel und jenes Maß ein beiden gemeinschaftliches. Giebt es hingegen für sie kein gemeinschaftliches Maß, so werden sie incommensurabel genannt.

Wenn man, um eine stetige Größe ihrem Inhalte nach erkennen, bestimmen und angeben zu können, eine Zerlegung derselben in einfache Bestandtheile vorgenommen denkt, so wird sie eben dadurch zu einer discreten gemacht. Man kann also alle Größen, insoferne sie in gesonderte zerlegt werden können, als aus Einheiten zusammengesetzt denken. Dies ist der Weg, den die Arithmetik bei der Behandlung von Größen aller Art einschlägt, indem sie dieselben in Einheiten zerlegt und mit diesen weitere Operationen (Verbindungen und Trennungen) vornimmt. Die Zeichen, deren sie sich zu solcher Absicht bedient, sind theils Andeutungen des Inhalts der Größen, theils Andeutungen der damit vorzunehmenden Operationen, und indem sie diese Symbole zum Gegenstande ihrer Betrachtungen macht, hat sie es nicht unmittelbar mit den Größen selbst, sondern nur mit den Andeutungen derselben und ihren Verbindungen zu thun. Indem die Arithmetik verschiedene, aber gleichartige Größen auf irgend ein beliebiges Maß als deren Einheit bezieht, ohne Rücksicht darauf zu nehmen, ob jene Größen ein Vielfaches dieser Einheit sein mögen oder nicht, behandelt sie dieselben als beliebig zerlegbar, d. h. als stetig, selbst in Fällen, wo sie entschieden als discrete Größen gegeben sind (wie wenn z. B. die Hälfte von 7 Personen genommen werden soll). Obgleich es zur ausdrücklichen Bedingung gemacht werden kann, daß man die Einheiten als untheilbar betrachte, welches in der That in einem besondern Zweige der Arithmetik (der höhern Zahlenlehre) geschieht, so fordert doch die Allgemeinheit ihrer Untersuchungen, daß sie Größen aller Art als beliebig theilbar behandle, sofern

nicht etwa das Gegentheil vorgeschrieben wird. Der Widerspruch zwischen einer Angabe, welche Theile der Einheit ausdrückt und der Vorstellung, daß die Einheit untheilbar sei, ist dadurch zu beseitigen, daß man sich in solchen Fällen mit einer annähernden Bestimmung begnügt, indem man Einheitstheile fallen läßt oder die genaue Bestimmung unter der Fiction, daß eine Theilung möglich wäre, gelten läßt.

Im Raume erscheinen die Größen in der Stetigkeit ihres Zusammenhangs als Körper, Flächen, Linien. Mit diesen Raumgrößen, sowohl mit der von ihrer Begrenzung gegebenen Form, der durch ihre gegenseitige Beziehung gegebenen Lage, als dem auf ein gleichartiges Maß bezogenen Inhalte, beschäftigt sich die Geometrie. Jene Form und Lage der Raumgrößen ist es, wodurch sie zu einem Gegenstande der unmittelbaren Anschauung werden und die höchste Deutlichkeit des Begriffs und der Erkenntnis gewähren. Die Betrachtung der räumlichen Form und Lage ist daher das der Geometrie wesentlich Eigenthümliche; nicht so des räumlichen Inhalts. Denn hier tritt, um das allgemeine Verfahren der Größenbestimmung zur Anwendung zu bringen, die Nöthigung ein, jene stetigen Größen durch die Beziehung auf ein als Einheit gewähltes Maß in der Vorstellung zu discreten zu machen, ohne dadurch ihre fernere Theilbarkeit zu beschränken. Die Geometrie, insoferne sie den Inhalt der Raumgrößen betrachtet, bewegt sich also innerhalb der Vorstellungen der Arithmetik und gestattet eine specielle Anwendung derselben, wodurch einzelne Zweige der Mathematik sich als eine innige Verbindung von Geometrie und Arithmetik darstellen, wie dies namentlich von der Trigonometrie und der analytischen Geometrie gilt.

Das System der Mathematik, welches auf dem Fundament der hier entwickelten Grundbegriffe ruht und durch consequente Fortbildung der aus ihnen fließenden Betrachtungen sich im Laufe der Zeiten gestaltet hat, umfaßt als einzelne Zweige der Wissenschaft:

A. **Arithmetik.** I. Niedere Arithmetik (auch wohl Rechenkunst genannt), welche die verschiedenen Operationen an bestimmten Zahlen vornimmt und an diesen als Beispielen ihre Lehrsätze und Regeln zur Darstellung bringt. Sie gründet ihre Numeration auf ein gegebenes Zahlensystem (das dekadische), und bildet nach diesem folgerecht ebensowohl die Theile der Einheit (Decimalbrüche) als deren Vielfaches. Wenn sie auch die Form der Gleichungen vermeidet, so behandelt sie dennoch vielfache dahin einschlagende Aufgaben, namentlich aber solche, welche auf dem Begriff der Verhältnisgleichheit beruhen (unter dem Namen von Regel de tri und Kettenregel). Von besonderer Wichtigkeit für eine deutliche und scharfe Auffassung ihrer Begriffe und Operationen ist in der speciellen oder niedern Arithmetik die Unterscheidung der benannten (auf eine bestimmte concrete Einheit bezogenen) und der unbenannten Zahlen, namentlich bei der Multiplication, Division und der Verhältnisregel. Der höheren Zahlenlehre entlehnt sie, besonders in der Bruchrechnung, die elementarsten Sätze über Primzahlen und deren Verbindung, so wie sie überhaupt als niedere Stufe der wissenschaftlichen Arithmetik betrachtet werden muß, auf deren Verständnis sie durch eine an Beispielen in bestimmten Zahlen geübte Gedankenentwicklung vorbereiten soll.

II. Allgemeine Arithmetik, die sich zur Andeutung der Zahlen, welche sie zum Gegenstande ihrer Betrachtungen nimmt, völlig allgemeiner Symbole (der Buchstaben) bedient, welche alle Arten derselben (ganze wie gebrochene, positive und negative, bekannte und unbekannte, beständige wie veränderliche Werthe) bezeichnen können. Als besondere Abtheilungen derselben unterscheidet man:

1) Buchstabenrechnung, welche die arithmetischen Grundoperationen in vielseitigen Buchstabengrößen (s. g. Polynomen) ausführt, die Lehre von den Potenzen und Wurzeln in ihrer Allgemeinheit entwickelt und damit die der elementarsten Zahlenreihen (der s. g. Progressionen) verbindet.

2) Algebra oder Lehre von den Gleichungen und ihrer Auflösung, sowohl der allgemeinen oder Buchstabengleichungen vom ersten, zweiten, dritten und vierten Grade,

wie der mit bestimmten Zahlencoefficienten gegebenen oder numerischen Gleichungen von höheren Graden überhaupt.

3) Analysis (s. d. A.) oder Functionenlehre, die sich mit der Entwicklung geschlossener arithmetischer Ausdrücke in unendlich fortschreitende Reihen, so wie umgekehrt mit der Reduction solcher Reihen auf geschlossene Ausdrücke (Summation der Reihen) beschäftigt.

4) Zahlentheorie oder höhere Zahlenlehre, deren Gegenstand die verschiedenen Eigenschaften und gegenseitigen Beziehungen der Zahlen von bestimmtem Inhalt oder einer bestimmten gemeinsamen Form bilden. Ihre Untersuchungen beschränken sich in der Regel auf ganze Zahlen, deren Theilbarkeit durch andere, Zusammensetzung aus Primfactoren u. s. w. in Frage kommt.

Für alle genannte Abtheilungen der allgemeinen Arithmetik leistet die s. g. Syntaktik oder Combinationslehre eine zweckmäßige Beihülfe. Dieselbe betrachtet nämlich die möglichen Zusammenstellungen aus einer gegebenen Menge verschiedener Dinge oder Elemente, wie solche bei arithmetischen Operationen sehr häufig in Beziehung auf Zahlen gefordert werden. Da die Combinationslehre nicht auf dem Grundbegriffe einer verschiedenen Größen gemeinsamen, gleichartigen Einheit beruht, ist sie streng genommen nicht als eine Abtheilung der Arithmetik zu betrachten, sondern nimmt vielmehr eine selbständige Stellung ein. Daher darf man eine ihrer interessantesten Anwendungen, die Wahrscheinlichkeitsrechnung, nicht als Bestandtheil der allgemeinen Arithmetik betrachten, wie sehr sie auch deren Dienste in Anspruch nimmt.

III. Differential- und Integralrechnung, die man auch als höhern Calcül oder Analysis des Unendlichen zu bezeichnen pflegt, beruhend auf der Vorstellung, daß das Verhältnis zwei gleichzeitig abnehmender Größen, wenn dieselben verschwindend klein gedacht werden, immer mehr einem bestimmten Werthe sich nähere, den man deshalb Grenzverhältnis zu nennen pflegt. Die Aufgabe der Differentialrechnung besteht darin, ein solches für gegebene Functionen veränderlicher Größen zu suchen, die Aufgabe der Integralrechnung dagegen, aus dem gegebenen Grenzverhältnis die ursprünglichen Functionen wiederherzustellen.

B. **Geometrie.** I. Geometrie der Ebene (Planimetrie), alle räumlichen Gebilde, Linien, Winkel und Figuren in einer Ebene voraussetzend. Ihre Betrachtungen richten sich theils auf die völlige Uebereinstimmung (Congruenz), theils auf die Gleichheit der Form (Aehnlichkeit), theils auf die Inhaltsbestimmung der Figuren.

II. Ebene Trigonometrie, welche die gegenseitige Abhängigkeit zwischen den Bestandtheilen (Seiten und Winkeln) des Dreiecks auf dem Wege der Rechnung ausdrückt, indem sie die Zahlenverhältnisse der Seiten rechtwinkliger Dreiecke als s. g. goniometrische Functionen zu Hülfe nimmt.

III. Geometrie des Raumes oder körperliche Geometrie (Stereometrie), welche ihre Betrachtungen räumlicher Gebilde nicht mehr auf eine einzige Ebene beschränkt, sondern Linien und Flächen in den verschiedensten Lagen nach allen Dimensionen des Raumes annimmt. Auch hier scheiden sich die Untersuchungen über Congruenz, Aehnlichkeit und Inhaltsbestimmung in besondere Abtheilungen.

IV. Sphärische Trigonometrie, d. i. Betrachtung der auf einer Kugeloberfläche durch drei größte Kreise gebildeten sphärischen Dreiecke nach trigonometrischer Auffassung mit Hülfe der Winkelfunctionen.

V. Descriptive (darstellende, beschreibende) Geometrie, die es sich zur Aufgabe macht, räumliche Gebilde aller Art (Linien, Winkel, Figuren, Körper) durch Zeichnung auf zwei senkrecht zu einander gedachten Ebenen zu projiciren.

VI. Analytische Geometrie, welche durch Anwendung der Buchstabenrechnung auf geometrische Vorstellungen die Untersuchung derselben einer völlig arithmetischen Behandlung unterwirft, wobei der Begriff veränderlicher Größen die Grundlage bildet. Wie sie deren zwei als Coordinaten einer Linie in einer Ebene gebraucht,

so wendet sie drei für die Oberfläche eines Körpers oder einer doppelt gekrümmten Linie im Raume an.

Wenn Differential- und Integralrechnung in die Betrachtungen der analytischen Geometrie hineingezogen werden, pflegt man ihr auch wohl die Benennung höhere Geometrie beizulegen. Man denkt sich nämlich die veränderlichen Größen (Coordinaten) gleichzeitig um gewisse Incremente wachsend und das Verhältnis derselben bei fortwährender Verkleinerung einer bestimmten Grenze sich nähernd, so wie Flächen- und Körperräume in eine unendliche Menge unendlich kleiner Schichten zerlegt, welche die Integralrechnung zu summiren im Stande ist.

Als eine interessante und lehrreiche Zugabe zur ebenen Geometrie empfiehlt sich die Betrachtung der s. g. geometrischen Oerter, d. h. der in ihren sämmtlichen Puncten einer gegebenen Bedingung entsprechenden Linien, wobei der Begriff der Veränderlichkeit ebenfalls die Grundlage bildet.

Geschichte der Mathematik. Es ist begreiflich, daß der Ursprung der Mathematik historisch sich nicht nachweisen läßt. Die einen suchen ihn in Chaldäa oder in Aegypten, die andern in Indien oder in China; die ersten zuverlässigen Quellen der Wissenschaft aber, auf welche unsere Kenntnis ihres früheren Zustandes sich gründet, finden wir (abgesehen von einigen Schriften der Hindus) bei den Griechen, die eine große Anzahl hervorragender Mathematiker aufzuweisen und uns die werthvollsten Werke mathematischen Inhalts hinterlassen haben. Zu jenen gehören Thales von Milet (640 v. Ch.), sowie Pythagoras (540) und Plato (400), die sämmtlich ihre mathematische Bildung bei den ägyptischen Priestern gesucht haben sollen, nebst den Zeitgenossen des letztern, Menächmus, Eudoxus und Aristäus, besonders aber Euklides (300 v. Ch.), der berühmte Verfasser der Elemente. Gleichzeitig mit ihm lebte Archimedes (250), der größte Mathematiker des Alterthums, welchem zunächst Apollonius von Perga (200) sich anschließt, der seinen Ruhm durch mehrfache Schriften, namentlich aber durch die allgemeine Darstellung der Kegelschnitte begründete. Die Werke der letztgenannten großen Männer bezeichnen die glänzendste Epoche der Mathematik im Alterthum und zeigen namentlich in den Untersuchungen der Geometrie eine bewunderungswürdige Strenge und Vollendung. Erwähnungswerth sind ferner Eratosthenes (250) und Nikomedes, besonders aber Hipparchus (beide 150 v. Ch.), letzterer der größte Astronom des Alterthums und eigentliche Begründer der mathematischen Astronomie, während sein späterer Nachfolger Ptolemäus (125 n. Ch.) die erste Darstellung der ebenen und sphärischen Trigonometrie lieferte. Neben ihm muß Menelaus (80 n. Ch.) als einer der scharfsinnigsten Mathematiker jener Zeiten genannt werden.

Mit dem zweiten Jahrhundert nach Christi Geburt erlöschen die Namen der originalen griechischen Mathematiker und statt ihrer treten nun eine Reihe gelehrter Commentatoren auf, die aus der griechischen Schule von Alexandria hervorgehen. Der bedeutendste unter diesen ist Pappus, der gegen das Ende des 4. Jahrhunderts in seinen mathematischen Sammlungen die zerstreuten Entdeckungen der vorzüglichsten Mathematiker zusammenstellt und eine Menge erläuternder Bemerkungen hinzufügt. Außer ihm sind aus jener späteren Periode Serenus, Diokles, Proklus, Isidorus von Milet und Eutocius zu erwähnen, welche sämmtlich der alexandrinischen Schule angehören.

Nachdem die Araber die Herrschaft über Aegypten gewonnen, wo ihr Glaubenseifer die schriftlichen Denkmäler griechischer Wissenschaft zerstörte, wurden sie unter der milderen Regierung ihrer Chalifen selbst zu Pflegern der Astronomie und demzufolge auch der Mathematik, deren Kenntnis sie theilweise den Schriften der Griechen, großentheils aber auch den Indern verdankten, bei denen wir die eigentliche Grundlage unsers gegenwärtigen Lehrgebäudes der Arithmetik zu suchen haben. Denn die von dem Engländer Colebrooke gegebene Uebersetzung des im Sanskrit geschriebenen Werks des Brahmegupta über Algebra und Arithmetik, welches dem sechsten Jahrhundert unserer Zeitrechnung angehört, aber auf einen noch ältern Autor, Namens Aryabhatta, Be-

ziehung nimmt, macht es unzweifelhaft, daß den Hindus das Verdienst gebührt, für diese Zweige der Mathematik nicht nur den Grund gelegt, sondern dieselben auch zu einem bedeutenden Grade der Vollkommenheit gefördert zu haben. In dem frühesten der uns bekannten mathematischen Werke der Araber, der Algebra des Mohamed ben Musa, der unter dem Chalifen Al Mamun (814—833) lebte, findet man astronomische Tafeln indischen Ursprungs und überhaupt die größte Uebereinstimmung in der Darstellung arithmetischer Lehren mit den Schriften der Hindus, während andererseits, nach Weise der Griechen, geometrische Betrachtungen in die Arithmetik gezogen werden. Ein solches Zusammenfließen mathematischer Untersuchungen aus griechischen und indischen Quellen zeigt sich nicht minder in den späteren Schriften der Araber, unter denen die von Abul Wefa, Al Sindjiari, Albatani, Mohamed Geber, Alkhayami und Alhazen besonders zu erwähnen sind. Zum Theil liefern sie Uebersetzungen griechischer Werke (z. B. der Arithmetik des Diophantus und der Kegelschnitte des Apollonius) und erscheinen in dieser Beziehung von hohem Werth für die Geschichte der Wissenschaft. Diese zeigt uns in der Mathematik der Araber, ohne daß dieselbe original und productiv genannt werden könnte, das wichtige Mittelglied, welches das mathematische Wissen alter und neuer Zeit verknüpft, und in welchem Arithmetik und Geometrie, aus verschiedenen Quellen entsprungen, enger zusammengeflossen sind.

Als die Araber durch Ausdehnung ihrer Herrschaft über Spanien wie über Kleinasien, vornehmlich aber in Folge der Kreuzzüge, ein näheres Verhältnis zur Cultur Europas gewannen, konnte es nicht fehlen, daß diesem auch ihre mathematischen Kenntnisse zu gute kamen. Dies zeigt u. a. eine Schrift von Leonardo Bonacci, aus dem Anfange des 13. Jahrhunderts, deren Inhalt zum Theil aus der Algebra von Mohamed ben Musa geschöpft ist. Von nun an findet die Mathematik Aufnahme und Pflege in den verschiedensten Gegenden Europas, in Frankreich, England und Deutschland wie in Italien. So werden uns außer Leonardo Bonacci oder L. von Pisa (1200), Jordanus von Nemours (1230), Campanus von Novara (1250), der Pole Vitellio (1260), Gerard von Cremona, Albertus Magnus von Cöln und der Engländer Roger Bacon (ebenfalls aus dem 13. Jahrhundert) als der Mathematik kundige Männer genannt. Zu ihnen kommen im 14. Jahrhundert in Italien Bianchini aus Bologna, Angelo aus Florenz, und Novera, der Lehrer von Copernicus, in Frankreich Jacob Lefevre, in Deutschland Joh. Engel. Aber erst im 15. Jahrhundert begegnen wir auf diesem Felde bedeutenderen Namen: einem Lucas de Borgo und Petrus de Alliaco in Italien, Nicolaus de Cusa, Purbach und Regiomontanus in Deutschland. Von jener Zeit an, wo die Wissenschaften neu erblühen, nehmen auch die mathematischen Studien und Forschungen bei allen Culturvölkern Europas einen neuen Aufschwung, so daß schon im 16. Jahrhundert die Namen ausgezeichneter Mathematiker in größerer Zahl auftreten. Zu ihnen gehören in Italien Maurolycus, Cardanus, Tartalea, Ludovico Ferrari, Bombelli; in Frankreich Ramus, Commandie und Fernel; in Deutschland Johann Werner, Ludolf van Ceulen (von Cöln) und Adrianus Romanus. Aber vollends mit dem folgenden 17. Jahrhundert entfaltet sich im Gebiet der Mathematik wie der Naturlehre ein Reichthum der Forschungen und Entdeckungen, der um so mehr in Erstaunen setzen muß, als gerade in jene Periode der verheerende und ganz Europa beschäftigende dreißigjährige Krieg, so wie die bekannten Raubkriege Ludwigs XIV. fallen. Italien, Frankreich, Holland, England und Deutschland wetteifern in Hervorbringung großer Mathematiker, von denen hier nur Cavalleri, Pascal, Fermat, Roberval, Wallis, Harriot, Snellius, vor allen aber Descartes, Huyens, Newton und Leibniz genannt werden mögen, so wie die unsterblichen Begründer der neueren Mechanik und Astronomie, Galiläi und Kepler. Es ist dies in der Geschichte der Mathematik die merkwürdige Periode, in welcher über dem Fundament der schon vorhandenen eine neue Wissenschaft aufgebaut ward, die man gegenwärtig kurz mit dem Namen der höhern Mathematik zu bezeichnen pflegt. Gefördert wurde dieselbe durch die Brüder Johann

und Jacob Bernoulli, Fontaine, Taylor, Cotes, Moivre, de l'Hopital, Maclaurin, d'Alembert und besonders durch Leonhard Euler, denen man noch eine bedeutende Zahl vorzüglicher Mathematiker des 18. Jahrhunderts hinzufügen könnte. Am Ende desselben und hineinragend in das folgende, erblicken wir als ausgezeichnet vor andern besonders die Franzosen Lagrange, Legendre, Monge und Laplace, in Deutschland aber den an mathematischem Tiefsinn und Erfindungsgeist alle seine Zeitgenossen überragenden Gauß.

Wenn wir nach diesen kurzen Andeutungen der Perioden, welche uns die Geschichte der Mathematik vor Augen stellt, zu einer gedrängten Darstellung der Entwicklung ihrer beiden Hauptzweige, der Arithmetik und Geometrie, übergehen, so geschieht dies billig mit der beschränkenden Rücksicht auf den Antheil, den diese Wissenschaften an der höheren Jugendbildung überhaupt nehmen, wie solche von unsern Mittelschulen aufgefaßt wird; eine Ausdehnung der geschichtlichen Entwicklung, wie ein umfassendes Studium der Mathematik sie fordern würde, gehört offenbar nicht zur Aufgabe der an diesem Orte zu gebenden Mittheilungen und muß Werken von speciell wissenschaftlichem Charakter überlassen bleiben.

Die Geschichte der Arithmetik zeigt uns die Annahme der Grundzahl Zehn schon in den frühesten Zeiten, wovon der Grund sehr einfach in dem ursprünglichen Abzählen nach den Fingern zu suchen ist. Zur Bezeichnung der Zahlen bedienten sich die Alten der Buchstaben ihres Alphabets, womit die Griechen auch Accentzeichen verbanden, z. B.

α	β	γ	...	ι	κ	λ	...	ϱ	σ	τ	...	,α	,β	,γ	..
1	2	3		10	20	30		100	200	300		1000	2000	3000	

Noch viel unbequemer und verwickelter war bekanntlich die Zahlenbezeichnung der Römer, und wie wenig tauglich sie zur Ausführung irgend welcher arithmetischen Operation erscheint, lehrt jedes beliebige einfachste Beispiel einer damit auszuführenden Rechnung. Unter solchen Umständen sollte man glauben, daß die Alten, so wenig unterstützt von einem geeigneten Ziffersystem, in der Arithmetik hätten auf der untersten Stufe stehen bleiben müßen und keine irgend bedeutende Fortschritte machen können. Aber der Scharfsinn der griechischen Mathematiker wußte jenen Mangel durch den äußerst geschickten Gebrauch geometrischer Constructionen zu ersetzen und gelangte auf diesem Wege zu einem Umfange arithmetischer Kenntnisse, der uns in Erstaunen setzen muß. So beschäftigte sich, wenn wir einzelnen Nachrichten glauben dürfen, schon Pythagoras mit der Bildung der aus Factoren zusammengesetzten Zahlen, lehrte Quadratzahlen als Summe zweier anderer finden und veranlaßte die Untersuchung über die s. g. figurirten Zahlen. Bei den auf ihn folgenden Mathematikern finden wir die Kenntnis der Proportionen und Progressionen, der Quadrat- und Kubikwurzelausziehung, bei Plato und seinen Schülern die Bekanntschaft mit der geometrischen Auflösung unserer Gleichungen vom ersten und zweiten Grade, bei Eratosthenes eine Anleitung, die Primzahlen zu ermitteln, und bei Diophantus die höchst sinnreiche Verfahrungsart, unbestimmte Gleichungen zu lösen, so wie Untersuchungen über die Eigenschaften der figurirten Zahlen. Mit bewunderungswürdigem Scharfsinn behandelt Euklides im 7. bis 10. Buche seiner Elemente die Lehre von den geometrischen Proportionen und die Theorie der irrationalen Größen. Zu seiner Zeit sehr berühmt war ein späteres Werk über Arithmetik von Nikomachus (100 n. Ch.), das auch von andern vielfach benützt worden ist und in welchem man die erste Anwendung von Inductionsbeweisen findet. Eine besondere Erwähnung verdient hier noch Archimedes. In einer kleinen Schrift, die er Sandrechnung nennt, zeigt er, wie man durch fortgesetzte Potenzirung zu beliebig großen Zahlen gelangen kann; ein Gegenstand, auf welchen auch Pappus in seinen mathematischen Sammlungen eingeht, wobei er sich auf eine Schrift des Apollonius bezieht. Von dem Verfahren, aus einer gegebenen Zahl die Quadrat-

wurzel zu ziehen, giebt Theon in seinem Commentar des Ptolemäus eine ausführliche Schilderung, welche von der Geschicklichkeit zeugt, womit die Alten die Lehrsätze der Geometrie zur Lösung arithmetischer Aufgaben zu benützen wußten. Ohne Zweifel wandten sie ein analoges Verfahren bei Ausziehung der Kubikwurzel an, das für sie freilich sehr mühsam werden mußte. Hinsichtlich der arithmetischen Bezeichnung ist zu bemerken, daß Diophantus sich mancher abkürzenden Zeichen bedient. Das Quadrat einer Zahl (δύναμις) deutet er an mit δ^{v}, den Kubus mit κ^{v}. Für die verschiedenen Operationen und die Gleichheit zweier Größen hat er indessen keine Andeutung, so daß ihm die Vortheile unserer algebraischen Zeichensprache gänzlich entgehen, wenn er auch die Lösung der Aufgaben durch einen Gedankengang vollzieht, in welchem man die größte Uebereinstimmung mit den Schritten der Algebra warnimmt.

Nachdem die Wissenschaft des alten Griechenlands längere Zeit hindurch in der Geschichte aus dem Leben der Völker verschwunden scheint, taucht sie zunächst, wie bereits erwähnt ist, in Uebersetzungen der Araber wieder auf. Die Arithmetik verdankt ihrer Vermittlung aber noch mehr, das von ihnen aus den Schriften der Hindus entlehnte, so sinnreiche und einfache System der Numeration, dessen wir uns für die Grundzahl Zehn bedienen und das sich auf jede beliebige positive ganze Grundzahl anwenden läßt. Der berühmte Gerbert, später Papst Sylvester II., brachte — wie man gewöhnlich annimmt, obgleich es historisch nicht feststeht — die Kenntnis jenes Ziffersystems aus Spanien nach Frankreich, von wo sie sich (um das Jahr 960) durch das ganze übrige Europa mit raschen Schritten verbreitete. Wie auch die Auflösung von Gleichungen die Araber beschäftigte, verräth schon der Name Algebra; sie scheint ihren Weg aus dem Orient nach Europa zunächst über Italien genommen zu haben, wie das oben erwähnte Manuscript über Algebra vom J. 1202 bezeugt, welches Leonardo von Pisa (Bonacci) zum Verfasser hat. Derselbe beschränkt sich darin nicht, wie Diophantus, auf einfache und quadratische Gleichungen, sondern behandelt auch solche vom dritten Grade, so wie höhere Gleichungen, die sich auf quadratische und kubische zurückführen lassen. Aber die Schrift Leonardos war in Vergessenheit gerathen, und erst viel später fand die Algebra in Italien neue Bearbeiter, die sie mit großem Scharfsinn förderten. Zu ihnen gehören Tartalea aus Brescia (1479—1557), Scipio Ferno aus Bologna, Cardanus aus Venedig (1501—1576) und Ludovico Ferrari, welcher die Auflösung biquadratischer Geichungen fand, nachdem jene die der kubischen Gleichungen ermittelt hatten, welche durch Raphael Bombelli aus Bologna noch vervollständigt wurde. Zu gleicher Zeit beschäftigte sich der gelehrte Abt Maurolycus in Sicilien mit der Summation von Zahlenreihen, namentlich der figurirten Zahlen. Als der eigentliche Schöpfer unserer gegenwärtigen Buchstabenrechnung und Algebra muß aber der Franzose Vieta (1540—1603) genannt werden, da er zuerst die Bezeichnungsart der Buchstaben für bekannte wie unbekannte Größen einführte und die Theorie der Gleichungen bedeutend weiter führte. Noch mehr geschah dies durch den Engländer Harriot (1560—1621), dessen Schrift: Artis analyticae praxis namentlich zuerst die combinatorische Bedeutung der Coefficienten einer auf Null reducirten Gleichung erläutert. Mit ihm wetteiferte der Niederländer Albert Girard, der in seiner Invention nouvelle en Algèbre (1629) ausdrücklich auch auf die negativen und imaginären Wurzeln der Gleichungen eingeht, die noch gründlicher von Descartes untersucht wurden, der zugleich einen neuen Weg zeigte, Gleichungen des vierten Grades auf kubische zurückzuführen.

Eine besonders wichtige Bereicherung, welche die Arithmetik im Beginn des 17. Jahrhunderts erfuhr, war die Einführung der Logarithmen durch Neper (oder Napier) von Merchiston (1550—1608), einen schottischen Edelmann, der die ersten Tafeln im J. 1614 herausgab. Andere für die Grundzahl 10 berechnete Logarithmen veröffentlichte (1618) Henry Brigg, nach dessen Namen sie später bezeichnet wurden; sie

erfuhren eine wesentliche Erweiterung durch andere Mathematiker, Gellibrand, Günter und Adrian Vlacq, welche die Logarithmen der Winkelfunctionen berechneten und in einer Tafel zusammenstellten. Der aus der Abkürzung der Rechnungen erwachsende Gewinn kam aber nicht allein der Mathematik, sondern allen ihren vielfachen Anwendungen auf die Naturwissenschaften zu gute, welche im Verlauf des 17. Jahrhunderts die bedeutendsten Fortschritte machten, vor allem die Astronomie durch Galiläis und Keplers geniale Entdeckungen.

In dieselbe Zeitperiode fallen noch verschiedene interessante Bereicherungen der Arithmetik. So die Theorie der Kettenbrüche, deren Grundzüge Lord Brounker (1620—1684) gab; die Wahrscheinlichkeitsrechnung, veranlaßt durch die Lösung specieller Aufgaben von Pascal (1623—1662) und Huygens (1625—1695) in seiner Schrift: De ratiociniis in ludo aleae, 1657. Mit der Theorie der Zahlen beschäftigte sich besonders Fermat (1590—1663), mit den diophantischen Aufgaben außer ihm auch Bachet de Meziriac (1577—1638), mit der Summation verschiedener Zahlenreihen der Engländer Wallis (1616—1703) in seiner Arithmetica infinitorum. Hatte Descartes die Andeutung der Potenzen durch Exponenten auf ganze und positive Zahlen beschränkt, so dehnte Wallis sie auch auf negative und gebrochene Zahlen aus. Endlich erweiterte der große Newton das Gebiet der Algebra durch Zerlegung der Gleichungen in Factoren, die Summirung beliebiger Potenzen ihrer Wurzeln und namentlich durch eine allgemeine Methode, numerische Gleichungen näherungsweise aufzulösen.

Weitere Verdienste um die Ausbildung der allgemeinen Arithmetik (mit Einschluß der Analysis endlicher Größen) erwarben sich im Verlaufe des 18. Jahrhunderts besonders in Deutschland Leonhard Euler, in England Maclaurin, in Frankreich d'Alembert und Clairault. Der Theorie der Zahlen wurde durch die Untersuchungen von Gauß und Legendre eine wesentliche Bereicherung zutheil, welche in andern bedeutenden Mathematikern unserer Zeit, in Jacobi, Abel, Dirichlet Nachfolger auf diesem Gebiet fanden. Doch dürfen wir hier unsere übersichtlichen Mittheilungen über die historische Entwicklung der allgemeinen Arithmetik wohl abbrechen und hinsichtlich der sie betreffenden neueren Literatur auf die Artikel Algebra, Analysis und Arithmetik verweisen.

Die Geschichte der Geometrie, wenn auch durch sagenhafte Erzählungen auf die Zeiten des Sesostris zurückgeführt, beginnt erst mit Thales, der als sehr erfahren in mannigfachen Anwendungen der Geometrie von alten Schriftstellern geschildert wird. Sein größerer Nachfolger Pythagoras scheint, nach der Entdeckung der Allgemeinheit des nach ihm benannten wichtigen Lehrsatzes zu urtheilen, die Wissenschaft überhaupt wesentlich gefördert zu haben. Hippokrates von Chios (450 v. Ch.), der die Quadratur einer von zwei Kreisbögen eingeschlossenen, mondförmigen Figur nachwies, schrieb Elemente der Geometrie und versuchte sich an dem im Alterthum so berühmt gewordenen Problem, aus der Kante eines gegebenen Würfels die eines andern von doppeltem Körpergehalt zu finden. Unter den großen Philosophen Griechenlands zeichnet sich namentlich Plato als gründlicher Kenner der Geometrie aus; er war es, der zuerst die geometrische Analysis als folgenreiche wissenschaftliche Methode einführte. In engster Verbindung damit stand der Begriff der geometrischen Oerter als derjenigen Linien, welche in ihren sämmtlichen Puncten einer bestimmten Forderung genügen, und zumal der wichtigsten unter ihnen, der Kegelschnitte. Das Hauptverdienst um diese Erweiterung der Wissenschaft scheinen Menächmus, einer von Platos ausgezeichneten Schülern, und sein Freund Aristäus gehabt zu haben, während ein anderer, Eudoxus, sich besonders um die Stereometrie verdient machte, z. B. durch die Beziehung der Pyramide zum Prisma. Außer dem Problem von der Verdoppelung des Würfels war es namentlich auch das von der Trisection eines beliebigen Winkels, womit die platonische Schule sich beschäftigte und worin sie einen besondern Anreiz zu neuen Untersuchungen

fand, als es sich zeigte, daß beide Aufgaben durch Anwendung des Kreises und der geraden Linie (Zirkel und Lineal) nicht zu lösen seien.

Den Inbegriff sämmtlicher Lehren der elementaren Geometrie, deren Auffindung dem Scharfsinn der griechischen Mathematiker bis etwa 300 Jahre v. Ch. gelungen war, finden wir in den Elementen des Euklides mit großem Fleiß und bewunderungswürdigem Scharfsinn zusammengestellt. Es zeigt sich in seinem Werke ganz die eigenthümliche Strenge, mit welcher man bei der Beweisführung zu Werke gieng, und ein sorgsames Streben der fortgesetzten Anknüpfung einander bedingender Sätze, womit sich freilich zuweilen eine unbequeme Trennung begriffsverwandter Gegenstände verbindet. Was man bei Euklides noch vermißt, das ist eine näher eingehende Betrachtung über Kreis und Kugel. Von jenem werden Umfang und Fläche, von dieser Oberfläche und Inhalt noch nicht bestimmt. Diese Bestimmungen fügte Archimedes (250 v. Ch.) der Geometrie hinzu, indem er durch eine scharfsinnige Näherungsmethode das Verhältnis des Kreisumfanges zum Durchmesser fand. Bekanntlich rührt auch von ihm der Satz her, daß Kegel, Cylinder und Kugel von gleichem Durchmesser und gleicher Höhe sich verhalten, wie 1 : 2 : 3. Auch giebt er das erste Beispiel der vollständigen Quadratur einer von einer Curve und einer Geraden begrenzten Fläche in der genauen Bestimmung eines Parabelsegments, vergleicht durch Rotation ebener Figuren (namentlich von Kegelschnitten) entstehende Körper und zeigt, daß der Inhalt eines Paraboloids die Hälfte des ihm umschriebenen Cylinders ist. Zugleich erweiterte Archimedes wesentlich den Gebrauch der geometrischen Analysis; von den Verdiensten, die der große Mann sich um die Naturwissenschaft (um Mechanik, Hydrostatik, Optik) erwarb, ist hier nicht der Ort zu reden.

Von den geometrischen Werken des Appollonius von Perga ist der größere Theil verloren gegangen; doch besitzen wir noch fast vollständig seine Schrift über die Kegelschnitte, die ersten vier Bücher im griechischen Originaltext, drei andere in lateinischer Uebersetzung aus dem arabischen, und das letzte von der Feder des berühmten Halley nach dem Plane des Apollonius hergestellt. Dieser behandelt seinen Gegenstand in viel größerer Allgemeinheit als seine Vorgänger und giebt eine Reihe von merkwürdigen Sätzen und Aufgaben, die vor ihm völlig unbekannt waren und ihm mit Recht den Namen des großen Geometers erwarben.

Die Trigonometrie bildete sich unter allen Zweigen der Wissenschaft am spätesten aus, nämlich erst dann, als man auf den Gedanken kam, die Sehnen der verschiedenen Centriwinkel eines Kreises zu berechnen. Hierzu fand Hipparch, der große Astronom, in seinen Winkelbeobachtungen einen naheliegenden Anlaß, und so scheint er durch sein Werk über den Auf- und Untergang der Gestirne zuerst den Grund der ebenen und sphärischen Trigonometrie gelegt zu haben. Weiter ausgebildet wurde dieselbe durch Menelaus (80 n. Ch.), dem auch die Planimetrie einen interessanten und folgenreichen Satz über das Durchschneiden eines Dreiecks von einer beliebigen geraden Linie verdankt, dessen Analogie er ebenfalls für die Sphärik nachweist. Hierauf gestützt giebt Ptolemäus (125 n. Ch.) in seinem Almagest eine vollständige Darstellung der ebenen und sphärischen Trigonometrie. Auch verdankt ihm die Geometrie die so wichtige Lehre von den Projectionen und die Grundidee der Beziehung alles Ausgedehnten im Raume auf drei zu einander rechtwinklige Achsen.

Unter den spätern, aus der griechischen Schule zu Alexandria hervorgegangenen Mathematikern, welche das ihnen Ueberlieferte bearbeiteten und commentirten, nimmt Pappus eine hervorragende Stelle ein. In seinen mathematischen Sammlungen hat er uns eine Menge der wichtigsten Sätze aus untergegangenen mathematischen Werken aufbewahrt und dieselben durch eigene scharfsinnige Untersuchungen vermehrt. Zu bemerken ist, daß wir bei ihm u. a. die wichtige Lehre von den harmonischen Strahlen finden, von denen jeder transversalharmonisch getheilt wird. Auch beschäftigt er sich mit den Kegelschnitten, die er als geometrische Oerter von der Beschaffenheit

betrachtet, daß „die Entfernungen jedes Punctes von dem Brennpuncte und der Directrix in constantem Verhältnis stehen." In Beziehung auf Körperberechnung giebt er schon die später nach Guldin benannte Regel, daß man „den Inhalt einer ebenen Figur mit dem von ihrem Schwerpuncte durchlaufenen Wege zu multipliciren habe." Interessant ist ferner die von Pappus gegebene Auseinandersetzung der synthetischen und analytischen Methode, so wie das, was er über die Porismen des Euklides sagt, die er als den Weg zur Auffindung verborgener geometrischer Wahrheiten bezeichnet, ähnlich der neueren analytischen Geometrie.

Von Serenus, einem Zeitgenossen des Pappus, ist zu erwähnen, daß er den Schnitt eines schiefen Kegels als gewöhnliche Ellipse nachwies. Ein Jahrhundert später erwarb sich Diokles den Ruhm, eine von Archimedes hinterlassene Aufgabe mit Hülfe der Kegelschnitte zu lösen, nämlich: die Kugel durch eine Ebene nach einem gegebenen Verhältnis zu theilen. Isidorus von Milet erfand ein Instrument für die continuirliche Beschreibung der Parabel, und sein Schüler Eutocius (540 n. Ch.) hat uns Commentare zu den Kegelschnitten des Apollonius und einigen Werken des Archimedes hinterlassen, welche Fragmente von den ältesten geometrischen Schriften enthalten. Damit endet die Geschichte der griechischen Mathematiker, an deren Stelle eine Zeit lang außer dem Römer Boëthius (470—524), welchen Kästner den math. Lehrer des Mittelalters nennt, arabische Mathematiker treten, um die Pflege der Wissenschaft zu übernehmen und ihre Schätze für kommende Jahrhunderte zu bewahren. Doch vermißt man in den geometrischen Schriften der Araber die Strenge und Klarheit der griechischen Autoren und bemerkt in den Uebersetzungen derselben oft eine ganz ungerechtfertigte Umstellung der Lehrsätze, so daß von einem eigentlichen Fortschritt der Geometrie bei ihnen nicht die Rede sein kann. Höchstens mag dies von der Trigonometrie gelten, deren bereits bekannten Functionen des Sinus und Cosinus Albatani noch die der Tangente hinzufügte, wie denn auch die sphärische Trigonometrie einige Erweiterungen erfuhr.

Im zwölften und dreizehnten Jahrhundert wurden verschiedene Werke griechischer Mathematiker (u. a. die Elemente des Euklides, die Sphärik des Theodosius und der Almagest) aus dem Arabischen ins Lateinische übersetzt; aber man betrachtete die Geometrie nur als Hülfswissenschaft der Astronomie, wofür Johann von Halifax (Sacro-Bosco) in Paris (gest. 1296) ein weitverbreitetes Lehrbuch verfaßte. Eine Geometrie nach Euklides, Archimedes und Theodosius aus der Mitte des 14. Jahrhunderts hat den gelehrten Erzbischof von Canterbury, Thomas von Bradwardine, zum Verfasser. Aber weder durch seine, noch durch vieler anderer Arbeiten wurde die Wissenschaft irgend erweitert, sondern fand nur eine immer größere Verbreitung, wenn auch hauptsächlich auf die Klöster beschränkt, welche ihr Zuflucht und Pflege gewährten.

Erst ein volles Jahrtausend nach dem Erlöschen der alexandrinischen Schule, nachdem zuvor (in der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts) in Deutschland Georg Purbach und sein Schüler Regiomontanus das Studium der Geometrie durch Uebersetzungen griechischer Mathematiker (des Apollonius, Serenus, Ptolemäus u. a.), wie durch eigene Arbeiten geweckt hatten, zeigt sich eine neue und eigenthümliche Gestaltung der Wissenschaft in dem Gedanken Vietas, Geometrie mit der Zeichensprache der Algebra zu verbinden, worin der Keim der analytischen Geometrie lag. Zugleich erhob derselbe die sphärische Trigonometrie durch Ableitung umfassender Formeln zu ihrer Allgemeinheit. Dem unsterblichen Kepler aber (1576—1631) verdankte die Geometrie die Einführung des Begriffs des Unendlichen, womit er einen entschiedenen Schritt weiter gieng als Archimedes in seiner Exhaustionsmethode. Nach ihm stellte Cavalleri (1598—1647) seine zur Berechnung des Inhalts von Flächen und Körpern bestimmte Geometrie des Untheilbaren auf. Dazu kamen die scharfsinnigen Methoden, Tangenten an gegegebene Curven zu ziehen, welche von Roberval und Fermat ersonnen wurden, während Pascal die Kegelschnitte als Projectionen des Kreises

ableitete und gleichzeitig mit jenen die Eigenschaften der Cykloide entwickelte. Ein vorzügliches Verdienst um die Förderung der wissenschaftlichen Methode erwarb sich aber vor allen Descartes (1596—1650), daß er die Beschaffenheit der krummen Linien aus Gleichungen derselben abzuleiten lehrte und die Curven nach dem Grade dieser Gleichungen in verschiedene Ordnungen eintheilte, worunter z. B. die Kegelschnitte sämmtlich den Gleichungen vom zweiten Grade angehörten. Außer den genannten sind noch die englischen Mathematiker Barrow, Wren, Brounker, Mercator und Wallis wegen ihrer geometrischen Forschungen zu erwähnen, vor allen andern aber der Holländer Huygens, dem man die Theorie der Abwickelung (Evolution) einer Curve verdankt, welche er auf die Cykloide anwandte.

Nach so mannigfachen Fortschritten und Erweiterungen im Gebiet der Geometrie blieb nur noch übrig, durch ein leitendes, durchgreifendes Princip dieser Wissenschaft eine ganz neue Gestalt zu geben. Diesen entscheidenden Schritt thaten gleichzeitig und unabhängig von einander Leibnitz (1646—1716) und Newton (1642—1727), jener durch seine Differential- und Integral-Rechnung, dieser durch seine Fluxionsmethode, die ungeachtet der verschiedenen Benennung und Bezeichnungsweise im wesentlichen zusammenfallen. Seit jener Zeit steht der elementaren Geometrie der Alten die analytische, höhere Geometrie der Neuzeit gegenüber, welche mit Beihülfe des Calcüls geometrische Eigenschaften entwickelt, während jene zu solcher Absicht nur Constructionen anwendet. Es würde die für den Zweck dieser Mittheilungen gezogenen Grenzen überschreiten, wenn sie auf eine Darstellung der Fortschritte jener höhern Geometrie näher eingehen wollten; die Namen Bernoulli, Clairaut, Cotes, de l'Hopital, Riccati, Euler, d'Alembert, Lagrange ragen auf diesem Gebiete im achtzehnten Jahrhundert besonders hervor, und ebenso hat während des gegenwärtigen die Wissenschaft von vielen Seiten die mannigfachsten Bereicherungen erfahren, welche theilweise dahin geführt, neu entdeckte Wahrheiten ebenfalls auf dem constructiven Wege der alten Geometrie abzuleiten.

Dieser Weg der constructiven Geometrie, aus der Zeichnung räumlicher Gebilde und ihrer unmittelbaren Anschauung die Erkenntnis ihrer Wahrheiten zu schöpfen und mit Zirkel und Lineal statt durch Berechnung Aufgaben zu lösen, war von den Mathematikern des 16. und 17. Jahrhunderts, wenn auch nicht ganz verlassen, doch wenig betreten und weiter verfolgt worden. Glücklicherweise ist man in dem gegenwärtigen bemüht gewesen, das Versäumte nachzuholen. Die durch Monge geschaffene darstellende Geometrie (géométrie descriptive) ist eine sehr wesentliche Bereicherung der Wissenschaft, deren Werth durch ihre praktische Anwendbarkeit auf technische Constructionen noch in hohem Maße gesteigert wird, ein Umstand, der mit Recht zu ihrer allgemeinen Verbreitung beigetragen hat. Nach einer andern Richtung hat die Geometrie eine höchst interessante Erweiterung durch die Untersuchungen über projective Eigenschaften der Figuren erfahren, welche vorzüglich von Poncelet ausgehen und durch Anwendung des einfachen Princips der Projectionen aus den bekanntesten geometrischen Gebilden einen Reichthum von Folgerungen ableiten, der um so mehr überrascht, als er ohne jedes künstliche Hülfsmittel durch bloßes Denken und Vorstellen gewonnen wird. Außer den genannten haben noch eine Reihe anderer ausgezeichneter französischer Mathematiker sich um die Bereicherung der Geometrie verdient gemacht, von denen hier namentlich Carnot, Servois, Brianchon, Dupin und Gergonne erwähnt werden mögen. Chasles (in seiner Geschichte der Geometrie) bezeichnet als Methoden, welche die neuere Geometrie in den Werken dieser Männer begründen und Theorien entwickeln, zu denen der Keim schon seit Jahrhunderten in den Schriften der Geometer gelegen, wesentlich: 1) die Theorie der Transversalen in ihrer Allgemeinheit; 2) die Lehren von den Transformationen der Figuren nach Principien der Perspective oder durch Aenderung der Lage, sowie der Dimensionen ihrer Beziehungslinien; 3) die gegenseitige Beziehung räumlicher Gebilde (correlativer Figuren) nach

dem Princip der Dualität und in Verbindung damit die Theorie der reciproken Polären.

Um diesen letzten wichtigen Theil neuerer geometrischer Untersuchungen hat sich außer den französischen Mathematikern Gergonne und Poucelet namentlich Jakob Steiner großes Verdienst erworben, dessen „Systematische Entwicklung der Abhängigkeit geometrischer Gestalten von einander" einen überraschenden Reichthum geometrischer Betrachtungen aus einfachen allgemeinen Principien gedrängt und übersichtlich ableitet, ganz besonders aber v. Staudt („Geometrie der Lage").

Wer ausführlichere Belehrung über die Geschichte der Mathematik sucht, findet dieselbe in folgenden Werken: Montucla, Histoire des Mathematiques. 4 Vol. Paris 1799—1802. Kästner, Geschichte der Mathematik seit der Wiederherstellung der Wissenschaften bis ans Ende des 18. Jahrh. 4 Bände. Göttingen 1796. Bossut, Versuch einer allgemeinen Geschichte der Mathematik. Deutsch von Reimer. 2 Theile. Hamburg 1804. Chasles, Geschichte der Geometrie, hauptsächlich mit Bezug auf die neueren Methoden. Deutsch von Sohnke, Halle 1839. Arneth, Geschichte der reinen Mathematik. Stuttgart 1852.

Pädagogische Bedeutung der Mathematik. Wenn auch der wissenschaftliche Werth wie die praktische Bedeutsamkeit der Mathematik nicht leicht von irgend jemanden in Zweifel gezogen werden mögen, so hat man ihr doch nicht selten überhaupt den Anspruch streitig gemacht, ihren gebührenden Antheil am Bildungsgeschäft der Jugend zu nehmen oder ihr doch nur ein höchst geringes Maß solchen Antheils einräumen wollen. Es sind ernstliche Bedenken geltend gemacht, ob die strenge Abstraction mathematischer Betrachtungsweise, nur geeignet den Verstand zu beschäftigen, dem jugendlichen Geiste angemessen und heilsam sei; man könne allenfalls ihre ersten Elemente, vornehmlich aus praktischen Rücksichten, gestatten, aber nicht die eigentliche Wissenschaft als humanes Bildungsmittel. Hören wir zunächst, wie ein süddeutscher Schulmann sich im entgegengesetzten Sinne über die vorliegende Frage äußert.

In seiner Schrift „Die gelehrten Schulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit" spricht sich F. W. Klumpp über die Berechtigung der Mathematik in Beziehung zu jenen Lehranstalten in folgender Weise aus. „Die Wichtigkeit des mathematischen Studiums für gelehrte Anstalten, welche ihre Schüler nicht für den Beruf, sondern für die Wissenschaft bilden, liegt zunächst in seiner formellen Bedeutung. Allerdings ist zuzugestehen, daß die Mathematik nur einseitig bilde. Ihr Gegenstand ist Form und Größe; sie bleibt also gleichsam nur an der Oberfläche der Dinge hängen, ohne das Wesen und die inneren, wichtigeren Beziehungen, namentlich ihr Verhältnis zu Gefühl und Willen zu berühren und damit die höheren Seelenkräfte in Bewegung zu setzen. Ebenso aber bleibt auf der andern Seite das Gedächtnis und die Einbildungskraft größtentheils unbeschäftigt, so daß ihr, streng genommen, nur der Verstand übrig bleibt, und auch dieser wiederum nur in einer bestimmten Richtung gebildet und geschärft wird. Allein die wenn auch einseitige Anregung und Ausbildung des Geistes, welche die Mathematik erzeugt, ist so wichtig, sie besitzt gewisse, ihr so ganz eigenthümliche Vorzüge, daß sie unter den Lehrgegenständen einer wohlorganisirten Schule unentbehrlich erscheint. Eben darin nämlich, daß sie des Gedächtnisses beinahe gar nicht bedarf, besteht ein Vorzug der Wissenschaft. Der Unterricht nimmt sogleich die volle Verstandesthätigkeit des Schülers in Anspruch, und diese Nöthigung zum Denken ist sein erstes Verdienst. Die Thätigkeit des Geistes aber wird überdies noch durch inneres Interesse angeregt. Jeder Schritt vorwärts erscheint als neue Aufgabe, und dieses fortwährende Suchen und Combiniren, dieses Durcharbeiten zur Wahrheit, das regelmäßige Fortschreiten in der Wissenschaft und das angenehme Bewußtsein der mit Sicherheit wachsenden Kenntnisse — alles dieses hat nothwendig einen ganz eigenthümlichen Reiz, und fesselt mit einer Kraft, die jeder Freund der Mathematik an sich selbst schon beobachtet hat.

Eben dieses sichere Fortschreiten beruht auf dem ihr vorzugsweise eigenen methodischen Denken, welches sie als Unterrichtsgegenstand ganz besonders empfiehlt und immer durch die klarste Einsicht, durch die vollkommenste Evidenz belohnt wird, die in wenig andern Gegenständen des Wissens möglich ist. Rechnen wir zu diesen Vorzügen des mathematischen Studiums noch den Umstand, daß die Mathematik im strengsten Sinne ein System, d. h. eine in bestimmter gesetzmäßiger Folge unter sich zusammenhängende und in sich begründete Reihe von Wahrheiten, ein geschlossenes Ganze bildet, so kann es der Beobachtung nicht entgehen, daß sie als Bildungsmittel auf die Richtung und Entwicklung des jugendlichen Denkvermögens höchst wohlthätig einwirken muß. Es ist nicht anders möglich, als daß diese Nöthigung zum Denken, und zwar zum methodischen Denken, diese Evidenz der Wahrheit und die Sicherheit des Besitzes, diese bewußte Anschauung einer wissenschaftlichen Anordnung, und dabei endlich die Anregung des inneren Interesses auf die ganze Form des Denkens, auf Streben und Forschen nach Wahrheit, und zwar auf klare bewußte Einsicht, auf gründliches, selbstthätiges Prüfen des Gegebenen, überhaupt auf Bildung eines wissenschaftlichen Sinnes einen ausgezeichneten Einfluß hat; einen Einfluß, der um so fruchtbarer sein wird, je mehr die mögliche Einseitigkeit und Schroffheit durch andere Bildungsmittel ausgeglichen und dadurch eine wohlthätige Harmonie in das Denken, Empfinden und Wollen des Jünglings gebracht wird. Ein letzter, entscheidender Grund aber für die Aufnahme der Mathematik in unsere gelehrten Schulen ist, daß die so verschiedene Vertheilung und Entwicklung des jugendlichen Talents es zu einer Forderung der Gerechtigkeit macht, daß auch Gelegenheit zu verschiedenartiger Anregung desselben gegeben werde, damit nicht durch Einseitigkeit des Bildungsganges so manches Talent verkümmere."

Den vorstehenden Aeußerungen mögen die von einem norddeutschen Schulmann ausgesprochenen Ansichten über die Betheiligung der Mathematik am Gymnasialunterricht sich anschließen, aus denen man die wesentliche Uebereinstimmung beider erkennen wird.*)

„Die Bestimmung der Gymnasien, eine dem höheren wissenschaftlichen Studium entsprechende allseitige Bildung der Geisteskräfte ihrer Zöglinge zu erstreben, weist nicht allein der Mathematik unter den Hauptgegenständen ihres Unterrichts eine Stelle an, sondern bezeichnet ebenso entschieden ihr Eingreifen in Hinsicht auf Umfang und Methode. Die Mitwirkung der Mathematik zur Erreichung jenes allgemeinen Zwecks ist ihrer Eigenthümlichkeit gemäß in formeller Beziehung auf Bestimmtheit, Klarheit und scharfe Entwicklung des Denkens, in materieller dagegen auf den Gewinn positiver Kenntnisse zur Begründung anderweitiger Einsichten gerichtet. Der mathematische Unterricht soll nicht allein als Gymnastik des Geistes sich dem reinen Sprachunterricht gegenüberstellen, sondern den Zögling auch fähig und geschickt machen, die gefundenen Wahrheiten zu einer wissenschaftlichen Naturanschauung und zur Erkenntnis der Naturgesetze zu benützen, sie aber auch auf Bestimmung quantitativer Verhältnisse im praktischen Leben anzuwenden. Diese Zwecke müßen auf das bestimmteste hervorgehoben und nach ihrem verschiedenen Gewichte gewürdigt werden, wenn der durch sie bedingte Plan des mathematischen Unterrichts eine sichere Grundlage gewinnen soll.

Faßt man zunächst ausschließlich dessen formelle Seite ins Auge, so nöthigt die Zerspaltung der Wissenschaft in die wesentlich verschiedenen Richtungen der Arithmetik und Geometrie sogleich zur Unterscheidung des besondern Verhältnisses, in dem diese ihre beiden Zweige zur Bestimmung des Ganzen stehen. Die Arithmetik, vermöge sinnreicher Bezeichnungs- und Verfahrungsarten aus den einfachsten Grundbegriffen eine große Mannigfaltigkeit von Resultaten entwickelnd, die der Quelle unmittelbarer Einsicht häufig nur zu fern liegen, wird als Bildungsmittel von der Geometrie dadurch über-

*) S. Entwurf eines methodischen Lehrplans für den Unterricht in der Mathematik auf Gymnasien, als Beigabe zu den Verhandlungen der westfälischen Directorenconferenz v. J. 1834.

wogen, daß der Schüler sich hier auf dem Gebiete reiner Anschauung befindet, indem er die räumlichen Beziehungen, welche ihm an der gezeichneten Figur sichtbar entgegen treten, auf die allgemeine Vorstellung derselben leicht übertragen lernt, somit das Object der Betrachtung unmittelbar im Bewußtsein hat und in jedem besonderen Falle das Zusammengesetzte mit klarer Einsicht in den Zusammenhang auf seine Elemente zurückzuführen veranlaßt wird. Mit der hieraus entspringenden mathematischen Gewißheit, der reinsten Befriedigung des wissenschaftlichen Strebens, verbindet sich als schätzbare Zugabe die Gewöhnung an schnelle und bestimmte Auffassung räumlicher Verhältnisse in Werken der Natur und der Kunst, die als Grundlage mannigfacher geistiger Entwicklung angesehen werden darf. Es rechtfertigt sich daher bei näherer Betrachtung vollkommen die in neuerer Zeit von einsichtsvollen Mathematikern wiederholt ausgesprochene Behauptung, daß die Geometrie als Hauptgegenstand des mathematischen Gymnasialunterrichts zu betrachten und die Bestimmung dieser Wissenschaft für die Schule vorzugsweise zu erreichen geeignet sei. Es darf dabei zugleich bemerkt werden, daß namentlich die Beschäftigung mit der Geometrie der Flüchtigkeit der Zöglinge entgegenzuarbeiten und Ausdauer in ihre Thätigkeit zu bringen vermag. Besonders günstig zeigt sich ihr Einfluß bei der häuslichen Bearbeitung geometrischer Aufgaben, die in Hinsicht eigenthümlicher Wirksamkeit nicht leicht durch eine Beschäftigung anderer Art zu ersetzen sein möchten. Denn es wird der Lösung solcher Aufgaben ein besonderer Reiz durch vorkommende Schwierigkeiten ertheilt, deren Besiegung die Erfindungsgabe der Schüler zu heiterm Wetteifer antreibt und ihr Streben zur Beharrlichkeit leitet. Gewöhnung an Ordnung der Gedanken und ihres schriftlichen Ausdrucks darf man im allgemeinen zum Erfolge des mathematischen Unterrichts rechnen, da die Zergliederung und Zurückführung verwickelter Betrachtungen auf einfachere, wozu Lehrstoff und Aufgaben der Arithmetik wie der Geometrie gleiche Veranlassung darbieten, unaufhörlich zu strengster Beobachtung logischer Ordnung nöthigt."

Vom pädagogischen Standpuncte aus gewinnt der mathematische Unterricht gerade durch seinen Gegensatz zum sprachlichen und als Ergänzung desselben eine vorzügliche Bedeutung, wie dies Bernhardi in seinem berühmten Programm „Mathematik und Sprachen, Gegensatz und Ergänzung" (s. dessen Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen, S. 215) so vortrefflich ausführt. Derselbe Gedanke bildet den Kernpunct in Drobisch rühmlich bekannter Schrift „Philologie und Mathematik," worin er die Nothwendigkeit nachweist, beide neben einander als Grundlagen des gelehrten Unterrichts anzuerkennen. In gleicher Weise spricht sich Waitz in seiner „allgemeinen Pädagogik" aus, woraus nachstehende Aeußerungen in ihrer Vollständigkeit hier eine Stelle finden mögen: „Muß dem Sprachstudium unter allen Bildungsmitteln die größte Vielseitigkeit zugesprochen werden, so ist man versucht, von der Mathematik das Entgegengesetzte zu behaupten, da sich ihr Gebiet nicht über das hinaus erstreckt, was unmittelbar oder mittelbar unter den Begiff der Größe fällt. Näher betrachtet giebt es aber freilich kaum einen Gegenstand des Denkens, auf den Größenvorstellungen nicht in der einen oder andern Weise anwendbar wären. Die Mathematik ist der Form nach die vollendetste Wissenschaft und insofern das Vorbild für alle übrigen. Hierauf beruht ihre Bedeutung für die Aufgabe der intellectuellen Bildung, für das Hineinleben des Schülers in die höheren Interessen; denn mit dem Eindringen in die Mathematik und durch dasselbe entwickelt sich in demselben Maße der Sinn für Wissenschaftlichkeit in engerer und strenger Bedeutung. Indem die Mathematik dazu dient, den Begriff der Wissenschaft in voller Schärfe zu exemplificiren, giebt sie dem intellectuellen Interesse dadurch eine feste Begründung und bezeichnet ihm zugleich vorbildlich die Zielpuncte, nach denen auch auf andern Gebieten des Lebens zu streben ist. Kein anderer Lehrgegenstand vermag dies in gleicher Weise zu leisten; keiner kann deshalb die Mathematik vertreten oder ersetzen; denn selbst die in Rücksicht der methodischen Strenge ihr noch am nächsten verwandten Naturwissenschaften sind nicht allein weit

davon entfernt ein ähnliches Bild consequenter und abgeschlossener Systematik liefern zu können, sondern müßen sich sogar so vielfach mit größerer oder geringerer Wahrscheinlichkeit im Einzelnen begnügen, daß sie eine Vergleichung mit der reinen Mathematik in dieser Rücksicht nicht aushalten. Demnach vertritt diese, trotz der Einseitigkeit der intellectuellen Thätigkeiten, welche durch die Beschränkung ihres Stoffes gegeben ist, ganz vorzugsweise das intellectuelle Interesse; aber es ist diese Vertretung allerdings eine so ausschließliche, daß sich eine ähnliche Brauchbarkeit der Mathematik zur Einführung des Schülers auch in die übrigen höheren Interessen nicht behaupten läßt. Dagegen erweist sie sich als um so fruchtbarer für die formale Entwicklung der Intelligenz und zwar zunächst dadurch, daß sie nur leicht faßliche und vollkommen deutliche Begriffe zur Grundlage ihres Raisonnements macht, die sie zugleich in ungetrübter Reinheit der Abstraction durchgängig festzuhalten verlangt. Die Mathematik besitzt, abgesehen von metaphysischen Schwierigkeiten ihrer Grundvoraussetzungen, von denen auch keine der übrigen Wissenschaften frei ist, eine Bestimmtheit der Begriffe und strenge Gleichmäßigkeit ihrer Bezeichnung, eine Evidenz der Grundsätze, eine Stetigkeit und Stringenz der Beweise, eine Vielseitigkeit der Controlen, wie sie kein anderes Gebiet des Wissens in ähnlicher Weise darbietet. Hierauf beruht der hohe formale Werth des mathematischen Unterrichts: er nöthigt zu vollständiger Bestimmtheit des Denkens im Einzelnen und genauer Unterscheidung des Verwandten, zu sorgfältiger Wahl und gleichmäßigem Festhalten der Bezeichnung des Gedachten, zu bündigem Zusammenhang und vielseitiger Prüfung des Raisonnements. Sehen wir auf die einzelnen logischen Operationen und Methoden, welche die Mathematik zur Anwendung bringt, so wird zunächst die Abstraction von ihr in vorzüglich hohem Grade in Anspruch genommen, nicht allein in dem Sinne, daß sie ein Aufsteigen vom Besondern und Einzelnen zum Allgemeinen verlangt, indem sie z. B. unter einem bestimmten anschaulichen Dreieck ein Dreieck überhaupt oder unter einem Buchstaben eine Zahlengröße überhaupt zu denken fordert, die zu andern in einer gewißen Beziehung stehe, sondern auch in dem Sinne, daß sie die Größen- und Gestaltenvorstellungen isolirt betrachtet wissen will, abgesondert von allen übrigen physikalischen Merkmalen, die in der Natur überall verbunden mit ihnen vorkommen. Ferner übt sie im genauen Erklären und Eintheilen, bei welchem letzteren sie stets nach scharf bestimmten Eintheilungsgründen verfährt und die Vollständigkeit der Glieder durch Unterscheidung der verschiedenen möglichen Fälle genau nachweist. Endlich exemplificirt sie die verschiedenen Formen der Schlüsse und Beweisarten, namentlich den Unterschied der directen und indirecten, und zwar sind ihre Beweise durchgängig von strenger Allgemeingültigkeit und begrifflicher Nothwendigkeit, lassen nicht die Möglichkeit einer Ausnahme übrig, wenn nicht eine Voreiligkeit im Beweise selbst begangen und eine nöthige Beschränkung übersehen wurde, und treten durch die Absurdität der Annahme des Gegentheils ihrer Lehren in Gegensatz zu den aus empirischen Thatsachen abgeleiteten Wahrscheinlichkeitsschlüssen, zur Induction der Naturwissenschaften. Es zeigt sich demnach, daß die Mathematik, weil sie der logischen Strenge nirgends etwas vergiebt, mit noch größerem Rechte als die Grammatik eine angewandte Logik genannt werden darf, sowie umgekehrt die Lehren der letzteren eine vielfache Unterstützung und neue Beleuchtung durch mathematische Betrachtungen erfahren haben." (Vgl. d. treffl. Abhandl. in Herbart WW. XI, 89—102. D. Red.)

Was dem mathematischen Unterricht an Gymnasien aber ganz abgesehen von seiner allgemeinen pädagogischen Bedeutung noch eine besondere Wichtigkeit giebt, ist die Rücksicht auf jene eigenthümlich mathematischen Köpfe, denen nicht selten Talent und Interesse für den sprachlichen Unterricht fehlt oder doch in geringerem Maße verliehen ist. Diese Erfahrung, auf welche oben auch Klumpp verweist und die mit den Namen großer Mathematiker belegt werden kann, zeigt sich dem aufmerksamen Lehrer, wenn auch nur in vereinzelten Fällen, auf so entschiedene Weise, daß er die Forderung der Gerechtigkeit nicht verkennen kann, es müße der höhere Jugendunterricht auch jener

Geistesthätigkeit zur Entwicklung Gelegenheit geben, welche im Gegensatz des historisch-sprachlichen Studiums sich mit eigenthümlicher Vorliebe und Befähigung dem der Mathematik und der Naturwissenschaften zuwendet. Wie manches Talent solcher Art mag bei der einseitigen Richtung der Gymnasien in früheren Zeiten verkannt und verkommen sein, während es in unsern heutigen Schulen sein Recht geltend machen kann und den Weg zu einem Lebensziele gebahnt findet, welches die Natur ihm durch ihre geistige Mitgift angewiesen hat.

Wenn die Mathematik bisher vom humanistischen Standpuncte aus in ihrer pädagogischen Bedeutung zunächst für den Gymnasialunterricht ins Auge gefaßt wurde, so gilt das Gesagte doch nicht minder in Bezug auf sämmtliche allgemeine Bildungsanstalten, an deren Lehrplan sie sich zu betheiligen hat, also namentlich in Beziehung auf die höhere Bürgerschule oder Realschule. Aber die Bestimmung dieser Anstalten, ihren Zöglingen eine auf das praktische Leben gerichtete und in sich abgeschlossene Vorbildung zu geben, bedingt ein entschiedeneres Hervortreten der Anwendungen, welche die Lehren der Mathematik in den Verhältnissen des bürgerlichen Lebens, in technischen Beschäftigungen, vor allem aber in den Naturwissenschaften finden. In der That muß der mathematische Unterricht den physikalischen in der Realschule der gestalt durchdringen, daß er nicht allein die Naturgesetze soweit begründet, als dazu die bereits gewonnenen elementaren Kenntnisse der Schüler ausreichen, sondern überhaupt die Eigenthümlichkeit mathematischer Begriffs- und Entwicklungsweise an dem realen Gehalte zum Bewußtsein bringt, den die Wirklichkeit in reicher Fülle darbietet. Eine besonders eingehende Entwicklung dieser Ansicht finden wir in einer Abhandlung Langbeins: „Verlauf und Ziel des mathematischen Unterrichts in der höhern Bürgerschule" (in Magers pädag. Revue, Bd. 12, S. 89—110), woraus die schließliche Uebersicht des Inhalts mit des Verfassers eigenen Worten hier eine Stelle finden mag.

„Die Mathematik soll nicht um ihrer selbst willen bis ans Ende der Schule Gegenstand ihres Unterrichts sein, sondern sie soll schon in der Schule als das Mittel aufgezeigt und in möglichst ausgedehnter und umfassender Weise benützt werden, mit dem andere Felder zu bestellen sind. Sie hat als Wissenschaft allerdings auch in sich ihren Zweck und Werth. Ja, die h. Bürgerschule hat gerade an ihr die Gelegenheit und darum auch die Pflicht, den Schüler in eine Wissenschaft einzuführen und so dem Bürger den Respect vor der Wissenschaft beizubringen, den er haben muß, wenn er im Stande sein soll, das Leben eines so bedeutsamen Theils seiner Mitbürger — dessen nämlich, der sich der Wissenschaft hingiebt — zu würdigen und zu verstehen."

„Aber es hat ferner die Mathematik auch einen Zweck und eine Bedeutung außer sich, indem sie es gewesen ist, welche die Physik auf ihre jetzige Höhe gehoben hat. Sie in dieser Weise aufzufassen gehört aber gerade der höheren Bürgerschule an. Das zukünftige Leben ihrer Schüler ist nicht ein Leben in der Wissenschaft und für dieselbe; vielmehr sind sie berufen, die Resultate der Wissenschaft mit dem praktischen Leben zu vermitteln, berufen, über die Natur zu herrschen. Sie müßen daher angeleitet sein, was der einsame Denker in stiller Kammer mühsam erarbeitet hat, auf dem lauten Markte des schaffenden Lebens zu verwerthen; angeleitet, jene Resultate zu verstehen und ihnen das für ihre Zwecke Brauchbare abzulauschen, das dargebotene Werkzeug geschickt und verständig zu benützen. Es darf ihnen nicht unvermittelt gegenüberstehen Theorie und Praxis, die wissenschaftliche Einsicht und die gestaltende That, die in ihrer Allgemeinheit todte, leere Formel und der lebensvolle vorliegende einzelne Fall ihrer Realisirung. Sie müßen das gelernt haben, wie von dem einen zum andern zu kommen sei. Und zwar genügt dazu weder die abstracte Behauptung der Möglichkeit, noch die gelegentliche, vereinzelte Anleitung, jene Brücke zu suchen und zu überschreiten. Vielmehr muß die Schule es als ihre letzte und höchste Aufgabe nach dieser Seite hin aufstellen, was durch das ganze folgende Leben die Aufgabe ihrer Schüler ist und der

Prüfstein ihrer Tüchtigkeit; sie darf dem nicht nur hin und wieder einen Blick schenken, worauf späterhin das Auge des Schülers sich dauernd richten soll: dem nämlich, wie das Wissen als solches zum Können werde."

„Nun hat die Mathematik in sich selber ein Feld des Könnens vermöge eines Wissens: die mathematischen Aufgaben. Aber auch diese dürfen nicht der Prüfstein sein für die Bildung, welche dem Schüler die Schule in das Leben mitgiebt. Freilich kann die Frage, welche mathematische Aufgaben doch ein gebildeter Mensch müße lösen können, eben so gut in Bezug auf alles andere vereinzelte Wissen gestellt werden. Die Bildung haftet eben nicht an einem einzelnen Dinge, sondern entspringt aus der harmonischen Durchdringung der vielen einzelnen. Allerdings giebt auch die Mathematik eine Bildung, aber eine unbefriedigende, um so unbefriedigender, je weiter sie als rein mathematische gesteigert wird. Denn sie ist so eine rein formale; es fehlt ihr das Gegengewicht eines soliden realen Inhalts, woran sie sich zu bethätigen hat. Dieses aber können mathematische Aufgaben, wenn sie es auch einmal sind, nicht bis zu Ende bleiben. Sie sind eben nicht an sich ein Reales, sondern sie sind es nur für den anderweitigen synthetischen Unterricht. Ein außer der Mathematik liegendes Reales ist es, was der formal dafür gebildete Geist begehrt; es ist dies die Natur, insofern sich in ihr die Gesetze mathematischer Größen vollziehen. Hebt sich aber die Mathematik in der Schule soweit auf, daß sie für die Physik und in der Physik weiter arbeitet, dann kann der höchste Zweck des Unterrichts der höheren Bürgerschule erreicht werden, der nämlich: daß sie den Schüler befähige, einen gegebenen realen Inhalt mit der formalen Kraft geistig zu durchdringen. Der Prüfstein der mathematischen Bildung des abgehenden Schülers wird somit nicht diese oder jene mathematische Aufgabe sein, sondern man wird ihn fragen, welche physikalischen Erscheinungen und Gesetze kannst du mit deinem mathematischen Wissen und Können erklären, ableiten und durchschauen?"

In seiner gehaltvollen Schrift „Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule" erklärt sich Scheibert mit diesen Ansichten über Zweck und Bedeutung der Mathematik für solche Schulen völlig einverstanden und spricht (S. 134) seine Forderungen noch schärfer dahin aus, daß mit Verzichtleistung auf jede wissenschaftliche Vollständigkeit und die Behandlung rein mathematischer Aufgaben das Augenmerk des Unterrichts darauf gerichtet sein müße, die Schüler in ihren mathematischen Kenntnissen den Schlüssel für Erschließung der Natur finden zu lassen. „Hiermit — sagt er — ist denn auch ausgesprochen, daß die höhere Bürgerschule in ihrem höchsten Unterrichtsstadium keinen reinen, für sich bestehenden mathematischen Unterricht mehr haben kann, so wenig wie sie da noch einen rein grammatischen aufweisen darf. Das verbietet die geforderte abgeschlossene Bildung. Die Mathematik kann nur eine angewandte sein auf der letzten Bildungsstufe, und eine je reichere Anwendung sie finden kann, desto vollendeter erfüllt sie ihre Aufgabe im Sinne der höheren Bürgerschule. Je freier und geschickter diese Anwendung ein Schüler vollbringt, desto höher ist er für seinen künftigen Beruf nach dieser Seite hin gebildet. Die Einwendungen von Unmöglichkeit und Unausführbarkeit, wenn sie gültig wären, würden das Zeugnis geben, daß eine höhere Bürgerschule ihre wesentliche Aufgabe in der Mathematik mindestens nicht erfüllen könne."

So berechtigt nun aber auch die Forderung erscheint, daß der mathematische Unterricht einer Realschule auf ihrer oberen Stufe mit dem physikalischen in eine innige Verbindung gesetzt werde, wird man sich doch damit innerhalb gewisser Grenzen halten müßen. Denn der Umfang der s. g. angewandten Mathematik ist so groß, daß eine ausführliche Beschäftigung mit ihr nicht einer Schule, welche allgemeine Bildung geben soll, sondern vielmehr einer Fachschule zuzuweisen ist, wo man allein der Statik und Mechanik einen vollen Jahrescursus zu widmen pflegt. Der geschickte Lehrer der Realschule wird aber aus dem reichen Stoff der Anwendungen immerhin einen genügenden Vorrath von Betrachtungen und Aufgaben hervorzuheben wissen, zu deren Bewältigung

die von seinen Schülern gewonnenen mathematischen Kenntnisse ausreichen, und die dann den großen Vortheil gewähren, bei diesen ein ersehntes Interesse für Physik und Mathematik zugleich zu wecken. Einer solchen praktischen Richtung des mathematischen Unterrichts redet auch Nagel das Wort (die Idee der Realschule S. 237) und macht dabei mit Recht auf den Werth der beschreibenden Geometrie aufmerksam, die wohl allgemein in den Unterricht der höhern Bürgerschule gezogen zu werden verdiente.

Wenn die Bedeutung der Mathematik als Unterrichtsmittel bisher in Beziehung auf höhere Lehranstalten (Gymnasium und Realschule) hervorgehoben ist, so bleibt uns dieselbe noch in Hinsicht auf niedere Schulen zu betrachten übrig. Ihre Wichtigkeit nach der arithmetischen Seite ist so selbstverständlich und durch allgemeine Aufnahme eines umfassenden Unterrichts im Rechnen anerkannt, daß hier nur kurz auf den betr. Artikel der Encykl. hingewiesen zu werden braucht. Zweifelhafter erscheint dagegen der Anspruch der Geometrie auf die Betheiligung am Unterricht niederer Schulen. In der Volksschule wird er nicht über die einfachsten Vorstellungen geometrischer Figuren und Körper hinausgehen dürfen, deren Inhaltsbestimmung für praktische Zwecke in Frage kommen und an Beispielen hinreichend veranschaulicht werden kann. In Anstalten, die sich über den Standpunct der gewöhnlichen Volksschule erheben, empfiehlt sich eine populäre Behandlung der Geometrie (s. Encykl. I, S. 402), womit Uebungen in mannigfachen Constructionen geometrischer Figuren zu verbinden sind (s. S. 393 a. a. O.). Die pädagogische Bedeutung des Unterrichts ist hier die doppelte: klare und bestimmte räumliche Vorstellungen in den Schülern zu wecken und dieselben zugleich zum Entwurf correcter Zeichnungen zu befähigen, wie solche im späteren gewerblichen Leben häufig eine praktische Anwendung finden. Zum Theil gilt das Gesagte ebenfalls von jenen Elementarschulen, die für einen höhern Unterricht vorbilden sollen, dem die schon gewonnene Bekanntschaft mit geometrischer Formenlehre und geometrischem Zeichnen sehr willkommen sein muß.

Ob ein, wenn auch immerhin nur beschränkter, Unterricht in populärer Geometrie auch für Mädchenschulen zu empfehlen sei, ist eine noch wenig gewürdigte Frage. Von den meisten Seiten wird die Antwort verneinend lauten, obgleich sich für ihre Bejahung die triftigsten Gründe anführen lassen, da klare Vorstellungen von Raumverhältnissen, wie sie doch zum richtigen Verständnis so mancher Einzelheiten in Geographie und Naturlehre nöthig sind, nur durch Hülfe der Anschauung und Besprechung geometrischer Constructionen gewonnen werden können. Daß Mädchen für einen derartigen populär gehaltenen Unterricht nicht befähigt sein sollten, darf man gewiß ein unbegründetes Vorurtheil nennen; ob er ihr Interesse erregen werde, wird allerdings ganz auf die Art seiner Behandlung ankommen. Begreiflich kommen hier übrigens nur solche Mädchenschulen in Frage, deren umfassender Lehrplan einerseits die für solchen Unterricht erforderliche Zeit gestatten, und andererseits sich einen reellen Nutzen von demselben zu versprechen haben würde.

Umfang des mathematischen Unterrichts. In welchem Maße die Mathematik sich am Jugendunterricht zu betheiligen habe, wird sich immer nur unter bestimmten Voraussetzungen und gegebenen Bedingungen beurtheilen lassen, da jenes Maß von der Art und Bestimmung der Schule, von dem Lebensalter und dem geistigen Standpuncte der Schüler abhängig erscheint. Faßt man überdies die allmähligen Wandlungen ins Auge, die der Jugendunterricht im Laufe der Zeiten erfährt, so ist es nicht minder der Standpunct der Wissenschaft an sich, als ihre zeitige Geltung und Verbreitung, wodurch der Umfang ihres Eingreifens entschieden wird. So darf man sich nicht wundern, wenn heutzutage der mathematische Cursus in der Oberclasse einer Realschule mehr bietet, als der Lectionskatalog mancher Universität vor hundert Jahren, und wenn in der Quarta eines Gymnasiums Sätze der Geometrie zur Besprechung kommen, die noch im Anfang unsers Jahrhunderts vielleicht für Prima aufgespart wurden. Es würde unstreitig von Interesse sein, die Entwicklung des mathematischen Schulunterrichts auf

verschiedenen Puncten verfolgen zu können; doch sucht man vergeblich nach Quellen, aus denen auch nur mit einiger Sicherheit etwas bestimmteres über seine Beschaffenheit zu entnehmen wäre; wo man Spuren davon findet, läßt sich nichts daraus erkennen, als seine Dürftigkeit. Will man auf die Zeiten des Mittelalters zurückgehen, so geben uns allerdings einzelne schriftliche Denkmäler Nachricht von dem damaligen Stande mathematischer Studien, wie z. B. der Dom zu Hildesheim unter seinen Schätzen ein mathematisches Compendium (nach Boëthius) aufzuweisen hat, welches der heilige Bernwardus dem Unterrichte seines kaiserlichen Schülers, Ottos III., zu Grunde gelegt haben soll. Aber eine nähere Durchmusterung jener literarischen Denkmäler früherer Jahrhunderte würde doch immerhin nur ein historisch-wissenschaftliches und kein pädagogisches Interesse darbieten. Zur Beurtheilung dessen, was in den alten Klosterschulen der Benedictiner (zu St. Gallen, Reichenau, Fulda, Hersfeld, Hirsau, Mainz, Trier, Paderborn, Corvey, Hildesheim u. s. w.) von Mathematik gelehrt worden, geben sie keinen Anhalt; denn das s. g. Quadrivium, welches Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie umfassen sollte, hat sich unstreitig nur auf die allerdürftigsten Elemente beschränkt. Die in älteren mathematischen Manuscripten erhaltenen Compendien dürfen aber nicht als Ausdruck des Lehrstoffs jener Schulen betrachtet werden. Man erkennt daraus nur, wie weit die Kenntnisse der Einzelnen reichten, die mit Mathematik sich beschäftigten, und diese Beschäftigung blieb wie in Klöstern so auch später auf Universitäten vorherrschend Privatstudium unter Anleitung eines kundigen Lehrers. Seit die Elemente Euklids im Abendlande bekannt geworden, beschränkte man sich wohl meistens auf das erste Buch derselben; das mathematische Interesse wandte sich vorzugsweise der Astronomie zu, zumal seit man den Almagest des Ptolemäus kennen gelernt, scheint sich aber mit den allgemeinsten Vorstellungen begnügt zu haben, für welche hauptsächlich das Büchlein de Sphaera von Sacrobosco als Hülfsmittel benützt wurde. Diese Bevorzugung astronomischer Lehren auf Kosten der mathematischen Elemente zeigen namentlich die Schulordnungen aus dem 16. Jahrhundert, soweit uns solche noch bekannt sind. So schreibt eine für die Fürstenschulen in Kursachsen gegebene Verordnung vom 1. Januar 1580 für Secunda „Arithmetica“ und für Prima etliche Quaestiones de Sphaera et primis rudimentis Astronomiae vor, während von Geometrie nicht die Rede ist. In den vom Herzog Christoph von Württemberg im J. 1556 aus dem Vermögen der aufgehobenen Klöster gestifteten Klosterschulen finden wir ebenfalls nur „Arithmetica“ und „Lectio sphaerica“ als mathematischen Unterricht. Etwa in denselben Grenzen scheinen sich die damaligen Jesuitenschulen gehalten zu haben, obgleich sie unter ihren Lehrern einen Professor der Mathematik zählten; denn indem ihre Schulordnung diesen anweist, über Euklids Elemente zu lesen, fügt sie hinzu: Aliquid Geographiae vel Sphaerae vel eorum, quae libenter audiri solent, adjungat. Auch der berühmte Straßburger Pädagog, Johannes Sturm, der lange Jahre hindurch einen mathematischen Unterricht in seinem Gymnasium ganz unberücksichtigt läßt, erwähnt später im Lehrplan vom J. 1578, daß Arithmetik in Secunda, einige Sätze aus dem ersten Buche Euklids und Elemente der Astronomie in Prima gelehrt werden. „Alles zusammengenommen — sagt K. v. Raumer in seiner Geschichte der Pädagogik, der wir hauptsächlich diese historischen Notizen entnehmen — ergiebt sich eine große Hintansetzung des mathematischen Unterrichts. Wer in Secunda etwa die Anfänge der Arithmetik, in Prima nur einige Sätze des Euklid erlernt hat, wie kann der auch nur die ersten Elemente der Astronomie in derselben Prima begreifen? Dem von Sturm mitgetheilten astronomischen Examen nach zu urtheilen, scheint sich auch dies Astronomische fast nur auf Vorzeigen und Erklären einer Armillarsphäre beschränkt zu haben, wobei der Lehrer im Jahre 1578 noch keine Notiz von dem im J. 1543 erschienenen System des Copernicus nahm, sondern die Jahresbewegung der Sonne lehrte.“

Eine eigentliche Beschäftigung mit Mathematik vermittelst der Beihülfe durch öffent-

lichen Unterricht war im 16. und 17. Jahrhundert fast ausschließlich den Universitäten vorbehalten, wo indessen selbst die vorzüglichsten Lehrer nur wenige Zuhörer hatten. „Melanchthon schreibt an Herzog Albrecht von Preußen: Höchst wenige legen sich auf Mathematik und noch wenigere sind unter den Mächtigen, welche diese Studien befördern. Gegen Spalatin äußert er: es thue noth, zwei Mathematiker in Wittenberg anzustellen, damit die außerordentlich nöthige, jetzt aber vernachlässigte Mathematik in Achtung komme. Den besten Beweis, wie schlecht es um die Mathematik aussah, giebt die Einladungsrede eines Wittenberger Docenten der Mathematik. Er lobt die Arithmetik und bittet die Studirenden, sich nicht durch die Schwierigkeit dieser Disciplin zurückschrecken zu lassen. Die ersten Elemente seien leicht, die Lehre von der Multiplication und Division verlange etwas mehr Fleiß, doch könne sie von Aufmerksamen ohne Mühe begriffen werden." (K. v. Raumer a. a. O. I. S. 319.) Man erkennt daraus zur Genüge, wie sehr die mathematischen Studien auf Universitäten nicht minder wie in den Gelehrtenschulen jener Zeit vernachlässigt wurden, ungeachtet der dringenden Empfehlungen eines Luther, Melanchthon und Erasmus. Auch noch im Laufe des 17. Jahrhunderts zeigt sich darin kaum ein merklicher Fortschritt, obgleich Comenius in seinem Lehrplan Arithmetik, Geometrie und Astronomie der „lateinischen Schule" (dem Gymnasium) zutheilt, wenn auch freilich in höchst ungeschickter Weise, und Joh. Chr. Sturm in der Vorrede zu seiner Mathesis juvenilis (v. J. 1699) den mathematischen Unterricht für alle Gymnasialclassen fordert. Auffallend muß es erscheinen, demselben zu jener Zeit fast überall eine so späte Stelle im Unterricht angewiesen zu sehen, während doch in der Regel Physik und Astronomie unter den Lehrgegenständen erwähnt werden. Es entspricht dies aber ganz der Aeußerung des berühmten Baco von Verulam, der in seinem Novum Organon die Mathematik im System der Naturwissenschaften als Anhang derselben aufführt (Mathematica philosophiam naturalem terminare, non generare aut procreare debet), womit Locke in seinen Thoughts concerning education (1693) insofern übereinstimmt, als er erst auf die Geographie die Anfänge des Rechnens, auf die Astronomie die Geometrie nach Euklid folgen läßt.

Daß während des ganzen 17. Jahrhunderts der math. Unterricht in deutschen Gelehrtenschulen auf einer sehr niedern Stufe geblieben sein müße, läßt sich schon zur Genüge aus dem damaligen Betriebe der Wissenschaft schließen, wovon die speciellen Mittheilungen in Kästners Geschichte der Mathematik eine ausreichende Vorstellung geben können. Aber selbst noch durch das 18. Jahrhundert zieht sich großentheils jene Dürftigkeit des mathematischen Schulunterrichts, wenn auch allmählig neben der Geometrie noch die Trigonometrie eine Stelle findet, wie dies z. B. in den Schulnachrichten des Pädagogiums zu Clausthal und der Klosterschule zu Ilfeld geschieht. Ja, die Schulordnung für die churfürstlich braunschw. lüneb. Lande vom J. 1737 empfiehlt ausdrücklich neben der Arithmetik ihrer bildenden Kraft wegen die Geometrie, und Joh. Matthias Geßner verlangt von den Mitgliedern seines zur selben Zeit gegründeten philologischen Seminars „das Hören eines Cursus mathematicus, in welchem zum wenigsten Rechnen und Meßkunst, allgemeine Astronomie und Mechanik tractirt werde." Die Rücksicht auf praktische Anwendung der Mathematik scheint übrigens zu jener Zeit bei weitem mehr, als die Anerkennung ihrer pädagogischen Bedeutung, das Motiv zu ihrer Aufnahme in höhere Lehranstalten gewesen zu sein. So finden wir im Lectionskatalog der Clausthaler Schule v. J. 1749 „Feldmessen mit Kette, Astrolabium, Meßtisch und Boussole, Mechanik und Hydrostatik"; und in dem der Ilfelder Klosterschule v. J. 1768 „Sternkunst und Kriegsbaukunst" ausdrücklich unter den Lehrfächern bezeichnet. Die Beschränkung dieses Unterrichts, der gewöhnlich freiwilliger Betheiligung überlassen blieb, auf zwei wöchentliche Stunden zeigt deutlich genug, wie wenig es mit seinem Gehalt zu bedeuten gehabt, zumal es ihm an einer gründlichen elementaren Vorbereitung fehlte. Dies wird zum Ueberfluß durch einzelne Arbeitshefte der Schüler bestätigt, die sich aus jener Zeit noch hie und da erhalten haben.

Ausreichende Mittheilungen über den mathematischen Schulunterricht, aus denen sich Umfang und Vertheilung desselben mit Sicherheit erkennen lassen, finden wir eigentlich erst seit dem Anfange des gegenwärtigen Jahrhunderts, weil in der That erst etwa seit jenem Zeitpuncte die Mathematik zu allgemeinerer Anerkennung ihrer pädagogischen Bedeutung nicht minder wie ihrer praktischen Wichtigkeit gelangt und in die Reihe der Unterrichtsfächer unserer Schulen eingetreten ist. Doch kann man dies nicht auf das ganze Deutschland beziehen, sondern muß zwischen seinen Gebietstheilen unterscheiden, von denen die einen den andern erst ziemlich spät nachgefolgt sind. Den mächtigsten Anstoß zu erhöhten Forderungen an den mathematischen Unterricht gab nach der unglücklichen Katastrophe vom J. 1806 das in Preußen hervortretende Bestreben, den geistigen Aufschwung in den Gemüthern durch eine tiefer gehende wissenschaftliche Bildung zu fördern, wozu alle höhern Lehranstalten mit gesteigerter Kraft wirken sollten. Die zu solcher Absicht gegebenen Instructionen wiesen auch der Mathematik um so mehr eine wesentliche Betheiligung am Jugendunterrichte zu, als man anerkennen mußte, welche Vortheile Frankreich aus der Pflege dieser Wissenschaft in seinen Schulen erntete. In dem Eifer, die erkannte Lücke auszufüllen, gieng man allerdings eine Zeit lang über die rechten Grenzen hinaus, indem man dem mathematischen Unterricht durch alle Classen 6 wöchentliche Stunden bestimmte und übermäßige Leistungen verlangte. Auf der untersten Stufe (vom 8. bis 11. Jahre) sollte das Zählen im weiteren Sinne des Worts, d. h. nach verschiedenen Systemen geübt und das ganze angewandte Rechnen erlernt sein; dazu die ersten Elemente der Buchstabenrechnung und die geometrischen Anfangsgründe aus den ersten Büchern des Euklides. Auf der mittleren Bildungsstufe (vom 11. bis 14. Jahre) folgte die Lehre von den Gleichungen des ersten und zweiten Grades, die Elementartheorie der Logarithmen, die Geometrie nach den späteren Büchern des Euklides, die ebene Trigonometrie und die analytische Geometrie in ihren Anfängen. Auf der obersten Stufe endlich (vom 14. bis 19. Jahre) umfaßte der Unterricht die Theorie der Gleichungen überhaupt, die der Reihen, die unbestimmte Analytik, die Wahrscheinlichkeitslehre und die angewandte Mathematik, namentlich die Mechanik. Das Uebermaß der Forderungen eines solchen Lehrplans mußte sehr bald zu einer wesentlichen Beschränkung desselben führen, die sich aus der Natur der Umstände von selbst ergab. Die Zeit des Unterrichts wurde auf 4 wöchentliche Stunden durch alle Classen bestimmt, und die Vertheilung desselben giebt sich aus nachstehendem Lehrplan des Gymnasiums zu Stralsund vom J. 1827 zu erkennen, welchen Neigebaur in seiner bekannten Sammlung S. 86 mittheilt. „Die untere Stufe füllt das gemeine Rechnen aus, und zwar in Sexta die vier Species in ganzen Zahlen, unbenannten und benannten, in Quinta die vier Species in Brüchen mit Ausschluß der Decimalbrüche, und als Anwendung die leichteren Fälle der einfachen Proportionsrechnung (Regel de Tri). Stete Uebung bis zur mechanischen Fertigkeit und Sicherheit ist hier Hauptsache, daher die Kurse halbjährig sind. In Quarta fängt der streng wissenschaftliche Unterricht an, und zwar in einem halbjährigen Lehrgange: a) aus der allgemeinen Arithmetik Begründung der Elemente; die 4 Spezies in Buchstaben; Primzahlen; Decimalbrüche; b) aus der Geometrie gerade Linie, Winkel und Parallelen, Congruenz der Dreiecke. In Tertia in einem einjährigen Cursus a) aus der allgemeinen Arithmetik: Entgegengesetzte Größen, Polynome, Potenzen, Zahlensysteme, Quadrat- und Kubikwurzeln, Proportionslehre. b) Aus der Geometrie: Congruenz der Vielecke, Gleichheit der Figuren, Kreislehre, Messung der Figuren. In Secunda in einem einjährigen Cursus a) aus der allgemeinen Arithmetik: Gleichungen des 1. und 2. Grades; Reihen durch Division; Perioden der Decimalbrüche; Progressionen; Logarithmen; irrationale und imaginäre Formen. b) Aus der Geometrie: Ebene Trigonometrie, Stereometrie. Hierauf folgt in Prima ein zweijähriger Cursus, und zwar im ersten Jahre a) Combinationslehre; binomischer Lehrsatz; kubische und höhere Gleichungen. b) Sphärische Trigonometrie; Projectionslehre. Im zweiten Jahr a) Combinationslehre; binomi-

scher Lehrsatz; Functionenlehre. b) Sphärische Trigonometrie; Curven der zweiten Ordnung.

Ein solcher Lehrplan des mathematischen Unterrichts, mit welchem die der meisten preußischen Gymnasien in jener Zeit wesentlich übereinstimmen, hat später allerdings Modificationen erfahren, ist aber für die höheren Unterrichtsanstalten im übrigen Deutschland, namentlich in seinen nördlichen und westlichen Gebietstheilen von nicht geringem Einfluß gewesen. Denn allmählig sehen wir in Sachsen, Hannover, Oldenburg, Hessen, Baden u. s. f. die Mathematik eine entschiedenere Betheiligung am Gymnasialunterricht gewinnen und durch besondere Fachlehrer vertreten, während man früherhin die ganz untergeordneten mathematischen Lectionen jüngern Lehrern als Last aufbürdete oder allenfalls dem Schreiblehrer als Nebenfach auftrug. Die außerordentlichen Fortschritte der Technik, welche von der jüngeren Generation ein größeres Maß mathematischer Kenntnisse gebieterisch verlangten, trugen vielleicht mehr noch als pädagogische Erwägungen dazu bei, daß diesen die gebührende Rücksicht endlich auch da gegönnt wurde, wo man sich zeither ziemlich gleichgültig gegen sie bewiesen hatte. Da aber die Anforderungen der technischen Studien mit denen der classischen Bildung sich nicht ganz vereinigen ließen, trat einerseits ein Widerspruch der Vertreter jener Bildung gegen die Ansprüche der Mathematiker und andernseits das Streben hervor, abgesonderte Lehranstalten (Real- oder höhere Bürgerschulen) zu gründen, um diesen speciell das Geschäft der Vorbildung für technische Berufsschulen zu überweisen. Es ist begreiflich, daß seit der wirklich erfolgten Scheidung der höheren Bildungsanstalten die Gymnasien großentheils einen einfacheren Lehrplan für den mathematischen Unterricht angenommen und demgemäß auch die frühere Zahl der Lectionen vermindert haben. So sehr man aber auch die Berechtigung des Princips anzuerkennen hat, daß eine Ueberschreitung der angemessenen Grenzen desselben nicht der Aufgabe der Gymnasialbildung hinderlich werden dürfe, muß man es doch beklagen, wenn Vorurtheil oder Unkenntnis des Gegenstandes hin und wieder zu Anfeindungen und Beschränkungen geführt, die dem Sachkundigen geradezu als unbegreiflich erscheinen müßen. Dahin gehört z. B. eine im Jahr 1843 vom kurhessischen Ministerium erlassene Verfügung, worin die Aufnahme der quadratischen Gleichungen untersagt, die Vermeidung der Abstraction geboten und den Lehrern empfohlen wird, „nicht so sehr das Wissen als das Können auf dem Gebiete der Mathematik zu erzielen." Unter den Angriffen, welche der Lehrplan des mathematischen Unterrichts der preußischen Gymnasien in neuerer Zeit von philologischer Seite erfahren und die auf eine wesentliche Beschränkung desselben hinausgehen, sind besonders die Aeußerungen Landfermanns in seiner Abhandlung: „Zur Reform des Lehrplans höherer Schulen" (in Mützells Zeitschrift für 1855, S. 745) zu beachten, da sie von einem so ausgezeichneten Schulmanne herrühren. Nach ihm „wird die Auswahl bedingt durch die Frage, was der mittleren durchschnittlichen Capacität und Leistungsfähigkeit der Schüler zugemuthet werden dürfe." Demgemäß verlangt er, „daß die Schüler die Arithmetik und Algebra, so wie die ebene und körperliche Geometrie (auf welche letztere jedoch unter Umständen verzichtet werden kann) in elementarer Weise durcharbeiten, mit Trigonometrie aber sich nicht befassen." Er selbst führt den Widerspruch eines befreundeten Mathematikers mit dessen völlig einleuchtenden Gründen an, verwirft aber dennoch die Trigonometrie, „weil man die geforderte Beschränkung festhalten müße, wenn man dem math. Unterricht ein mäßiges Gebiet abgrenzen wolle" — eine Logik, wogegen freilich nichts einzuwenden ist, als daß nach ihr dieser Unterricht sich jede beliebige Beschränkung und Unterordnung gefallen lassen müßte. Mit Recht bemerkt Erler (s. Mützell's Zeitschrift für 1856, S. 629) gegen Landfermann, daß sein für das Gymnasium aufgestelltes Princip der historischen Bildung die Mathematik im Grunde ausschließe, dagegen die harmonische Entwicklung der geistigen Kräfte, das Princip der Erziehung überhaupt und speciell der Gymnasialbildung wesentlich auch der Grundlage für die Erkenntnis der Natur

bedürfe. Nach Landfermanns Ansicht bleibe die Aufnahme der Mathematik in den Lehrplan der Gymnasien eine principlose, und dies zeige sich denn auch in der Berücksichtigung, die man ihr zutheil werden lasse. Es erscheint allerdings befremdlich, daß Erler sich heutzutage zu einer Rechtfertigung von Grundsätzen veranlaßt sieht, welche von Männern, wie C. F. Bernhardi, Klumpp und Drobisch längst in gründlichster und überzeugendster Weise entwickelt sind, während auf Seiten der Gegner sich viele Stimmen vereinigen, den math. Unterricht anzuklagen und ihn auf die möglichst engsten Grenzen zu beschränken. Das Richtige ist unstreitig die Forderung, daß derselbe nicht über das Maß dessen hinausgehe, was Erkenntnisvermögen und Arbeitskraft der großen Mehrzahl der Schüler auf jeder Stufe zulassen, eine Forderung, die u. a. Heiland (s. Mützells Z. für 1856, S. 85) ausspricht. Aber daraus folgt nicht, daß man (wie Landfermann und Ellendt dies verlangen) so wichtige und zugleich dem Verständnis leicht zugängliche Partien der Wissenschaft vom Unterricht der Gymnasien ausschließe, wie die ebene Trigonometrie, deren einfache Vorstellungen und mathematische Ausdrucksweise man zudem im Unterricht der Physik kaum entbehren kann.

In Preußen ist gegenwärtig der math. Unterricht der Gymnasien (durch Verfügungen vom 24. Oct. 1837 und 7. Jan. 1856) dergestalt geregelt, daß er in Sexta 4, in Quinta, Quarta und Tertia 3, und in Secunda und Prima 4 wöchentliche Stunden umfaßt. Nach Angabe der meisten Schulprogramme vertheilt sich der Lehrstoff in folgender Weise: Cl. VI. und V. Rechnen. Cl. IV. Geometrische Vorübungen und Rechnen. Cl. III. Elemente der Geometrie und der Buchstabenrechnung. Cl. II. Geometrische Aufgaben und ebene Trigonometrie, Potenzen, Wurzelausziehung und Logarithmen, die Gleichungen vom ersten und zweiten Grade. Cl. I. Anwendungen der Trigonometrie; Stereometrie; geometrische Aufgaben; Lehre von den Progressionen nebst Anwendungen; unbestimmte Analytik (nicht durchgängig). Die Maturitätsprüfung verlangt unter den schriftlichen Arbeiten „eine mathematische, deren Gegenstand die Lösung zweier geometrischer und zweier arithmetischer Aufgaben aus den verschiedenen in den Kreis des Schulunterrichts fallenden Theilen der Mathematik oder eine nach bestimmten vorher anzugebenden Rücksichten geordnete Uebersicht und Vergleichung zusammengehöriger Sätze ist." Es wird dabei bemerkt, daß zur Lösung der math. Aufgaben nicht sowohl ein besonderes math. Erfindungstalent als eine klare Auffassung der einzelnen Sätze und ihres Zusammenhangs vorausgesetzt werde. Die Beschränkung des math. Unterrichts in den beiden mittleren Gymnasialclassen auf 3 wöchentliche Stunden hat von manchen Seiten gegründeten Tadel erfahren, da er namentlich von der Tertia an 4 Stunden erfordert, wenn auf Erfolg gerechnet werden soll, wie dies u. a. Hincke (s. Mützells Zeitschrift für 1855) mit Recht bemerkt.

Die Lehrpläne der Gymnasien im übrigen Norddeutschland schließen sich hinsichtlich des math. Unterrichts dem in Preußen geltenden ziemlich nahe an. Im Königreich Sachsen räumen mehre Anstalten der Mathematik durch alle vier oberen Classen 4 Stunden ein und nehmen für Prima noch höhere Algebra, combinatorische Analysis und analytische Geometrie auf. In Hannover schreibt die Instruction für die Maturitätsprüfungen vom 15. August 1846 (bestätigt durch die Bekanntmachung vom 31. Juli 1861) folgendes Ziel des Unterrichts vor: „Kenntnis und Rechnungsfertigkeit in den vier Species in ganzen und gebrochenen Zahlen mit Einschluß der Decimalbrüche, so wie in der Proportionsrechnung und ihrer Anwendung auf das gemeine Leben; Bekanntschaft mit den Lehren der Arithmetik bis zu den Logarithmen incl. in ihrem Zusammenhange; Uebung in Behandlung einfacher und quadratischer Gleichungen; Kenntnis der Planimetrie und einige Fertigkeit in Constructionen; endlich Kenntnis der ebenen Trigonometrie." Die Programme der einzelnen Anstalten zeigen eine ziemlich verschiedene Vertheilung des Lehrstoffs auf die einzelnen Classen und theilweise auch Aufnahme der Stereometrie. Das nämliche gilt von den Gymnasien der andern nord-

deutschen Staaten (Mecklenburg, Braunschweig, Oldenburg) so wie von den Gelehrtenschulen der sächsischen Herzogthümer und ihrer Nachbarn.

In den Gymnasien Kurhessens beschränkt sich der geometrische Unterricht in der Quarta auf Erörterung der Vorbegriffe, erstreckt sich in Tertia über die Lehre vom Dreiecke und vom Kreise, geht in Secunda zur Aehnlichkeitslehre und in Prima zur Trigonometrie und Stereometrie über. Die allgemeine Arithmetik beginnt in Tertia mit der Buchstabenrechnung, den Decimalbrüchen und der Lösung einfacher Gleichungen, worauf in Secunda die Wurzelausziehung nebst den quadratischen Gleichungen, sowie die Entwicklung des binomischen Lehrsatzes und in Prima Logarithmen, Kettenbrüche und diophantische Gleichungen folgen. In jeder Classe sind dem Unterricht 4 wöchentliche Stunden bestimmt. Im Großherzogthum Hessen überschreitet der mathematische Lehrplan bei gleicher Stundenzahl bedeutend die hier bezeichneten Grenzen, da noch die Lehre von den Functionen und ihren Verwandlungen, descriptive Geometrie und sphärische Trigonometrie, verwickelte Gleichungen und Kegelschnitte als weiteres Pensum der oberen Classen hinzukommen, eine Ausdehnung des math. Lehrstoffs, die man schwerlich gut heißen kann. (Vgl. Encykl. III, S. 522).

Unter den Gymnasien des südlichen Deutschlands stehen die des Großherzogthums Baden den norddeutschen in ihrer Organisation des Unterrichts am nächsten, da derselbe sich auf 6 Classen vertheilt, von denen die 3 unteren einjährige und die 3 oberen zweijährige Curse haben. Von der Mathematik finden wir diesen 3 oberen Classen Planimetrie, Stereometrie und ebene Trigonometrie (an einzelnen Schulen auch noch die Kegelschnitte), die Buchstabenrechnung, Progressionen, Potenzenlehre und Logarithmen, die Gleichungen vom ersten und zweiten Grade und theilweise auch die Auflösung höherer Gleichungen zugetheilt. (Vgl. Encykl. I, S. 408.) In Württemberg, wo der Lehrplan eines vollständigen Gymnasiums auf 10 Classen berechnet ist, deren 6 untere (für Knaben von 8—14 Jahren) sich nur auf das Rechnen beschränken, während die 4 oberen (für Schüler von 14—18 Jahren) den Unterricht auf 4 Jahrescurse vertheilen, erstreckt sich der geometrische Unterricht bis zur Stereometrie und ebenen Trigonometrie; der arithmetische umfaßt außer der Buchstabenrechnung die Lehre von den Potenzen und Logarithmen, die Renten- und Zinsrechnung, die einfachen und quadratischen und zum Theil auch die unbestimmten Gleichungen. Sehr zweckmäßig wird die Zeit des Unterrichts zum guten Theil auf Repetitionen und auf Uebungen in der geometrischen Analysis verwandt. In Bayern sind die Bestimmungen der Schulordnung von 1854 durch die Novelle vom Jahr 1861 modificirt worden: Algebra und Geometrie werden schon in der Cl. IV. der lateinischen Schule in je 2 wöchentlichen Stunden begonnen, in Cl. I. und II. des Gymnasiums mit der gleichen Stundenzahl fortgeführt, in Cl. II. noch Stereometrie dazu genommen, in Cl. III. Algebra in 2 Stunden, Trigonometrie in 2 Stunden behandelt, in Cl. IV. die Elemente der Statik und Mechanik, und populäre Astronomie in je 2 Stunden.

In Oesterreich, wo die Gymnasien in zwei Abtheilungen, ein Untergymnasium von 4 und ein Obergymnasium von 3 Classen zerfallen, sind nach dem Organisationsentwurfe von 1849 durchgängig jeder Classe 3 wöchentliche Lehrstunden für den math. Unterricht zugetheilt, die mit jedem Semester abwechselnd 2 und 1 Stunde auf die beiden Zweige der Arithmetik und der Geometrie verwenden. Das Pensum des Untergymnasiums umfaßt außer dem Rechnen mit bestimmten Zahlen in seinem ganzen Umfange die Elemente der Buchstabenrechnung und die Auflösung der einfachen Gleichungen, so wie die geometrische Anschauungslehre auf Figuren der Ebene wie des Raumes bezogen. Für das Obergymnasium gilt als Ziel: Kenntnis und Durchübung der elementaren Geometrie und Algebra als streng beweisender Wissenschaften. Der arithmetische Unterricht, der hier von den Zahlensystemen ausgeht, schließt ab mit den quadratischen und den unbestimmten Gleichungen, den Progressionen, der Combinationslehre und dem binomischen Lehrsatze; der geometrische, welcher mit den Elementen der

Planimetrie beginnt, schreitet fort bis zur sphärischen Trigonometrie, den Elementen der analytischen Geometrie und den Kegelschnitten.

Der mathematische Unterricht der Realschulen oder höheren Bürgerschulen erscheint nach den Berichten dieser Anstalten von sehr ungleichem Umfange, da dieselben ihrer Einrichtung nach in solchem Maße von einander verschieden sind, daß der gemeinsame Name geradezu als ein Uebelstand zu betrachten ist, indem er fast unvermeidlich zu irrigen Vorstellungen und Urtheilen Veranlassung giebt. Wenn s. g. Realschulen desselben Staatsgebiets, wie z. B. in Baden (s. Encykl. I, 413) bald 5 oder 6, bald nur 3 oder 4 Classen zählen, so muß das Pensum eines bestimmten Lehrfachs ihnen begreiflich in sehr ungleichem Maße zugetheilt sein und es wird unmöglich, etwas allgemeingültiges über ihr Lehrziel und ihre Leistungen zu sagen. Die völlige Unbestimmtheit des Begriffs, der sich im allgemeinen an den Namen knüpft, legt uns daher die Nöthigung auf, von vorn herein die Realschulen zu classificiren, ehe von dem Unterrichtspensum dieser verschiedenartigen Anstalten die Rede sein kann. Wir unterscheiden daher 1) Höhere und vollständige Realschulen von mindestens 6 Classen für 10- bis 17- oder 18jährige Schüler; 2) Mittlere, unvollständige, die um eine volle Lehrstufe unter jenen stehen; und 3) Niedere Realschulen, in denen das Ziel des Unterrichts mit 14 Jahren erreicht wird und die unter Umständen die untere Abtheilung einer vollständigen Anstalt bilden, wie dies z. B. in Württemberg und in Oesterreich der Fall ist.*)

Im nördlichen Deutschland ist die erste Classe von Realschulen die vorherrschende, und in Preußen wird durch die im J. 1859 erlassene „Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen" der Umfang des mathematischen Unterrichts für dieselben durch dessen Endziel in folgenden Worten bestimmt: „Der Abiturient hat den Nachweis zu liefern, daß er auf dem ganzen Gebiet der Mathematik, so weit sie Pensum der oberen Classen ist (Kenntnis der Beweisführungen so wie der Auflösungsmethoden einfacher Aufgaben aus der Algebra, die Lehre von den Potenzen, Proportionen, Gleichungen, Progressionen, der binomische Lehrsatz und die einfachen Reihen, die Logarithmen, die ebene Trigonometrie, Stereometrie, die Elemente der beschreibenden Geometrie, analytische Geometrie, Kegelschnitte; angewandte Mathematik: Statik, Mechanik), sichere, geordnete und wissenschaftlich begründete Kenntnisse besitzt, [und daß ihm auch die elementaren Theile der Wissenschaft noch wohl bekannt sind. Eben so muß Fertigkeit in allen im praktischen Leben vorkommenden Rechnungsarten, im Rechnen mit allgemeinen Größen und im Gebrauch der math. Tafeln vorhanden sein." Aehnlichen Anforderungen [entsprechen die Lehrplane und Abgangsprüfungen anderer Realschulen im nördlichen und mittlern Deutschland (in Hannover, Oldenburg, Eisenach). Doch ist zu bemerken, daß manche der norddeutschen Anstalten durch Aufnahme der diophantischen Gleichungen und der sphärischen Trigonometrie den math. Unterricht noch weiter ausdehnen, während sie die oben erwähnte beschreibende Geometrie vermissen lassen. Das im Regulativ für die Realschulen im Königreich Sachsen vom Jahr 1860 bezeichnete Lehrziel des math. Unterrichts ist: Rechenfertigkeit in ganzen und gebrochenen Zahlen, Kenntnis und Fertigkeit in algebraischen Rechnungen, in der Behandlung von Gleichungen des ersten und zweiten (allenfalls auch des dritten) Grades, der Potenzirung und Radicirung, so wie im Gebrauch der Logarithmen; Kenntnis der Planimetrie, der Stereometrie und der ebenen Trigonometrie. Diese Forderungen sind mäßiger als die des preußischen Regulativs, da beschreibende und analytische Geometrie, Kegelschnitte und angewandte Mathematik von ihnen ausgeschlossen bleiben. Nichtsdestoweniger gehen die Leistungen sächsischer Realschulen über sie hinaus und möchten thatsächlich denen der andern gleichnamigen Anstalten im nördlichen Deutschland ziemlich gleich stehen.

*) Die seit 1859 in Preußen geltende Unterscheidung von (vollständigen) Realschulen erster und zweiter Ordnung ist hier außer Acht gelassen.

In Kurhessen befolgen die größeren Realschulen in Cassel und Hanau, im Großherzogthum Hessen die sechsclassigen Anstalten zu Darmstadt und Mainz einen ziemlich übereinstimmenden Lehrplan mit den bisher erwähnten Schulen. Dasselbe gilt von den höheren Bürgerschulen (vollständigen Realschulen) Badens zu Heidelberg und Mannheim, während die größere Zahl der gleichnamigen Anstalten in beiden Hessen und in Baden niedere Realschulen sind. In Württemberg zerfallen vollständige Realschulen, wie die in Stuttgart und Ulm, in eine untere Abtheilung von 6 Classen für 8- bis 14jährige Schüler und eine obere für solche von 14 bis 16 Jahren, welche entweder unmittelbar ins gewerbliche Leben oder aber zur polytechnischen Schule übergehen und demgemäß einen abweichenden Lehrplan verfolgen. Die erste Abtheilung (Unter-Realschule) erstreckt ihren math. Unterricht nur über die Anfangsgründe der Arithmetik und Planimetrie, wozu die zweite (Ober-Realschule) die Lehre von den Gleichungen des 1. und 2. Grades, den Progressionen und Logarithmen, die geometrische Analysis, Stereometrie und ebene Trigonometrie fügt, wodurch das Lehrziel der Gesammtanstalt etwa das nämliche wird, wie in den oben erwähnten vollständigen Realschulen, nur daß analytische Geometrie, Kegelschnitte und höhere Gleichungen ausgeschlossen bleiben. — In Bayern, welches seine früheren Realschulen (seit 1833) in technische Anstalten umgewandelt (s. Encykl. I, 459) und späterhin Realgymnasien projectirt hat (a. a. O. S. 486), sieht man der Gründung allgemein bildender Unterrichtsanstalten, wie das übrige Deutschland sie in seinen Real- und höheren Bürgerschulen besitzt, noch entgegen. Oesterreich endlich hat, um eine sichere Grundlage für Bürgerbildung — mehr freilich für gewerbliche als eine allgemein humane Bildung — zu schaffen, Realschulen gegründet, welche in Ober- und Unterrealschulen zerfallen, jede von drei Classen, in denen, auf Kosten der ethischen Bildung, neben den mit Lehrstunden reich ausgestatteten Fächern des Zeichnens, des Modellirens und der Chemie auch die Mathematik eine bedeutende Stelle einnimmt, ohne jedoch, wie es scheint, auf diesem Gebiete die vollständigen Realschulen im übrigen Deutschland, namentlich die in Preußen, zu übertreffen, mit deren Anforderungen an den rein theoretischen mathematischen Unterricht die durch den österreichischen Organisationsentwurf vom J. 1849 ausgesprochenen ziemlich übereinstimmen. Der Weg zum Lehrziel ist indessen sehr abweichend vorgezeichnet, insofern der eigentliche mathematische Unterricht in der 4. Classe von unten in wöchentlichen 8 Stunden mit allgemeiner Arithmetik und den Elementen der Geometrie der Ebene und des Raumes beginnt, darauf in der folgenden Classe in 5 wöchentlichen Stunden bis zum Schluß (analytische Geometrie, ebene und sphärische Trigonometrie, Theorie der Reihen) geführt, und in der höchsten Classe nur durch 2 wöchentliche Stunden in Erinnerung gehalten wird, wozu hier freilich noch 6 Stunden für Maschinenlehre, Linear- und Maschinenzeichnen kommen.

Wie den oben als Realschulen zweiter Classe bezeichneten Anstalten die letzte Stufe des Unterrichts einer höheren Realschule überhaupt mangelt, so entbehren sie nothwendig auch in Beziehung auf Mathematik des Eingehens auf die höheren Zweige der Arithmetik wie der Geometrie. Für untere Realschulen muß der math. Unterricht seine Anforderungen auf das Maß dessen reduciren, was in höchstens 2 Classen und bei 12—14jährigen Knaben zu erreichen ist. Wenn wir im Großherzogthum Hessen als Aufgabe einer solchen vierclassigen Schule angegeben finden (s. Encykl. III, 528): „Im Rechnen sollen die Schüler geführt werden bis zu den Potenzen, den Gleichungen des 1. und 2. Grades, arithm. und geom. Reihen, Logarithmen und deren Anwendung auf Zinseszins und Rentenrechnung; in der Geometrie wird von der Formenlehre und Vorübungen für geometrische Constructionen ausgegangen und bis zur Stereometrie und Trigonometrie vorgeschritten;" so dürfte das (selbst in möglichster Beschränkung verstanden) wohl das äußerste sein, was man den Schülern einer Anstalt zumuthen kann, die solche in der Regel bald nach der Confirmation entläßt (S. 527 a. a. O.). Bei der größeren Anzahl derartiger Schulen wird man dem

mathematischen Unterricht ein viel niedrigeres Ziel stecken müßen, wenn man der Erreichung desselben sicher sein will.

In wie weit die Mathematik in den Bereich der Volksschule einzugreifen habe, muß durch die speciellen Verhältnisse jeder Anstalt bestimmt werden, da hier Stadt- und Landschulen wohl zu unterscheiden sind. Für jene, die vermöge einer Gliederung in viele Classen sich oft zu bedeutenden Leistungen erheben können, erscheint eine populäre Behandlung der Geometrie, die vornehmlich auf praktische Anwendung derselben in Zeichnung und Inhaltsbestimmung von Figuren und Körpern ausgeht, in einer oberen Classe ganz an ihrem Orte, wogegen in der gewöhnlichen Volksschule das Nöthigste von geometrischen Vorstellungen gelegentlich bei speciellen Aufgaben des Rechenunterrichts beigebracht werden kann. Denn immerhin bleibt für diese Art von Schulen der Rechenunterricht das eigentliche Gebiet, auf welchem hier die Größenlehre sich geltend zu machen und — wenn auch in beschränktem Maße — ein ähnliches Ziel zu verfolgen hat, wie der umfassendere mathematische Unterricht auf höheren Lehranstalten: die Aufgabe, das Denkvermögen der Jugend im Bereich der quantitativen Vorstellungen (in Beziehung auf Maß, Gewicht, Flächen und Körperräume) zu entwickeln, eine logische Verknüpfung der Gedanken praktisch zu üben und jene Fertigkeit des Rechnens einzuprägen, welche auch dem Geringsten in der bürgerlichen Gesellschaft zu täglichem Gebrauch nothwendig ist. Das Rechnen ist daher in der Volksschule als Repräsentant des mathematischen Unterrichts zu betrachten und hat dort den gegebenen Umständen gemäß dessen pädagogische wie praktische Bedeutung. Aehnliches gilt von ihm auch in Beziehung auf höhere Mädchenschulen, obgleich hier, wie bereits oben erwähnt, eine gedrängte populäre Besprechung der geometrischen Vorstellungen und einfachsten Sätze neben dem Rechenunterricht sich empfehlen würde. Hinsichtlich der Bedeutung, des Umfangs und der Methode des letzteren muß hier auf den betreffenden Artikel dieses Werks verwiesen werden, der bei der Wichtigkeit des Gegenstandes besondere Beachtung in Anspruch nimmt.

Es bliebe nun noch übrig, von dem Zustande des mathematischen Unterrichts in außerdeutschen Ländern zu reden, wenn uns dazu die erforderlichen Quellen in hinreichendem Maße zu Gebot ständen. Bei der Mangelhaftigkeit derselben müßen wir uns aber auf die beiden für Deutschland bedeutendsten Culturländer Europas, auf Frankreich und England, beschränken und zwar auf ganz allgemeine Mittheilungen in Betreff derselben, indem wir hinsichtlich des Details auf die betreffenden Artikel der Encyklopädie verweisen.

In Frankreich erfuhr der mathematische Unterricht in den höheren Schulen, der bis dahin höchst unerheblich gewesen war, einen mächtigen Anstoß während der Revolutionsperiode am Schlusse des vorigen Jahrhunderts, wo man ein großes Gewicht darauf legte, durch die Verbreitung mathematischer Kenntnisse nicht allein dem Heere tüchtige Officiere zu erziehen, sondern auch der Industrie fördernde Kräfte zuzuführen. Hatte doch der berühmte Monge bei der Schöpfung seiner géométrie descriptive namentlich dies Ziel im Auge, wie die Vorrede seines Werkes es bezeichnend genug ausspricht, wenn sie mit den Worten beginnt: „Pour tirer la nation française de la dépendance, où elle a été jusqu'à présent de l'industrie étrangère, il faut diriger l'éducation nationale vers la connaissance des objets qui exigent de l'exactitude, ce qui a été totalement negligé jusqu'à ce jour.“ Indem die Ecole polytechnique die Bestimmung der speciellen Vorbildung für Artillerie und Ingenieurwesen im weitesten Umfange des Worts erhielt, wetteiferten alle allgemeinen höheren Bildungsanstalten (Lycées und Colléges) in dem Bestreben, ihren Zöglingen die zur Aufnahme in dieselbe erforderlichen mathematischen Kenntnisse mitzutheilen. Eine nicht geringe Anzahl ausgezeichneter Mathematiker kam diesem Bestreben durch Ausarbeitung vortrefflicher Lehrbücher zu Hülfe, so daß die Anregung zu den mathematischen Studien, welche sich im Laufe des gegenwärtigen Jahrhunderts allmählig über ganz Europa und ferne

Welttheile ausgedehnt haben, im Anfange desselben hauptsächlich von Frankreich ausgegangen ist. Ausführlichere Mittheilungen über die Entwicklung des mathematischen Unterrichts in Frankreich und die leitenden Grundsätze bei seiner Einführung in die dortigen höhern Lehranstalten findet man in Lacroix Essais sur l'enseignement en général et sur celui des mathématiques en particulier. Die weit verbreiteten Lehrbücher desselben Verfassers bezeichnen zugleich den bedeutenden Umfang des mathematischen Unterrichts auf den Schulen Frankreichs, da sie diesem vorzugsweise zur Grundlage dienten (vgl. den Artikel Frankreich Bd. II, S. 459 u. 483).

Einen höchst auffallenden Gegensatz zu dem Betriebe der mathematischen Studien in Frankreich bildet das in England herkömmliche und großentheils noch immer vorherrschende, durchaus mechanische Verfahren des mathematischen Unterrichts, der sich auf ein Memoriren der elementarsten geometrischen Lehrsätze des Euklid zu beschränken pflegt. Die Gedankenlosigkeit, womit dieser Misbrauch noch in so vielen englischen Schulen getrieben wird, läßt sich nur aus dem Respect der Engländer vor allem Altherkömmlichen erklären. Allerdings haben einsichtsvolle Männer das Bewußtsein solcher Verkehrtheit und ihren gerechten Tadel darüber laut ausgesprochen; Babbage und South rügen streng die Vernachlässigung des mathematischen Studiums, selbst in den Instituten der Regierung. Erst in neuester Zeit haben diese kritischen Stimmen Gehör gefunden und wenigstens in einem Theil der öffentlichen Schulen eine verständigere Behandlung des mathematischen Unterrichts bewirkt. So finden wir eine solche in der 1834 gegründeten City of London School und in der Kings-College School, deren Realabtheilung sogar 9 bis 10 wöchentliche mathematische Lectionen in ihrem Lehrplan hat (S. Encykl. III, S. 148). In manchen Schulen, z. B. in Edinburgh, ist die Theilnahme am mathematischen Unterricht völlig in die freie Wahl der Schüler gestellt, und in Eton genießt derselbe principiell so wenig Achtung, daß die Schüler nicht gehalten sind, vor dem Lehrer der Mathematik den Hut abzuziehen. (S. Encykl. III, S. 137). Uebrigens bezeugt eine Reihe neuerer Compendien, namentlich über Arithmetik und Algebra, daß der mathematische Unterricht in England angefangen hat, eine andere Gestalt anzunehmen und sich mehr dem in Deutschland und Frankreich herrschenden anzunähern. Ausdrückliche Anerkennung verdient, daß englische Mathematiker sich fortwährend bemühen, durch die Bearbeitung geometrischer Aufgaben das Studium der Wissenschaft zu fördern, wovon man in Grunerts Archiv für Mathematik und Physik häufig Proben findet.

Die Methode des mathematischen Unterrichts, nicht zu verwechseln mit der rein wissenschaftlichen (entweder synthetischen oder analytischen) Methode der Mathematik, ist ein Gegenstand von besonderem Gewichte für den Lehrer und Pädagogen. Während die Wissenschaft als solche ihre Wahrheiten nur in einer streng logischen Form — sei es progressiv oder regressiv — zu entwickeln und nachzuweisen hat, unbekümmert um die Schwierigkeit des Verständnisses wie um eine naheliegende Anwendbarkeit, muß der mathematische Unterricht, wenn er anders seinen Zweck erfüllen soll, eine Menge verschiedener Rücksichten nehmen. Als Ergänzung der allgemeinen Bildung, welche die Schule Knaben und Jünglingen zu geben bestimmt ist, hat er vor allen Dingen die Behandlungsweise des Stoffes zu einer pädagogischen zu machen. Wie der Lehrer den Gegenstand von der einen Seite rein objectiv, also nach seinem eigensten und innersten Wesen aufzufassen bemüht sein muß, ist er von der andern Seite genöthigt, ihn in seinem Verhältnis zur subjectiven Natur des Lernenden zu erkennen, um eben durch diese richtige Erkenntnis demselben zur klaren Einsicht des Lehrobjects zu verhelfen. Gerade diese zweite Seite hat aber erfahrungsmäßig ihre großen Schwierigkeiten, und diese liegen nicht nur in der individuellen Verschiedenheit der Lernenden, sondern wesentlich in dem Umstande begründet, daß ein jeder in fortgehender Entwicklung eine Reihe verschiedenartiger Zustände durchläuft, in denen er nach Neigung, Kraft und Einsicht fortwährend ein anderer wird. Nun kann aber vernünftigerweise

von dem objectiven Inhalt einer Wissenschaft dem jugendlichen Geiste jederzeit nur das geboten werden, was ihm nach dem dermaligen Standpuncte angemessen und zugänglich ist. Mithin wird die Form, welche jene hier aus praktischen Rücksichten anzunehmen hat, eine durch die subjective Natur des Lernenden bedingte und daher selbst veränderliche sein müßen. Der Streit über die verschiedenen Methoden des mathematischen Unterrichts, insofern die eine oder die andere als die absolut richtige und allein angemessene betrachtet wird, erscheint daher ziemlich unfruchtbar; denn hier, wie in so vielen anderen Fällen, „schickt sich eben nicht eines für alle." Mit einem zwölfjährigen Knaben wird der Lehrer ganz anders verfahren müßen, als mit dem sechs Jahre ältern Jüngling, und seine Lehrgabe wird sich besonders darin bewähren, daß er nach den Umständen verschiedene Wege einschlägt, um das Interesse der Schüler von jedem Alter für mathematische Wahrheiten zu gewinnen und ihnen diese zu klarem Bewußtsein zu bringen. Im guten Sinne gedeutet hat auch hier Voltaires Ausspruch: „Tout genre est bon hormis le genre ennuyeux" seine Berechtigung. Denn die äußerste Gründlichkeit des mathematischen Unterrichts ist keine Tugend, wenn sie langweilig wird, und die umfassendste Gelehrsamkeit von sehr geringem Werthe, wenn sie nicht die rechte Auswahl des jedesmal Angemessenen zu treffen weiß.

Es ist selbstredend, daß damit der logischen Strenge in der Gedankenentwicklung des mathematischen Unterrichts nichts vergeben werden darf; vielmehr werden die allgemeinen Forderungen der wissenschaftlichen Methode nothwendig auch bei der pädagogischen Verwendung ihre Gültigkeit behaupten müßen. Wir können dieselben nach Pascal etwa in folgenden Regeln zusammenfassen: „1) Nichts definiren wollen, was sich nicht durch deutlichere Ausdrücke erklären läßt. 2) Keinen etwas dunkeln oder zweideutigen Ausdruck ohne Erklärung lassen. 3) In allen Definitionen nur völlig bekannte oder bereits erklärte Ausdrücke gebrauchen. 4) Keinen nothwendigen Grundsatz übergehen, wie klar er auch an sich sein möge. 5) Nur vollkommen augenscheinliche Wahrheiten als Axiome zulassen. 6) Niemals etwas beweisen wollen, das an sich so deutlich ist, daß man es nicht auf etwas deutlicheres zurückführen kann. 7) Behauptungen, die an sich nicht völlig klar sind, durch Zurückführung auf Axiome oder bereits bewiesene Sätze darthun. 8) Niemals eine Zweideutigkeit im Ausdruck benutzen, indem man unterläßt, im Gedanken die Definition zu substituiren, welche ihn beschränkt oder erläutert."

Daß die Pädagogik gemeinsam mit der Wissenschaft diese unerläßlichen Ansprüche an den mathematischen Unterricht zu machen habe, macht auch Waitz (Allg. Pädag. S. 411) geltend: „Da die strenge Form der Wissenschaft dasjenige ist, wodurch die Bedeutung der Mathematik als Unterrichtsgegenstand bestimmt wird, so ergiebt sich von selbst, daß der Unterricht in derselben einen vorzugsweise behutsamen und bedächtigen Gang nehmen muß, der im Vorwärtsschreiten stets zurückschaut und nach Grund sucht für jedes Spätere in dem Früheren. Er wird sich daher eher noch den Vorwurf der Pedanterie als den der Flüchtigkeit machen lassen dürfen, da jede kleine Nachlässigkeit in den Anfangsgründen, ja schon jede Unsicherheit in augenblicklicher Beherrschung derselben von Seiten des Schülers entweder die Stetigkeit des Fortschreitens selbst hindert oder es doch nicht zu der Klarheit der Uebersicht einer längeren Reihe zusammengehöriger Operationen kommen läßt, aus welcher erst die wissenschaftliche Befriedigung mit dem Resultat derselben entspringt. Diese Befriedigung, welche durch die streng systematische Form der Mathematik möglich wird, muß dem Schüler immer so weit fühlbar gemacht werden, als sein jedesmaliger Standpunct erlaubt; denn sie ist theils als Hebel des mathematischen Studiums selbst von Wichtigkeit, theils als Mittel, ihm die Sicherheit und den Abschluß der Erkenntnis bemerkbar zu machen, wozu es im einzelnen wie im ganzen auf diesem Gebiete des Wissens in höherem Grade kommt als auf irgend einem anderen. Es geschieht dies hauptsächlich dadurch, daß man auf jeder Lehrstufe dem Schüler ein für ihn unüberfehbares festgeschlossenes Ganze

darbietet, dessen Grundzüge und innerer Zusammenhang für ihn bis zu voller Evidenz und Sicherheit erhoben werden. Mag dieses Ganze zu Anfang auch als klein und unbedeutend erscheinen, es giebt darum doch den wenn auch noch minder vollständig ausgeprägten Typus ab für die Behandlung des Schwierigeren und Verwickelteren und bildet den ersten Ansatz zur Systematik der ganzen Wissenschaft."

Wie für diese selbst, so auch für ihre pädagogische Behandlung ist nun die Beziehung zwischen Synthesis und Analysis von besonderer Bedeutung, wie Pappus solche im 7. Buche seiner mathematischen Abhandlungen in folgenden Worten darstellt: „Die Analysis ist der Weg, welcher von dem Verlangten ausgehend, das man für den Augenblick zugiebt, durch eine Reihe von Folgerungen zu etwas bereits Bekanntem oder einem als wahr anerkannten Grundsatz leitet. Diese Methode läßt uns also von einer Wahrheit oder Behauptung auf die andere zurückgehen und wir nennen sie Analysis oder Auflösung, gewissermaßen eine Lösung im umgekehrten Sinne. In der Synthesis gehen wir umgekehrt von dem Satze aus, der sich am Schluß der Analysis findet; indem wir die vorhergehenden Sätze dann in umgekehrter Folge ordnen und mit einander verbinden, gelangen wir an das gesuchte Ziel, von welchem wir im ersten Falle ausgegangen waren. Man unterscheidet zwei Arten von Analysis: in der einen, welche man die theoretische nennen kann, bezweckt man, die Wahrheit oder Falschheit eines behaupteten Satzes zu erkennen; die andere bezieht sich auf die Auflösung von Problemen oder die Auffindung noch unbekannter Wahrheiten. Indem wir im ersten Falle den Inhalt des behaupteten Satzes als wahr oder wirklich annehmen, gelangen wir durch die Folgerungen aus der Voraussetzung zu etwas bekanntem; und wenn dieses Resultat wahr ist, so gilt dasselbe von dem behaupteten Satze. Der directe Beweis bildet sich dann, indem man in umgekehrter Ordnung die verschiedenen Theile der Analysis aufnimmt. Wenn die Folgerung, zu welcher wir am Schluß derselben gelangen, sich falsch erweist, so schließen wir daraus, daß der zergliederte Satz es ebenfalls sein müße. Handelt es sich um ein Problem, so nehmen wir dasselbe als schon gelöst an und setzen die daraus fließenden Folgerungen so lange fort, bis wir zu etwas bekanntem gelangen. Erreichen wir ein solches von den Geometern sogenanntes Datum, so läßt die vorgelegte Aufgabe sich lösen; die Construction erfolgt wieder durch Umkehrung der Analysis. Die Unmöglichkeit im letzten Resultat derselben beweist dagegen offenbar zugleich die Unmöglichkeit einer Lösung der Aufgabe."

Man kann den hier entwickelten Gegensatz einer die Wahrheit positiv aussprechenden und hinterher beweisenden, oder aber dieselbe vielmehr erforschenden und als Ziel der Untersuchung auffassenden Behandlungsweise auch als dogmatische und kritische Methode bezeichnen, wie solches von A. Peters geschieht. Nach ihm ist „die dogmatische Methode die des bloßen Inhalts, dem sie im allgemeinen eine willkürliche und daher künstliche Gestalt giebt. Sie legt somit nicht das hinlängliche Gewicht auf geistesgemäße Begründung und Entwicklung. Das Operative, Mechanische, Kunstgriffliche ist ihre Sphäre. Aber „nur in und mit der organischen Gestalt entwickelt sich vollendet der Gehalt." Dieser Mahnung gemäß handelt die kritische Methode. Ebenso wesentlich als der Inhalt ist ihr dessen organische Entfaltung. Sie ist also die Methode der umfassendsten von innen herausgehenden wissenschaftlichen Untersuchung, der analytischen Entfaltung, die jeden künftigen Inhalt, auch den geringsten, zuvor als Frage erscheinen läßt, die aber nicht allein die Wahrheiten selbst, sondern auch alle mögliche Handgriffe, Verfahrungsarten, Wege als nothwendige findet. Der dogmatischen Wissenschaftsmethode entspricht vorzugsweise das Wissen, der kritischen das Erkennen." (A. Peters über die Nothwendigkeit mathematischer Lehrerbildungsanstalten, S. 9.)

Der nach dieser Erörterung in der Wissenschaft hervortretende Gegensatz der synthetischen und analytischen oder der dogmatischen und kritischen Methode

ist allerdings auch für den Jugendunterricht von höchster Bedeutung. In Beziehung auf die Erkenntnis der Wahrheit erscheint es freilich gleichgültig, ob man zu ihr gelange, indem man von den einfachsten Vorstellungen allmählig zu der zusammengesetzten aufsteigt, oder ob man vielmehr von dieser, als einer problematischen, in streng logischer Schlußfolgerung zu jenen zurückgeht; für den Lernenden hat aber häufig der eine dieser beiden Wege entschiedene Vorzüge vor dem andern, so daß man die Wahl je nach Umständen wird treffen müßen. Auch steht ja der eine Weg stets in solcher Beziehung zu dem andern, daß er durch Umkehrung der ganzen Gedankenfolge sich in diesen verwandelt. Im allgemeinen wird freilich die synthetische Entwicklung sich vorherrschend für den Anfänger empfehlen, während die analytische sich für den vorgerückteren Schüler eignet, der bereits eine gewisse Summe mathematischer Elementarsätze zu seinem Eigenthum gemacht hat, auf welche er verwickeltere Vorstellungen und Probleme zurückzuführen im Stande ist. Genau betrachtet mischt aber diese regressive Erkenntnis mathematischer Wahrheiten sich schon sehr früh in den elementaren Unterricht ein, z. B. bei der Construction des regulären Sechsecks, sowie bei andern einfachen geometrischen Aufgaben. Einem gleichen Wechsel von Synthesis und Analysis begegnen wir in den Betrachtungen der Arithmetik. Handelt es sich z. B. um die Bestimmung der Anzahl verschiedener Formen beim Permutiren und Variiren, so findet sich der Ausdruck dafür sehr leicht auf synthetischem Wege, während die Menge der Combinationsformen vielmehr analytisch bestimmt wird. Dasselbe gilt von der Bestimmung der Summe einer geometrischen Progression, der Auflösung einer Gleichung und so manchem andern Schritte der Arithmetik, so daß auch hier die Verbindung beider Wege der Erkenntnis als eine natürliche und nothwendige sich ergiebt.

Meist ist es freilich nicht die Arithmetik, sondern die Geometrie, auf deren Behandlung früher das ganze Gewicht der mathematischen Methode gelegt zu werden pflegte, wobei der Streit sich in der Regel um die Frage drehte, ob man die Elemente des Euklides als mustergültige Norm anzuerkennen habe oder nicht. Es ist bekannt, daß die bedeutendsten Mathematiker, von dem großen Kepler herab bis auf Kästner, jene Elemente als die vollkommenste synthetische Darstellung preisen und daß das berühmte Lehrbuch des alten Griechen auch noch heutzutage — vorzüglich in England — dem mathematischen Unterricht der Jugend vielfach zu Grunde gelegt wird, gleichwohl aber eine große Reihe anderer Lehrbücher der Geometrie entstanden sind, welche den Stoff in völlig abweichender Anordnung behandeln. Freilich urtheilt Kästner, daß dergleichen Bücher um so schlechter sind, je weiter sie von Euklides sich entfernen; man wird sich aber die Erlaubnis nehmen dürfen, diesen Ausspruch mehr dem witzigen Kopfe als dem Mathematiker zuzurechnen. Mit Recht fragt K. v. Raumer (Gesch. der Pädagogik III. S. 186): „Waren denn Euklids Elemente ursprünglich ein Lehrbuch für Anfänger? Sollen wir etwa die gelehrten Mathematiker, welche aus allen Ländern nach Alexandrien kamen, um sich da unter Leitung von Euklid, Eratosthenes, Hipparch in ihrer Wissenschaft zu vervollkommnen, mit 16jährigen Gymnasiasten vergleichen? Euklid schrieb seine Elemente für Männer, die schon ausgerüstet mit mathem. Erfahrungen, Kenntnissen und Uebungen zu ihm kamen." Eben deshalb aber ist es, pädagogisch betrachtet, ein Misgriff, ein derartiges Werk als Grundlage des Jugendunterrichts anzuwenden, wieviel Auctoritäten auch immerhin für dieses Verfahren angeführt werden mögen. Man darf nur die bessern der neueren Lehrbücher der Geometrie (z. B. die Eléments de géom. von Legendre) näher betrachten, um inne zu werden, daß die dort beobachtete und von Euklides so wesentlich abweichende Anordnung des Stoffes keineswegs auf Willkür des Verfassers, sondern auf innerer Nothwendigkeit beruht. Der Fortschritt vom Einfachen zum Zusammengesetzten geschieht so, daß das Begriffsverwandte nicht zerrissen, sondern vielmehr in Gruppen zusammengestellt wird. Wenn zuerst von Linien und deren möglichen Lagen und Verbindungen, dann von Dreiecken, Vierecken, dem Kreise u. s. f. die Rede ist, so hat der Schüler ein leicht zu übersehen-

des Material vor Augen, welches combinatorisch aufzufassen und zu verbinden ihm ganz natürlich erscheinen wird, so daß der Lehrer bei solchem Geschäft ihm nur leitend zu Hülfe zu kommen braucht, um ihm durch Fingerzeige den Weg zu erleichtern und abzukürzen.

Die in diesem Sinne fortschreitender Entwicklung verfahrende Methode, welche nicht etwa den Schüler durch ein ganz unerwartetes Kunststück zu überraschen, sondern ihn vielmehr zu überlegtem Fortschritt von einer zur andern Betrachtung anzuleiten sucht, hat man wohl mit dem Namen der genetischen Methode bezeichnet. Unter den neueren pädagogischen Schriftstellern hat sich namentlich Mager über dieselbe ausgesprochen, vorzugsweise in seinem Aufsatz „über die Methode der Mathematik als Lehrobject und als Wissenschaft," der die Einleitung zum ersten (und einzigen) Hefte seiner „Wissenschaft der Mathematik nach heuristisch-genetischer Methode" bildet. Ausgehend von der durch eigene Erfahrung gewonnenen Ueberzeugung, daß ein Unterricht für Knaben nach Euklides Elementen völlig verkehrt sei, weil er der subjectiven Forderung der Methode durchaus nicht genüge, will er folgendes Verfahren eingeschlagen wissen. „Sobald ein Satz gewußt wird, beginnt ein neuer Paragraph durch weitere Folgerungen und endet mit dem Resultat derselben. Was Euklid der Beweis ist, das sind hier die zum Resultat führenden Schlüsse; was dort das erste (der Lehrsatz), ist hier das letzte. Nach dieser Methode ist es der Schüler, der den Lehrsatz findet, weil er den Weg zu ihm mit sehenden Augen wandelt; er empfängt nicht die fertige Wahrheit, sondern er hat sie hervorzubringen." Nächst Mager hat sich Wittstein in der pädag. Revue (Bd. 16, S. 1—30 u. S. 297—323) sehr eingehend über die genetische Methode des mathematischen Unterrichts ausgesprochen. Nach ihm „liegt das Princip derselben in dem Werden und dem gleichzeitigen Beobachten dieses Werdens. Die Genesis geht von der Ursache zur Wirkung; sie erzeugt aus dem Grunde die Folge, so daß man dem Werden der Folge aus dem Grunde zuschauen, es beobachten kann." Ihr Verhältnis bestimmter zu bezeichnen, fügt W. hinzu: „Die Analysis verfährt nur regressiv; Synthesis und Genesis dagegen verfahren progressiv; jene besitzt das Motiv ihres Progressus in dem Zielpuncte, diese dagegen in dem Ausgangspuncte ihrer Bewegung. Die Synthesis ist nur ein halbes, denn erst durch den Zutritt der Analysis wird daraus eine vollständige Methode; die Genesis aber ist selbst schon Methode."

Jeder erfahrene Lehrer der Mathematik, der nicht etwa in den Vorurtheilen eines eingewohnten Mechanismus des Unterrichts befangen, sondern durch langjährigen, sorgfältigen Verkehr mit der Jugend zu klarbewußter Behandlung desselben gelangt ist, kann die Wahrheit dessen, was hier zur Empfehlung der genetischen Methode gesagt wird, nicht verkennen. Wenn aber Mager (a. a. O. S. 17) versichert, nichts könne ihm angenehmer sein, als die Kunde, „daß die heuristisch-genetische Methode längst in Anwendung und überhaupt nichts neues sei," so hat er während der Entwicklung seiner Gedanken wohl gefühlt, daß andere gleich ihm durch Nachdenken und Erfahrung schon längst müßten zu dem nämlichen Ergebnis gelangt sein.*) Die Wahrheit ist, daß bei richtiger pädagogischer Behandlung die synthetische Methode von selbst zur genetischen wird und daß der tüchtige Lehrer es sicher nicht versäumt, „die Brücke von Schlußketten," welche Mager zwischen den Lehrsätzen vermißt und „an welcher dem Lernenden just alles gelegen sei," unter seiner Leitung von diesem selber schlagen zu lassen. Wittstein erkennt es mit Recht als einen wesentlichen Fortschritt der Methode an, daß man in den neueren Lehrbüchern der Geometrie die Sätze nach Maßgabe

*) In Folge eines bei der Versammlung der Realschulmänner in Gotha im J. 1847 gehaltenen Vortrags „über die Behandlung des mathematischen Unterrichts" hatte der Verf. Gelegenheit, den geistreichen und verdienten Herausgeber der pädag. Revue persönlich zu überzeugen, daß die von ihm befürwortete genetische Methode viel verbreiteter sei, als er solches gemeint. Es wird nicht befremden, daß von jenem Vortrage (s. päd. Revue, Bd. 19, S. 233) oben einiges wörtlich aufgenommen ist.

der Gegenstände, welche ihren Inhalt ausmachen, geordnet findet, ohne der Forderung Magers beizustimmen, daß auch die „vermittelnden Schlüsse" in dem Buche enthalten sein sollten. In der That würde dadurch der Inhalt desselben zu ungebührlicher Breite ausgesponnen, die Uebersichtlichkeit des Stoffs und seiner Gliederung bedenklich gestört und der Einwirkung des vermittelnden mündlichen Unterrichts in unzweckmäßiger Weise vorgegriffen. Treffend bemerkt Arneth (Gesch. der reinen Math. S. 88), der ganze Unterschied zwischen Synthesis und genetischer Form bestehe allein darin, daß bei jener der Satz als Behauptung voranstehe, bei dieser als Ergebnis der Forschung folge. Jene sei der Jugend der Wissenschaft angemessen; diese setze schon eine Entwicklung derselben und ein natürliches System voraus.

Die der genetisch-kritischen Methode eigenthümlichen Vorzüge vor der dogmatischen charakterisirt Hunger in einer lesenswerthen Schulschrift, welche im Programm der Saalfelder Realschule vom Jahr 1849 enthalten ist, folgendergestalt. „Sie erweckt und erhält 1) das Interesse durch den ununterbrochenen Wechsel zwischen Spannung und Befriedigung. Diese liegt darin, daß der Schüler nach jedem Schritte, den er gethan, die gewonnenen Wahrheiten als ein bis zu diesem Puncte abgeschlossenes Ganze überschauen kann, daß also das Totalbewußtsein von dem, was er erfahren und gelernt hat, in ihm erwacht; die Spannung liegt darin, daß auf jeder Stufe die Keime zur Entwicklung für die folgende zu Tage liegen. Die genetische Methode erweckt 2) nicht das Gefühl der Unbehaglichkeit, da sie dem Lernenden nichts aufzwängt, sondern ihre Sätze stets als nothwendige Glieder eines organischen Ganzen aufstellt; sie macht nicht, wie die synthetische, den Schüler zum Sklaven des Objects, sondern bindet ihn nur an die Gesetze, die seinem Geiste ursprünglich eingepflanzt sind. Sie gewöhnt 3) den Schüler an ein stets bewußtes Handeln, indem sie ihn keinen ungerechtfertigten Schritt thun läßt und stets ein lebendiges Bild der bereits gethanen Schritte in ihm erhält. Ferner gewöhnt sie ihn 4) an Umsicht und Genauigkeit durch Anregung der combinatorischen Thätigkeit, indem er alle möglichen Fälle durchgeht, um keinen der Puncte zu übergehen, wo die weitere Untersuchung angeknüpft werden muß. Damit erweckt sie 5) zugleich den Sinn für Symmetrie, das Streben nach Abrundung und harmonischer Vollendung. Der Hauptgrund aber, der für die genetische Methode spricht, ist 6) der, daß der Schüler durch sie zur productiven Thätigkeit angeleitet wird, denn indem er die unmittelbar im Bewußtsein liegenden Elemente der Mathematik nach den Gesetzen der Denkthätigkeit in geordnetem Fortschritte verknüpft, sieht er gewissermaßen die Wissenschaft selbst unter seinen Händen entstehen. Die Freude am Schaffen aber erhöht den Reiz der Thätigkeit, und so wird diese immer mehr gesteigert, die Kraft des Schülers immer mehr geübt. Wir dürfen daher durchaus nicht durch Einführung einer dogmatischen Unterrichtsmethode der Mathematik dasjenige Bildungselement nehmen, welches sie vor den übrigen Unterrichtsgegenständen voraus hat." — Wenn der Vers. der Abhandlung sich daher sehr entschieden gegen den althergebrachten Gebrauch des Euklides beim geometrischen Schulunterricht erklärt, so steht ihm das Urtheil C. F. A. Jacobis zur Seite: „Die Strenge der geometrischen Beweise ist eine Erfindung der Griechen, welche dem menschlichen Verstande zur höchsten Ehre gereicht; aber sie ist nur dem reiferen Knaben- und angehenden Jünglingsalter eine passende und gesunde Nahrung und Zucht des Verstandes. Dem Knaben, dem diese Welt der geometrischen Formen noch eine gänzlich fremde ist, mit den ersten Vorstellungen, die man ihm davon überliefert, zugleich schon zuzumuthen, sich darin nach der Weise folgerechten Denkens nach systematischem Fortschritt zu bewegen, ist wider alle Pädagogik." Und hieran schließt sich das sehr verständige Wort K. v. Raumers: „Der mathematische Unterricht darf nicht der sinnlichen Naturbetrachtung vorauseilen. Der Jugendunterricht muß überhaupt dem geschichtlichen Entwicklungsgange der Künste und Wissenschaften einigermaßen folgen, der sich immer nach Naturgesetzen bildete und bei welchem deswegen nicht mit dem System begonnen, sondern von dem Gegebenen, Bekannten, dem Sinne

sich Darbietenden ausgegangen, und nachdem die geistige Kraft sich daran geübt hatte, zum Unbekannten übergegangen wurde. So muß deswegen der Lehrling auch bei der Geometrie mit der klarsten sinnlichen Auffassung der Gestalt anfangen. Fehlt solche Auffassung, so ist des Schülers rein mathematische Entwicklung ein geistiges Luftschloß ohne Grundlage." Man vergleiche hiermit Spilleckes Ansichten von der Nothwendigkeit, den geometrischen Unterricht auf die sinnliche Anschauung von Körpern zu begründen, in seinen Schulschriften (S. 102).

Welches Verdienst man aber auch einer Behandlung des mathematischen Unterrichts einräumen möge, wie sie im Vorstehenden als genetische Methode charakterisirt worden ist, darf man doch eine nahe liegende Gefahr derselben nicht übersehen. Diese liegt darin, daß nur zu leicht das ganze Gewicht auf den Proceß der Gedankenentwicklung und auf die Beobachtung der Größenveränderungen gelegt wird, während es für die Sicherheit des Fortschritts unerläßlich ist, den als Resultat der Betrachtung gewonnenen Lehrsatz in scharf ausgeprägter Form auch dem Gedächtnis einzuprägen und den Schüler daran zu gewöhnen, daß er jeden solchen Satz abgetrennt beweise, d. h. von den nächstvorhergehenden Sätzen in streng überzeugender Folge ableite. Und eben hierin liegt die innige Verbindung der genetischen mit der synthetischen Methode, also die Berechtigung auch der alten Lehrweise, nur daß dieselbe nicht die starren Formen des künstlichen euklideischen Lehrbuchs annehmen darf. Ueberhaupt sollte man diese Form nicht, wie es so häufig geschieht, mit der synthetischen Methode identificiren, die doch noch immer etwas davon durchaus verschiedenes und allgemeineres ist. In ihrem Begriffe liegt es, von dem Einfacheren in der Vorstellung zum Zusammengesetzten ordnend, verbindend und erweiternd fortzuschreiten und somit — ganz unabhängig von einer bloß scharfsinnig ausgedachten Verkettung von Sätzen — die mathematischen Wahrheiten in natürlich sich ergebender Folge zu entwickeln. Für diese Entwicklung können verschiedene Gesichtspuncte leitend sein: man kann die Anzahl der Bestandtheile einer zusammengesetzten Größe, deren Reihenfolge oder Lage in Betracht ziehen, die Analogie bei Untersuchung inhaltsverwandter Gegenstände zu Grunde legen, die Correlation von einander abhängiger Größen verfolgen, durch Erweiterung der Begriffe oder Verallgemeinerung der Methode aufsteigen oder durch deren Umkehrung zu völlig neuen Betrachtungen gelangen. Mit diesem wissenschaftlichen Reichthum der objectiven verbindet sich für den Jugendlehrer nun noch die Mannigfaltigkeit der subjectiven Behandlung des mathematischen Unterrichts, bedingt durch Alter und Fähigkeit seiner Schüler. Aus diesem allem ergiebt sich ein bedeutender Spielraum für seine Thätigkeit, wie nothwendig und unabänderlich auch in vielen Puncten der Gang der Wissenschaft und ihrer Lehrmethode bestimmt sein möge. Jedenfalls genügt dem Zwecke des Unterrichts keineswegs eine bloß genetische Erzeugung von Vorstellungen und deren Beobachtung, wodurch etwa ein besonderer Beweis überflüssig gemacht werden soll; vielmehr bedarf es der streng folgerechten Ableitung präcis formulirter Wahrheiten (Lehrsätze), die zu weiterer Verwendung festzuhalten sind. Indem die Lehrbücher diese Sätze geordnet aufzählen und mit Beweisen (oder deren Andeutungen) begleiten, erhalten sie nothwendig ein dogmatisches Gepräge, welches aber ihrer Verwendung zu einem genetischen Unterricht nicht im mindesten im Wege steht und nicht zu dem Urtheil verleiten darf, als erwarte der Verfasser des Lehrbuchs nur eine mechanische Anwendung desselben und nicht etwa die wesentliche Ergänzung der Gedankenentwicklung durch das lebendige Wort des Lehrers.

In dieser mündlichen Ausführung wird nun übrigens, wie schon erwähnt, neben der synthetischen auch die analytische Betrachtungsweise sich unaufhörlich geltend machen, insofern für den Schüler eine fortlaufende Reihe theoretischer Probleme zu lösen ist, die sich erst nach gefundener Lösung zu bestimmt formulirten Lehrsätzen umgestalten. Indem der Schüler z. B. darauf geleitet wird, mit dem Centriwinkel im Kreise einen Peripheriewinkel zu vergleichen, der denselben Bogen umfaßt, findet er anfänglich em-

pirisch durch Messung, dann aber durch Zurückführung auf das gleichschenklige Dreieck mit Hülfe eines Durchmessers diesen Winkel halb so groß, und spricht darauf die gefundene Wahrheit als bestimmtes Theorem aus, das ein neues Glied in der Kette seiner geometrischen Entdeckungen bildet. Eben so wird der Schüler zunächst auf dem Wege der Erfahrung finden, daß Transversalen im Dreieck einander in dem nämlichen Puncte schneiden, mögen sie die Gegenseiten halbiren oder senkrecht treffen, dann aber den Beweis für diese Behauptung suchen, indem er auf andere bereits erkannte Wahrheiten zurückgeht, um sie aus diesen folgerecht abzuleiten und somit als neue Sätze hinzustellen. Hierbei drängt sich die Frage auf, ob man nicht pädagogisch am zweckmäßigsten verfahren würde, die empirische Behandlungsweise von der wissenschaftlichen völlig abzutrennen und dieser als vorbereitenden Cursus voranzuschicken. Die Erfahrung wird darüber entscheiden müßen, ob solche Trennung, die dem historischen Entwickelungsgange der Wissenschaft entsprechen würde, oder vielmehr eine Mischung beider Wege zum Nachweis geometrischer Sätze den Vorzug verdiene.

Aber nicht nur auf eine natürliche und geordnete Entwicklung der Theoreme hat die Methode des mathematischen Unterrichts Bedacht zu nehmen, sondern eben so sehr auf Anwendung derselben in instructiven Aufgaben. Für die Arithmetik ergeben sich diese mit Leichtigkeit in speciellen Beispielen der allgemeinen Untersuchung und sind als wesentlicher Bestandtheil des Unterrichts anzusehen, der erst durch sie sein volles Verständnis empfängt, so daß man wohl thut, stets die allgemeine Betrachtung mit einem Beispiele zu beginnen. Aber wie nothwendig es auch erscheint, daß der Schüler fortwährend dergleichen specielle Aufgaben zu lösen erhalte, so bieten sie doch seinem Scharfsinn keine eigentliche Nahrung, da ihm der Weg der Lösung schon gewiesen ist. Anders verhält es sich mit jenen in Worten ausgedrückten Aufgaben, welche einer Umsetzung in die symbolische Sprache der Arithmetik bedürfen, um Gleichungen zu ergeben, die dann auf bekanntem Wege zu lösen sind. Die richtige Gestaltung des mathematischen Ausdrucks bildet hier die Schwierigkeit und das Interesse, und daher sind Aufgaben dieser Art für den arithmetischen Unterricht besonders zu empfehlen, wie wir denn in bekannten Sammlungen einen reichen Vorrath von ihnen besitzen. (S. den Artikel Arithmetik B. I, S. 247).

Vor allen sind es aber die geometrischen Aufgaben, welche dem mathematischen Scharfsinne den reichsten Stoff darbieten. Hier ist dem Suchenden für die Auffindung des geeigneten Weges zum Ziel ein ungleich weiterer Spielraum gestattet als auf dem Gebiet der Arithmetik, und die Hoffnung, unter vielen Wegen, die möglicher Weise dahin führen, einen vielleicht noch ganz unbekannten entdecken zu können, gewährt der Auflösung geometrischer Aufgaben in den Augen der befähigteren Schüler einen eigenthümlichen Reiz. Allerdings tritt aber gerade hier der Unterschied in Begabung und Kenntnissen derselben sehr entschieden hervor, so daß die schwächern sich leicht entmuthigt fühlen und der Lehrer große Mühe hat, auch ihr Interesse und ihren Muth aufrecht zu erhalten. Jedenfalls wird er in dieser Absicht langsam und stufenweise fortschreiten, die Lösung schwierigerer Probleme aber so eingehend besprechen müßen, daß sie allen völlig klar werde, wozu eine sehr sorgfältige Ausführung der geometrischen Zeichnungen von Seiten sämmtlicher Schüler wesentliche Beihülfe leistet. In Betreff der für die Behandlung dieses Unterrichts einzuschlagenden Methode darf hier nur auf den Artikel „Geometrische Analysis" (Bd. II, S. 737—743) verwiesen werden, der auch die dahin gehörige Literatur bespricht. Eine besondere Erwähnung möchte es noch verdienen, daß für die Lösung einer großen Anzahl von Aufgaben die ausdrückliche Scheidung der Begriffe von Form und Größe von Wichtigkeit ist, indem man zunächst nur der einen und dann nachträglich auch der andern Bedingung zu genügen sucht. Eine sehr wesentliche Hülfe gewährt die Herbeiziehung der Sätze über geometrische Oerter, durch deren Anwendung zugleich der Anschein von Künstelei und Willkür vermieden wird, der zuweilen an den sinnreichsten Auflösungen geometrischer

Aufgaben haftet.*) Es ist übrigens einleuchtend, daß diese dem Schüler um so leichter sich darbieten werden, als er sich eine reichere und vertrautere Bekanntschaft mit den Lehrsätzen der Geometrie erworben hat und mit Recht sagt Nagel in seiner vortrefflichen „geom. Analysis" (S. 44): „Die Lehrsätze sind die Instrumente oder Werkzeuge, deren sich der Aufgaben Lösende bedient zur Verfertigung der ihm vorliegenden Arbeit, und wie der technische Arbeiter jede Arbeit um so leichter ausführen wird, je vollständiger seine Werkstätte ausgerüstet ist, so wird auch die Lösung von Aufgaben um so besser von statten gehen, je umfassender hier die geistige Werkstätte mit den Werkzeugen der Lehrsätze versehen ist, ja manche Aufgaben würden ohne vorangegangene Kenntnis bestimmter Lehrsätze gar nicht lösbar sein." Zu solcher Kenntnis muß sich — namentlich für die Lösung schwierigerer Probleme — außerdem noch Scharfsinn und Ausdauer gesellen, da sich allgemeine Regeln dafür nicht wohl aufstellen, sondern nur überhaupt leitende Fingerzeige geben lassen, wie dies u. a. sehr zweckmäßig im ersten Theil der geometrischen Analysis von Holleben und Gerwinn geschieht. Wie sehr sich aber auch auf einer höhern Stufe des Unterrichts die umfassende Behandlung geometrischer Aufgaben des mannigfachsten Inhalts empfiehlt, so sind dieselben doch nur in beschränktem Maße aufzunehmen, so lange der Lehrer es noch mit Anfängern zu thun hat, welche sich einen gewißen Vorrath begründender Lehrsätze erst zu erwerben haben. Hier erscheint es durchaus zweckmäßig, die Ableitung derselben von Zeit zu Zeit durch eine Reihe von Aufgaben, worin sie ihre Anwendung finden, zu unterbrechen. Durch solchen Wechsel zwischen Gruppen von Theoremen und Aufgaben, d. h. zwischen Erkenntnis geometrischer Wahrheiten und Anwendung derselben erhält die Beschäftigung mit der Geometrie für den Schüler einen erhöhten Reiz und wird zugleich das Erlernte in natürlichster Weise befestigt.**)

In allem, was bisher über die Methode des mathematischen Unterrichts gesagt worden, ist nun aber eines für seine Erfolge besonders wichtigen Moments noch keine Erwähnung geschehen. Es ist dies die Persönlichkeit des Lehrers, welche vielleicht für keinen andern Unterrichtszweig im gleichen Maße von Bedeutung ist. Denn hier tritt dem Anfänger ein in seinen Abstractionen ihm gar leicht trocken und langweilig erscheinender Gegenstand gegenüber, für den er erst allmählig Interesse gewinnen lernt. Eine pedantische Gründlichkeit des Lehrers ist da ganz geeignet, ihm sofort den gründlichsten Widerwillen gegen alle Mathematik einzuflößen, so daß er später auch bei anderer Behandlung sich nie mit ihr zu versöhnen vermag. Ihn so rasch als möglich für die Sache zu gewinnen, muß der tüchtige Lehrer auf jedes geeignete Mittel bedacht sein: er wird Aufgaben der einfachsten Art von anscheinend praktischer Wichtigkeit fingiren, die Schüler mit Lineal und Zirkel construiren und messen lehren, sie zu eigenen Warnehmungen veranlassen, richtige Bemerkungen lobend anerkennen, die Schüchternen dazu aufmuntern und alle möglichst in Thätigkeit erhalten. Später mag er auch manche sich ihm darbietende Gelegenheit ergreifen, aus der Anwendung, wie aus der Geschichte der Wissenschaft einzelne Notizen einzustreuen, die den Schüler zu interessiren geeignet sind, sei es, daß sie den Gegenstand selbst oder die Verdienste bedeutender Mathematiker betreffen. Für eine solche von individueller Richtung und Stimmung wesentlich abhängige Behandlung des mathematischen Unterrichts lassen sich kaum bestimmte Winke, viel weniger Vorschriften geben; mit Recht sagt Lattmann (in seiner trefflichen Schrift von der Concentration des Unterrichts) von ihr, daß man sie mehr eine gute Manier als eine pädagogische Methode nennen dürfe. Diese gute Manier, von besonderer Wichtig-

*) Da man jene Sätze sonst sehr zerstreut zu finden pflegt, habe ich in meiner „Vorschule der Mathematik" sie in einem besondern Anhange zusammengestellt, ein Verfahren, welches auch von andern Seiten Billigung und Nachahmung gefunden hat.

**) Von Schulschriften, welche den Gegenstand betreffen, mögen hier nur noch erwähnt werden: J. Helmes über Zweck und Methode des math. Unterrichts. Hannover 1844. Giffhorn zur Einführung in die geometrische Analysis. Braunschweig, 1856.

keit für die Fruchtbarkeit des mathematischen Unterrichts, sei mehr Sache des Naturells und des lehrerischen Taktes als des pädagogischen Studiums. Man darf wohl hinzufügen, daß sie in wesentlichem Zusammenhange mit dem ganzen Bildungsgange des Lehrers, dem Umfange seiner geistigen Interessen und positiven Kenntnisse, nicht minder aber auch mit der wohlwollenden Gesinnung steht, welche er in der Erfüllung seines Berufs der Jugend entgegenbringt.

Als eine Reihe praktischer Regeln, die sich aus der Erfahrung als heilsam für das Gedeihen des mathematischen Unterrichts ergeben, dürfen wohl folgende Puncte bezeichnet werden.

1) Das nächste Bestreben des Lehrers muß jederzeit auf volle Verständlichkeit gerichtet sein und jedes Mittel der Verdeutlichung aufsuchen. Zu dieser Absicht hat er womöglich statt bloßer Wiederholung, die leicht ermüdet, verschiedene Wege der Besprechung einzuschlagen, vielleicht nur dem Wortausdruck oder der erläuternden Zeichnung eine veränderte Form zu geben, da für manche Schüler oft schon dadurch der Zweck erreicht wird.

2) Die zur Erkenntnis zu bringende allgemeine Wahrheit muß anfänglich immer im speciellen Falle nachgewiesen werden, das arithmetische Theorem im Zahlenbeispiel, das geometrische in der besonderen Figur. Nur in den höheren Zweigen des Unterrichts (z. B. der Functionenlehre oder der analytischen Geometrie) erscheint der regressive Gang vom Allgemeinen zum Besondern unmittelbar zulässig.

3) Die stete Thätigkeit der Schüler ist dadurch in Anspruch zu nehmen, daß man alle sofort gewöhnt, arithmetische Rechnungen mit der Feder, sowie geometrische Zeichnungen mit Zirkel und Lineal in der Lehrstunde auszuführen. Die theoretischen Erörterungen sind daher fortwährend mit speciellen Anwendungen zu begleiten, welche die Schüler auf der Stelle von ihnen zu machen haben und deren Ausführung dem Lehrer zu erkennen giebt, wo das Verständnis der Sache gewonnen ist oder wo es noch fehlt.

4) An diese sofortigen Ausführungen in den Lehrstunden schließen sich diejenigen, welche der Schüler mit Muße und Sorgfalt als häusliche Arbeit vorzunehmen hat: für den arithmetischen Unterricht die Lösung specieller Aufgaben, für den geometrischen die Ausarbeitung der entwickelten Lehrsätze oder einzelner darauf beruhender Probleme. Es ist dabei auf eine deutliche Handschrift und saubere und correcte Zeichnung ein besonderes Gewicht zu legen.

5) Den Schülern der oberen Classen werden zweckmäßig von Zeit zu Zeit dergleichen Aufgaben verschiedenster Art zu sofortiger schriftlicher Bearbeitung unter den Augen des Lehrers (als mathematische Extemporalien) gegeben, um sie dadurch zugleich auf die spätere Ausführung solcher Prüfungsarbeiten vorzubereiten.

6) Der mündliche Unterricht wird um so erfolgreicher sein, je ferner er sich von der Form eines dogmatischen Vortrags hält und dagegen diejenige einer Besprechung annimmt, in welche der Lehrer die Schüler abwechselnd hineinzieht, indem er die Aufmerksamkeit aller auf ein bestimmtes Ziel hinleitet und dabei jedem die Aeußerung seiner Meinung gestattet. Um nicht zu entmuthigen, muß er halbrichtiges nicht ganz verwerfen, sondern zum Anknüpfungspuncte der weiteren Betrachtung benutzen und möglichst viele veranlassen, sich an der Besprechung zu betheiligen. Verbindet er hiebei Geduld mit anregender Lebendigkeit, so darf er nicht besorgen, daß der mathematische Unterricht dem Schüler trocken erscheine.

7) Wie der Lehrer Klarheit und Präcision des mündlichen Ausdrucks sich selbst zum Gesetz machen wird, muß er auch bei seinen Schülern streng darauf halten und jede Nachlässigkeit und Undeutlichkeit in ihren Antworten oder Erörterungen rügen. Den Wetteifer aller wird es beleben, wenn er nicht zu lange bei dem einzelnen verweilt, sondern rasch andere zur Verbesserung des mangelhaft Gesagten veranlaßt. Der

oft erst mühsam gewonnene, völlig richtige Ausspruch eines Satzes ist von mehreren wörtlich zu wiederholen.

8) Für die gereifteren Schüler erscheint es als eine vortreffliche Aufgabe, wenn die Schüler veranlaßt werden, in der Regel nach ausdrücklicher Vorbereitung den Beweis eines schwierigeren Theorems oder die Ableitung eines analytischen Ausdrucks vor der ganzen Classe zu entwickeln oder auch die Lösung einer etwas complicirten Aufgabe übersichtlich und in geordneter Folge darzulegen; eine Forderung, die freilich nicht von allen Schülern gleichmäßig erfüllt wird, wozu sich aber stets Freiwillige finden werden.

9) Zu freiwilliger Bearbeitung empfehlen sich für die reiferen Schüler der oberen Classen namentlich größere schriftliche Arbeiten, wozu der Stoff vom Lehrer gegeben oder auch der freien Wahl und Neigung überlassen werden kann. Dazu geeignet erscheinen:

a. Die geordnete Darstellung einzelner Theile der Wissenschaft, z. B. der höheren Differenzreihen, der approximativen Wurzelbestimmung, der Lehre von den Transversalen, der harmonischen Linien u. s. w. oder die Zusammenstellung verschiedener Beweise eines Theorems (z. B. des Pythagoreischen Lehrsatzes).

b. Die Ausführung einer umfangreicheren Arbeit aus dem Gebiet der Arithmetik, Geometrie oder Trigonometrie, z. B. Auflösung einer höhern numerischen Gleichung, einer diophantischen Aufgabe mit 3 oder 4 Unbekannten, Berechnung einer Functionen-Tabelle, Ausführung verwickelter geometrischer Constructionen, Discussion der Gleichung einer Curve, trigonometrische Berechnung der Seiten und Winkel eines Polygons aus gegebenen Bestimmungsstücken u. dgl. m.

c. Die mathematische Behandlung specieller Aufgaben der Physik, für welche die empirischen Data aus der Beobachtung — wo möglich aus eigenen, einfachen und leicht anzustellenden Beobachtungen des Schülers, zu denen der Lehrer eine nähere Anleitung zu geben hat, — geschöpft sind. Den Stoff dazu bieten in hinreichendem Maße Statik und Mechanik, Akustik und Optik, zum Theil auch die Lehre von der Electricität, dem Magnetismus und der Wärme.

d. Aufgaben aus dem Gebiete der mathematischen Geographie und der Astronomie, namentlich wenn die sphärische Trigonometrie mit in den Unterricht gezogen ist, welche sich auch auf die Bestimmung der Winkel von Polyedern anwenden läßt.

10) Zur Erweckung des Eifers für Lösung mathematischer Aufgaben ist es zweckmäßig, ein besonderes Buch zu bestimmen, in welches gelungene Lösungen, die von wirklichem Scharfsinn zeugen, eingetragen werden, so daß eine Beisteuer zu demselben als Ehrensache gilt.

11) Das Interesse am mathematischen Unterricht könnte bei solchen Schülern, denen es an wissenschaftlichem Sinne fehlt, vielleicht dadurch einigermaßen belebt werden, daß der Lehrer auf Anwendungen in der Feldmeßkunst Bezug nimmt unter Vorzeigung der einfachsten Meßinstrumente und Erläuterung ihres Gebrauchs. Sind Data aus anderwärts vorgenommenen Messungen sammt den Resultaten darauf gegründeter Berechnungen verfügbar, so mögen die Schüler diese Resultate aus jenen Daten durch eigene Rechnung zu gewinnen suchen.

12) Die Geschichte der Mathematik liefert ebenfalls zur Belebung des Interesses am Unterricht dem Lehrer mannigfachen Stoff durch ehrende Erwähnung der großen Männer der Wissenschaft bei Gelegenheit einzelner Sätze oder Lehren, an welche ihr Name sich knüpft. Auch biographische Notizen, welche die Jugend anziehen, sind nicht zu verschmähen; sie erfährt gern näheres über die Schicksale und den Ruhm eines Pythagoras, Archimedes, Kepler, Halley, Newton, Pascal, Tobias Mayer u. s. w. Die gelegentliche Einmischung derartiger historischer Mittheilungen ist allerdings kein Erfordernis eines guten mathematischen Unterrichts, aber sie ist immerhin für ihn zu empfehlen.

Hinsichtlich der häuslichen Arbeiten der Schüler, welche den mathematischen Unterricht fortwährend zu begleiten haben, ist zu bemerken, daß die ausgezeichnetsten Lehrer und Pädagogen sich über deren Nothwendigkeit sehr bestimmt aussprechen. So sagt C. F. A. Jacobi in der Vorrede zu seiner Uebersetzung der van Swinden'schen Geometrie: „Soll die Mathematik als Unterrichtsgegenstand auf gelehrten Schulen wirklich das leisten, was mit Recht von ihr erwartet und gefordert werden darf, soll sie den ihr gebührenden Antheil an der Erstrebung des letzten Zweckes alles Schulunterrichts, einer gründlichen, harmonischen, zu höheren Studien befähigenden Durchbildung des jugendlichen Geistes erlangen, so ist die erste zu erfüllende Bedingung die, daß die Lernenden zu ununterbrochener angestrengter Selbstthätigkeit dadurch angehalten werden, daß man von ihnen schriftliche Ausarbeitung des von dem Lehrer Vorgetragenen fordert." Spillecke (in seinen Schulschriften S. 190) fordert, daß dem Schüler zuerst die Figuren erklärt werden, die er zu Hause sauber nachzuzeichnen habe; hierauf geht es zu den Lehrsätzen und Aufgaben, deren Beweise und Auflösungen in ein Buch einzutragen sind, welches der Lehrer einer periodischen Revision unterwirft." Ueber größere, den Primanern zu freiwilliger Bearbeitung zu überweisende mathematische Aufgaben ist ein Aufsatz Erlers (in Mützells Zeitschrift f. d. g. W. Jahrg. 11, S. 401) zu beachten, worin er gewiß mit vollem Recht sagt: „Die hauptsächlichste Bedeutung erhalten diese Arbeiten dadurch, daß sie die allgemeine geistige Bildung fördern, daß sie das freie Interesse an wissenschaftlicher Thätigkeit beleben und Veranlassung geben, mit Energie und Ausdauer eine größere Aufgabe zu bewältigen."

Der Erfolg des mathematischen Unterrichts, wenn auch wesentlich bedingt durch die Lehrmethode und den pädagogischen Takt des Lehrers, erscheint doch zugleich von manchen andern Umständen abhängig. Vor allem möchten wir dazu die volle Achtung vor der Persönlichkeit des Lehrers rechnen, welche nicht nur auf seinem sittlichen Charakter, sondern auch auf seiner umfassendern Gesammtbildung beruht. Denn ohne eine solche wird es auch dem kenntnisreichsten Mathematiker schwerlich gelingen, namentlich an Gelehrtenschulen, den vollen Respect der älteren Schüler zu gewinnen, da dieselben nur zu sehr geneigt zu sein pflegen, neben den alten Sprachen die Mathematik als einen Gegenstand von untergeordneter Bedeutung zu betrachten. Ueber den Erfolg seines Unterrichts wird aber ganz besonders noch die Wärme und Theilnahme entscheiden, mit welcher er einerseits die Schüler, anderntheils den Gegenstand behandelt. „Es kann ein Lehrer," sagt Drobisch (Philologie und Mathematik, S. 92), durch Energie und Strenge der Disciplin bewirken, daß der ihm anvertraute Theil des Unterrichts zu einem gewißen Flor zu gedeihen scheint. Er nöthigt die Schüler zur Thätigkeit, durch Klarheit verschafft er seinen Lehren Eingang und macht es möglich, daß sein unbeugsamer Wille erfüllt werden kann, und die Schüler gewinnen dabei an Kenntnissen und Fertigkeiten. Ungleich mehr Verdienst aber erwirbt sich jener Lehrer, der die seltene Gabe besitzt, seiner Wissenschaft Liebe zu erwerben und so seine Zöglinge durch sanftere und doch haltbarere Bande an dieselbe zu knüpfen. Es ist schwer zu sagen, worauf dieses magische Talent beruhen mag; die Abstufungen bis zu diesem Gipfel der Lehrgabe, der gewöhnlich auch willig disciplinarischer Gehorsam geleistet wird, sind sehr zahlreich, besonders im mathematischen Lehrfach. Gediegenheit der Kenntnisse, Fluß und Gewandtheit der Rede, Vortrefflichkeit der Methode reichen an sich noch nicht hin, um wahre Liebe zur Sache zu erwecken; der Lehrer muß für seine Wissenschaft auch begeistert sein und diese Begeisterung nicht bloß durch das Licht, sondern auch durch die Wärme seines Vortrags zeigen. Lebendigkeit ist der Charakter der Jugend, das Feuer des Lehrers muß ihr entsprechen. Diese Lebendigkeit, die wir jedem Lehrer, zumal jedem Lehrer der Mathematik wünschen, ist freilich Naturgabe, Temperament; sie kann, erkünstelt, leicht zu lächerlicher Affectation werden, die alle Wirkung verfehlt.

Es giebt aber eine eigenthümliche mathematische Schönheit der Lehrsätze, Beweise oder Auflösungen, die auf überraschender Einfachheit der Resultate, Symmetrie der Form, unerwarteter Kürze, Feinheit der Wendungen beruht, — für diese Schönheit so zeitig als möglich den Sinn zu entwickeln, muß sich der Lehrer angelegen sein lassen, denn wo dieser geweckt ist, da keimt auch die reine, wahre Liebe zur Wissenschaft, und wo auf diese aufmerksam zu machen sich Gelegenheit bietet, da wird wohl in der Regel auch die kältere Natur bewegter als sonst erscheinen."

Besonders wichtig für ein günstiges Resultat des mathematischen Unterrichts ist die äußere Geltung, welche er unter den Lehrfächern der Schule findet, wie sie ihm durch Stellung und Stundenzahl in den einzelnen Classen angewiesen wird. Wo ihm im Lehrplan eine merkliche Zurücksetzung widerfährt, da wird ihm eine solche auch von Seiten der Schüler nicht fehlen; wo dem Lehrer nicht die nöthige Zeit vergönnt ist, durch gründliches Eingehen ein lebendigeres Interesse zu erwecken, die Kraft des Schülers durch fortgesetzte Uebungen zu stärken und demselben zu dem Bewußtsein befriedigender Leistungen zu verhelfen, da wird man begreiflich auch auf einen wirklichen Erfolg des mathematischen Unterrichts keine Rechnung machen dürfen. Die Reduction seiner Lehrstunden auf eine geringere Zahl, welche er in neuerer Zeit auf manchen Gymnasien erfahren hat, wo man glaubte, ihm füglich ein Viertel der Zeit entziehen zu können, hat einen doppelten Verlust für ihn herbeigeführt, indem er dadurch nicht nur an Kraft und Umfang, sondern auch an Bedeutung für die Schüler verloren. Auf der andern Seite hat man Recht, eine weise Beschränkung des math. Unterrichts in dessen eigenem Interesse zu wünschen, da er nur dann eine allgemeinere Theilnahme von Seiten der Schüler gewinnen kann, wenn sein Inhalt ihnen zu vollem Verständnis kommt, ihr Denken wirklich beschäftigt und ihnen neue Gesichtspuncte und Wahrheiten eröffnet. Dabei tritt nun freilich dem Lehrer der Mathematik eine Schwierigkeit entgegen, die ihm sein Geschäft im besondern Grade erschwert: die Ungleichheit seiner Schüler in Bezug auf anhaltende Aufmerksamkeit und Gewöhnung an Abstraction. Denn — wie Waitz mit Recht (S. 358 seiner allg. Pädagogik) sagt — „die dauernde Fixirung der Aufmerksamkeit gelingt nicht gleich gut für alle Unterrichtsgegenstände. Manche derselben besitzen eine eigenthümliche Sprödigkeit, die es bedeutend erschwert, den Schüler für sie zu gewinnen. Von dieser Art sind namentlich die Mathematik und Grammatik der Geschichte und Naturwissenschaft gegenüber. Hierzu kommen noch die verschiedenen Grade der Leichtigkeit oder Schwierigkeit, mit welchem sich die einzelnen Schüler der abstracten Betrachtung zuwenden, wenn auch von einer specifischen Unfähigkeit einzelner für besondere Gegenstände, wie namentlich Mathematik, aus leicht ersichtlichen psychologischen Gründen keine Rede sein kann. Eine Klage über solche Unfähigkeit hat durchaus nur den Sinn einer Klage über Mangel an Energie der willkürlichen Aufmerksamkeit, die freilich besonders gelernt sein will und gerade unter allen Gegenständen an denjenigen am besten und sichersten gelernt wird, welche theils an sich, theils für das Individuum nach dessen eigenthümlicher Begabung, dessen Neigungen und Gewohnheiten in der Auffassung und Verarbeitung des wissenschaftlichen Materials die größte Sprödigkeit besitzen." — Zur Ueberwindung dieser Schwierigkeit aber, welche in der Verschiedenartigkeit seiner Schüler begründet liegt, wird der Lehrer der Mathematik nicht allein große Geduld üben müßen, um die Zerstreuten allmählich zur Aufmerksamkeit zu gewöhnen, sondern auch um Schwächere, statt sie abzuschrecken, mit freundlicher Nachhülfe zu fördern und zu ermuthigen. Gelingt es ihm, ein gewißes Selbstvertrauen und Interesse bei denen zu erwecken, die sich anfänglich schüchtern, gleichgültig oder gar widerwillig gegen die Mathematik verhielten, so darf er hoffen, sie gemeinsam mit den andern zum Ziel der Classe zu führen, wenn sie auch immerhin an Sicherheit und Gewandtheit hinter den Besseren zurückbleiben mögen.

Dem Anschein nach müßten für den Erfolg des Unterrichts bei jedem einzelnen die schriftlichen Arbeiten einen besonders sichern Maßstab abgeben, insofern dem Schüler

dabei zur Sammlung der Gedanken und zu ruhiger Ueberlegung mehr Muße gegönnt ist, als bei mündlicher Besprechung des mathematischen Lehrstoffs. Leider zeigt aber die Erfahrung, daß schwächere Schüler nur zu leicht geneigt sind, sich mit Abschreiben fremder Arbeiten zu begnügen, statt die eigenen Kräfte daran zu versuchen oder in verständiger Weise die Beihülfe eines Mitschülers zu benützen. Diesem Uebelstande nach Möglichkeit zu begegnen, wird der Lehrer wohl thun, bei seiner Beurtheilung weniger Gewicht auf die Richtigkeit des Resultats als auf den Fleiß der Arbeit zu legen und vorzugsweise denen Anerkennung auszusprechen, die eine selbständige Behandlung an den Tag legen. Um etwaigen Versuchen der Täuschung noch sicherer vorzubeugen, erscheint es zweckmäßig, schriftliche Arbeiten häufiger in den Lehrstunden selbst ausführen zu lassen und dabei womöglich jedem seine besondere Aufgabe zu ertheilen, was sich namentlich bei Berechnungen durch die abweichende Bestimmung irgend eines numerischen Datums ohne Mühe bewerkstelligen läßt. Besonders wird man aber bei den schriftlichen Arbeiten, welche für die Prüfung der Abiturienten auszuführen sind, Bedacht darauf nehmen müßen, Versuchen der Täuschung vorzubeugen, die zu einem irrigen Urtheil verleiten könnten. Der sicherste Weg dazu möchte wohl die Austheilung ganz verschiedener Aufgaben an die einzelnen Examinanden sein, da in diesem Falle jeder genug zu thun hat, die eigene Arbeit in der ihm vergönnten Zeit zu vollenden und die Mittheilung derselben an andere für diese ohne Werth sein würde. Die größere Mühewaltung für den Lehrer bei der Durchsicht und Kritik solcher durchaus verschiedener Prüfungsarbeiten kann nicht als Grund gegen die Zweckmäßigkeit der Maßregel geltend gemacht werden; höchstens mag man ein Bedenken in der Schwierigkeit finden, bei der Aufstellung abweichender mathematischer Aufgaben in Bezug auf ein Gleichmaß der Anforderungen völlige Gerechtigkeit zu üben.

Angenommen aber, daß das Lehrziel des mathematischen Unterrichts wirklich von der überwiegenden Mehrzahl der Zöglinge unserer Schulen erreicht worden sei, so läßt sich immer noch die Frage nach seinem weitern Erfolge aufwerfen: die Frage, welchen Einfluß eine frühe Gewöhnung an mathematisches Denken und Schließen, die Erkenntnis einer zusammenhängenden Kette abstracter Wahrheiten, der Besitz einer gewißen Summe vielfach anwendbarer Kenntnisse im Gebiet der Zahlen und des Raumes, im Leben und Wirken des gebildeten, praktisch thätigen Mannes üben werde? Allerdings werden für ihre Beantwortung die besondere Art und Richtung seiner Thätigkeit wesentlich in Betracht kommen; aber selbst angenommen, daß die Erfüllung seines Lebensberufs unabhängig von jeder speciellen Bekanntschaft mit der Mathematik sei, wird der gebildete Mann ihren nachhaltigen Einfluß in der Gewöhnung an Schärfe des Denkens, dem Bedürfnis einer logischen Ordnung, einer klaren Uebersicht verwickelter Verhältnisse und endlich in der geistigen Befriedigung eines hellern Einblicks in die Erscheinungen und Gesetze der Natur als einen nicht geringen Lohn der auf jene Wissenschaft verwandten Anstrengungen empfinden.

„Naturwissenschaftliche Kenntnisse aber, sagt Drobisch (a. a. O. S. 49), kann der gelehrte Forscher sowohl als der gelehrte Geschäftsmann, wenn man auch alles andere nicht erwägt, schon deswegen nicht entbehren, weil alle andere gebildete Stände von Jahr zu Jahr unterrichteter in diesen Gegenständen werden. Ist dem Staate daran gelegen, daß Beamte und Volkslehrer fortwährend ein gewißes intellectuelles Uebergewicht behaupten, so muß er von ihnen Kenntnisse fordern, die unmittelbar praktische Grundsätze enthalten, auf deren Ausübung Künste, Gewerbe und Handel beruhen, und die den, welcher sie besitzt, nicht nur in den Stand setzten, sich in eine Menge technologisches, industrielles, mercantilisches Detail leicht zu finden, sondern wohl auch bald zu übersehen, wo der hergebrachte Schlendrian einer Verbesserung bedürftig erscheint. Hat eine Regierung, besonders in den administrativen Zweigen, solche rationell und zeitgemäß gebildete wissenschaftliche Diener, so schreitet sie den Bedürfnissen des Volks voran und erzieht dieses zu höherer Cultur und Civilisation, anstatt daß im entgegen-

gesetzten Falle die Staatsverwaltung hinter der Regsamkeit des Volks zurückbleibt und die Regierung diejenige Macht verliert, die aus der Billigung und Unterstützung ihrer Ansichten und Maßregeln durch die Einsichtsvollsten im Volke hervorgeht."

Blicken wir auf die Vergangenheit zurück, so können wir nicht verkennen, wie bedeutend das Studium der Mathematik, namentlich durch den Antheil, den man dieser Wissenschaft am höheren Unterricht der Jugend eingeräumt, sich seit etwa 50 Jahren bereits ausgebreitet hat. Welchen Gewinn die bürgerliche Gesellschaft in Hinsicht auf ihre praktischen Bedürfnisse solcher allgemeineren Verbreitung mathematischer Kenntnisse zu verdanken hat, wird man sich leicht sagen können, wenn man sich alle neueren Schöpfungen der Technik vergegenwärtigt, welche jene Kenntnisse als die nothwendige Grundlage und Vorbedingung technischer Ausbildung erfordern. Schwieriger möchte es allerdings sein, in Beziehung auf ethische, intellectuelle und künstlerische Bildung den wirklichen Erfolg der ausgedehnteren mathematischen Studien mit einiger Sicherheit zu erkennen, und wir enthalten uns, statt hierüber eine bestimmte Meinung auszusprechen, billig jeder Behauptung, die nicht aus der Erfahrung zu erweisen und daher immerhin gerechtem Zweifel ausgesetzt sein würde. **A. Tellkampf.**

Maturitätsprüfung, s. unter Prüfungen.

Mecklenburg. 1. Mecklenburg Schwerin (Einwohnerzahl 542,000). I. Das Volksschulwesen. A. Zur Geschichte desselben. Das mecklenburgische Volksschulwesen der früheren Zeit ist wesentlich von derselben Beschaffenheit und denselben Entwicklungen und Schicksalen unterworfen gewesen, wie das in den angrenzenden Ländern. Die Schulmeister auf dem Lande waren Handwerker, die für das Lehrfach nur dürftig vorbereitet und durch ihre geringe Diensteinnahme auf das Handwerk als ihr hauptsächlichstes Erwerbsmittel angewiesen waren. Die Dorfschule wurde nur im Winter gehalten, so daß die Lehrer im Sommer ausschließlich als Handwerker oder Ackerbauer thätig waren; die Schulhäuser waren schlecht, die Schulstuben eng, an Lehrutensilien gebrach es; die weiten Schulwege von den zugehörigen Ortschaften bis zum Schuldorfe waren sehr schlecht und beschwerlich. Eine umfassende Aufsicht über das ganze Schulwesen sollte nach der revidirten Kirchenordnung vom J. 1650 freilich in den geistlichen Behörden vorhanden sein, hieng aber im einzelnen zu sehr von der Willkür und Persönlichkeit der Prediger und Gutsbesitzer ab. Auch das Volksschulwesen in den Städten war nicht viel besser gestellt, selbst die studirten Lehrer waren schlecht besoldet, so daß sie das einengende, lästige Schulamt immer nur als einen möglichst leicht zu beseitigenden Durchgang zur Pfarre ansahen. Die Schulcollegen hatten Reihetisch, den die revidirte Kirchenordnung noch von der Mildthätigkeit der Bürger abhängig macht, wozu aber eine Verordnung vom 15. Mai 1694 alle Bürger, die Kinder haben und nicht die Ablösung mit Geld vorziehen, verpflichtet. Meistens existirten daneben noch Privatschulen, die aber, bei der mangelnden Vorbildung der Lehrer, meist heruntergekommener Männer aus anderen Lebensberufen, ihrer Aufgabe wenig genügen konnten.

Ueber das Schulhalten auf dem Lande giebt die R. K. O. nur die Vorschrift: „Auff den Dörffern sol der Pastor oder Cüster sampt jhren Frawen auch Schul halten, und etliche Knaben und Mägdlein im Catechismo, im Gebete, im Lesen, Schreiben und Nehen unterweisen, damit die Junge Leute daselbst nicht aufwachsen, wie das unvernünftige Vieh, sondern neben jhrer Arbeit auch Gott dienen mögen, der seine Kirche auch daselbst samlen wil, in welcher er wil von den Jungen Kindern auch recht erkand, geehret und gepreiset werden. — Derwegen auch die Pastores auff den Dörffern die Bawersleute und ihre Zuhörer dahin ernstlich ermahnen sollen, das sie ihre Kinder Gott zu Ehren, und zu jhrer eigenen Seligkeit in die Schule schicken sollen."

Die ländlichen Kirchspielschulen standen also unter der Aufsicht der Prediger und der Inspection der Superintendenten, doch wurde sie in wirksamer Weise wohl nur bei den Kirchenvisitationen gehandhabt. In einer Verordnung des Herzogs Gustav Adolph

vom 15. Mai 1694 heißt es: „Wegen Anrichtung gewisser Dorff-Schulen, da noch keine seyn, auch Erhaltung der schon vorhandenen wollen Wir die bei der Commission uns schriftlich gethanene Vorschläge in Consideration ziehen, und darüber auch a part Unsere gnädigste Meinung rescribiren."

Mit größerer Sorgfalt ließ sich Herzog Friedrich (1756—85) eine weitere und vollständigere Entwicklung insbesondere des Landschulwesens angelegen sein. In einer Verordnung vom 20. Dezember 1763 wurde die Anstellung nicht geprüfter Dorfschulmeister untersagt und den Beamten aufgegeben, eine Liste aller seit 1756 im Domanium ungeprüft angestellter Schullehrer einzureichen; durch eine andere vom 1. Dezember 1768 wurde den Beamten die Controle des Schulbesuchs, die Regulirung der Schulgeldzahlung u. s. w. übertragen; endlich aber durch eine Instruction vom 18. October 1770 der Gehalt der Landschullehrer, schulhaltender Organisten und Küster folgendermaßen bestimmt: eine eigene Wohnung, worin eine mit Bänken und Tischen versehene Schul- und, wenn die Anzahl der Schulkinder es erfordert, auch eine besondere Wohnstube nebst einigen Kammern und gehöriger Viehstallung, ein Garten von circa 100 Q.-Ruthen; etwa 4 Scheffel Saat-Acker, eine Wiese zu 2 Fudern Heu; freie Weide für 2 Kühe, 1 Kalb, 10 Schafe und 2 Schweine: 3 oder 4 Faden 4füßiges Holz; Holz- und Buschwerk zur Einfriedigung des Hof- und Gartenraumes; freie Mühlenfuhr; endlich der Schullohn, wozu jeder Hufner oder Büdner, er mag Kinder haben oder nicht, jährlich 1 Scheffel Roggen und ½ Thlr., dagegen jedes schulfähige Kind des Einliegers oder Hirten wöchentlich 1½ Schill. (fast 1 Sgr. oder 3 Kreuzer) zahlen sollte; wovon dann nach Maßgabe der Schülerzahl ein Bestimmtes an den Schullehrer halb in Geld und halb in Roggen entrichtet wurde. Dann wandte sich seine Fürsorge auch der inneren Schuleinrichtung zu: in einem eigenen Schulreglement vom 20. August 1771 verfügte er, daß der Schullehrer in dem (unmittelbar fürstlichen) Domanium seine Schule auf Michaelis anfangen und sie mit aller Treue bis Ostern fortsetzen solle. Der Unterricht solle Vor- und Nachmittags (außer Sonnabendnachmittag) in je 3 Stunden ertheilt, des Abends unter andächtigem Gebet geendigt, außerdem aber noch den Erwachsenen zu ihrer Erweckung und Herzensbesserung unter erbaulicher Katechisation und Erläuterung des Gelernten eine Abendstunde gehalten werden. Von Ostern bis Michaelis soll (die Erntezeit ausgenommen) alle Wochen einige Tage Schule gehalten werden zur Wiederholung des Gelernten und Vorbereitung auf das sonntägliche öffentliche Katechismusverhör. In Schulen, die über 40 Schüler zählen, soll der Schullehrer seine Frau oder sonst jemand von seinen Angehörigen, der Fähigkeit dazu hat, zur Hülfe beim Unterricht der Kleinen benützen.

Dem Herzog lag aber die Erweiterung und Verbesserung der Sommerschule besonders am Herzen. Schon 1771 hatte er diejenigen Beamten und Prediger, die für Vermehrung und Verbesserung derselben beitragen würden, des landesväterlichen, höchsten Wohlwollens versichert; am 11. Juli 1777 ordnete er an, daß während des Sommers an zwei Wochentagen Schule gehalten werden solle, und zwar für die eigentlichen Schulkinder sechsstündig, von 6 Uhr Morgens bis 1 Uhr Mittags mit 1 Stunde Pause von 10—11; für die Erwachsenen, d. h. für die Hauskinder und Dienstboten, die noch im Winter vorher die Schule besucht, 3—4stündig, von 6—10 oder 10—1 Uhr. Aber er gieng noch einen Schritt weiter. Zur besseren und gleichförmigeren Ausbildung der Schullehrer im Domanium errichtete er 1782 in Schwerin ein Landschullehrer-Seminarium, welches darin bestand, daß die künftigen Lehrer vom Lehrer am dortigen Waisenhause, später von verschiedenen, dazu geeigneten Landschullehrern zu ihrem künftigen Amte vorbereitet wurden. Im J. 1785 wurde diese Anstalt mit der Kleinower Schule in Ludwigslust verbunden, wohin auch sämmtliche auf dem Lande zerstreute Präparanden kamen, und so der Grund zu dem dort lange Jahre hindurch bestandenen Seminar gelegt, welches im October 1862 in die mit wahrhaft großartigen Gebäuden ausgestattete Anstalt in Neukloster verpflanzt worden ist, wo die künf-

tigen Lehrer in einer Präparanden-Anstalt vom 14. bis 18. Lebensjahre vorbereitet, dann als Assistenten beim Unterricht in verschiedenen Stadt- und Landschulen verwendet werden, hierauf eine zweijährige Militärdienstzeit durchmachen und dann in einem zweijährigen Internat für ihren eigentlichen Beruf angehalten, auch in ländlichen Arbeiten und industriellen Beschäftigungen unter methodischer Anweisung geübt werden sollen.

Aus der langen, mehr als 50jährigen Regierung des Herzogs (nachmaligen Großherzogs) Friedrich Franz haben wir die „landesherrliche Ermahnung," durch welche der erste Anstoß zur Vereinigung von Arbeits- oder Industrieschulen mit den Dorfschulen gegeben wurde, und die Anstellung eines eigenen Referenten für Schulsachen bei der Landesregierung im J. 1831, für welchen seit 1853 zwei Referenten (früher Prediger) bei dem mit dem Justizministerium verbundenen Ministerium für Unterrichtsangelegenheiten in Thätigkeit sind.

B. Die Hauptpuncte der Gesetzgebung und Verfassung. Der für die Verfassung des Landes überhaupt maßgebende „landesgrundgesetzliche Erbvergleich" vom 18. April 1755 handelt in 3 Paragraphen auch vom Schulwesen. Der erste betrifft die Inspection der Stadtschulen, welche mit Vorbehalt des landesherrlichen Oberinspectionsrechts den Magistraten ungekränkt gelassen werden soll, „daferne von der Stadt zum Unterhalt der Schulen ein Beitrag geschieht, oder sie solches wohl hergebracht, oder auch das Patronatrecht über die Schulen ex Concessione haben." Der zweite legt den Predigern die Verpflichtung auf, die Schulen in ihrer Gemeinde, sowohl in den Städten als auf dem Lande, fleißig zu besuchen, den Lehrern Anleitung zum richtigen Unterweisen zu geben und sich durch die mit den Kindern anzustellenden Prüfungen von dem Stande ihrer Kenntnisse zu überzeugen; im Unterlassungsfall sollen die Prediger an Geld oder durch Entziehung des Meßkorns (eines schwankenden kleinen Theils von Naturallieferung) bestraft werden. In dem dritten endlich wird in Betreff der ritter- und landschaftlichen Ortschaften vorgeschrieben, daß die Dorfschulmeister, welche keine Küster sind, mit Beibringung guter Zeugnisse und mit Zuziehung des Ortspredigers von der Gutsobrigkeit unter beliebigen Bedingungen angenommen und nach Willkür beurlaubt werden, auch der Jurisdiction der letzteren in allen Fällen, außer im Lehrpunct, unterworfen sein sollen.

Wie in der ganzen Verfassung und Verwaltung des Landes, ist auch im Schulwesen zwischen dem unmittelbar fürstlichen Domanium, dem ritterschaftlichen Gebiete und den auf dem Landtage durch die „Landschaft" repräsentirten, ziemlich autonomen Städten wohl zu unterscheiden; dazu sind Wismar und Rostock völlig exemt und haben mit ihrer völlig selbständigen Verfassung auch die Schulverwaltung ganz allein für sich. Das Reglement vom J. 1771 wurde 2 Jahre später mit Zustimmung der Ritter- und Landschaft auch auf die ritter- und landschaftlichen Schulen ausgedehnt, auch den Predigern der Besuch der Schulen und die Prüfung der Schulkinder eingeschärft. Die Prüfung der ritter- und landschaftlichen Schullehrer, die nicht zugleich Küster sind, wurde am 5. Dezember 1783 den Superintendenten übertragen, jedoch durch eine Verfügung vom 14. Mai 1798 auch den Predigern freigelassen, an deren Stelle 1821 die Präpositi (von den Predigern aus ihrer eigenen Mitte gewählte und vom Landesherrn bestätigte Synodalvorsteher, deren in Mecklenburg-Schwerin überhaupt 37 sind) getreten sind, denen seit einigen Jahren ein Prediger als ständiger Beisitzer zugeordnet ist.

Eine wichtige Patentverordnung zu verbesserter Einrichtung der Landschulen war die vom 21. Juli 1821, wodurch dem ritter- und landschaftlichen Schulwesen eine neue Ordnung bereitet ward. Getreu dem Grundsatze, daß jede Gemeinde die Pflicht und Last hat, für die Bildung und Erziehung ihrer Kinder zu sorgen, läßt dieses durch die Auflösung des Bandes der Gutsunterthänigkeit veranlaßte Gesetz die Pflicht der Unterhaltung der Schule fast ganz den Gutsherren. Es dürfen 60 Feuerstellen, wenn

die Ortschaften nicht über eine halbe Meile von einander entfernt liegen, zu einem Schulverbande combinirt werden. Die Schulhäuser müßen nebst der erforderlichen Wohnung des Schullehrers eine abgesonderte, hinlänglichen Raum (im Domanium 6 Q.-Fuß für jedes Kind) gewährende, heizbare Schulstube erhalten. Die Lehrer sind in den Kirch- und Pfarrdörfern die Küster und müßen nach bestandener Prüfung vor dem competenten Präpositus von der Gutsobrigkeit spätestens 3 Monate nach geschehener Erledigung der Stelle angestellt werden; sie können jede Ostern auf den 24. October kündigen und gekündigt werden. Die Ausübung eines nicht störenden Handwerks ist ihnen in Nebenstunden und außerhalb der Schulstube gestattet. Nebendienste dürfen ihnen nicht auferlegt werden. Ihre Vorbildung können sie auf ihre Kosten bei einigen dazu sich eignenden und öffentlich zu denominirenden Predigern finden. — Ein eigenes Regulativ für die Industrieschulen wurde 1837 erlassen.

Eine für die ritter- und landschaftlichen Schulen beabsichtigte neue Schulordnung wurde auf dem Landtage von 1854 den Ständen vorgelegt, von diesen jedoch in der Weise abgelehnt, daß sie einen andern Entwurf zu einer Verordnung zur Ergänzung und Declaration der Gesetzgebung vom 21. Juli 1821 erbaten. Durch eine Patentverordnung vom 7. März 1823 waren einige nähere Bestimmungen noch angegeben worden; die Zuziehung eines Hülfslehrers in demselben Zimmer soll möglichst abgestellt und bei nächsteintretender Vacanz auf die Errichtung einer zweiten Lehrstelle Bedacht genommen werden. Für die mit Michaelis beginnende Winterschule sind diejenigen Kinder pflichtig, welche um die Zeit in Schuldörfern das 5., in eingeschulten Ortschaften das 6. Jahr vollendet haben. Mit Ausnahme der 3 Wochen der hohen Feste und 6 Wochen Ferien zur Zeit der Ernten soll täglich von 8—11 und 1—4 Schule gehalten werden; die Nachmittage am Mittwoch und Sonnabend sind frei. Ihre Vorbildung müßen die Seminaristen entweder auf dem Ludwigsluster Seminar oder einer ähnlichen öffentlichen Anstalt oder bei einem mecklenburgischen Prediger erhalten haben. Durch neue Verfügungen von 1827, 1829 und 1833 ist die Anstellung von Seminaristen für das Domanium obligatorisch gemacht, oder müßen die Lehrer wenigstens das Abgangsexamen beim Ludwigsluster Seminar bestanden haben. Die durch die Verordnung von 1823 angebahnte Classentrennung wurde durch die Einrichtung von Stellen für unverheirathete zweite Lehrer ausgeführt, die neben freier Wohnung und Heizung 96 (seit kurzem 120) Thlr. jährlich gewähren; nach mehrjähriger geschickter Amtsführung werden diese auf Familienstellen befördert. Außerdem wird erforderlichen Falls für die Unterrichtsbedürfnisse der Domanialschulen durch Verwendung von Assistenten gesorgt; dies sind mindestens 18 Jahr alte Seminar-Expectanten, die das Assistentenexamen bestanden haben und neben völlig freier Station wöchentlich 28 Schill. (17½ Sgr.) erhalten.

Durch eine Verfügung vom 19. September 1842 sind bei allen Domanialandschulen eigene Schulvorstände errichtet worden; jede Schule hat zwei Schulvorsteher, deren einer in der Regel der Schulze ist, der andere aus zwei von den Hauswirthen und Büdnern Vorgeschlagenen durch die Beamten gemeinschaftlich mit dem Prediger bestimmt wird. Diese haben für die Erhaltung und Verbesserung der äußeren Schuleinrichtung zu sorgen. Auch ist in den letzten Jahren überall eine besondere Amtsschulkasse gebildet worden, aus der, wie oben erwähnt, der Schullohn, der mindestens 40, höchstens 56 Thlr. beträgt, halb in Geld und halb in Roggen gegeben wird.

Für die Sommerschule wurde 1850 ein neues Regulativ gegeben, wornach der Unterricht vom Montag nach Ostern bis zum Mittwoch oder Sonnabend vor Michaelis außer in den Ferien (Saatzeit 1 Woche, Erntezeit 4 Wochen) an allen Wochentagen 3stündig, Vormittags 7—10 Uhr, ertheilt und jede Versäumnis mit Geld- oder Gefängnißstrafe unnachsichtlich geahndet werden soll. Jedoch können Kinder über 10 Jahre, wenn sie die Schule regelmäßig besucht haben, fertig lesen können und mit dem Katechismus vertraut sind, den Sommer über in Dienst gehen, wenn sie sich vor Neu-

jahr melden und von dem Prediger nach einer in Gegenwart der Schulvorsteher und des Schullehrers von ihm gehaltenen Prüfung den Diensterlaubnisschein erhalten. — Hiernach wurde denn auch im J. 1854 die Bestimmung des schulpflichtigen Alters und der Zeit der Aufnahme geändert: diese findet zu Ostern eines jeden Jahres statt und schulpflichtig sind jedesmal dann diejenigen, welche zwischen dem vorigen und dem nächsten ersten October das sechste Lebensjahr zurückgelegt haben. — Durch eine Circularverordnung an die Superintendenten vom 29. November 1852 wurde die Beschränkung des Landschulunterrichts auf Religion, Lesen, Schreiben, Elemente des Rechnens und der Sprachlehre und einiges aus der Weltkunde eingeschärft.

C. Zur Statistik. Im J. 1859 waren im Großherzogthum Mecklenburg-Schwerin 1132 Landschulen, d. h. in Dörfern und Flecken, und zwar 575 im Domanium und 557 in ritterschaftlichen, Kloster- und städtischen Ortschaften. Von diesen letzteren kommen 485 auf die eigentlichen ritterschaftlichen Güter, 40 auf die Klostergüter, zu Dobbertin (23), Malchow (13), Ribnitz (3) und das Kloster zum heiligen Kreuz zu Rostock (1); 19 auf Ortschaften des Rostocker Districts und 13 auf Kämmerei- und Oekonomiegüter, wovon 7 der Stadt Parchim und 1 der Georgenkirche daselbst gehören.

II. Das städtische oder Bürgerschulwesen. A. Geschichtliches. Das Schulwesen in den zahlreichen Landstädten Mecklenburgs ist bis zum Anfange der dreißiger Jahre dieses Jahrhunderts ausschließlich in den Händen der Ortsobrigkeiten gewesen und gehört auch noch gegenwärtig in Bezug auf Geldmittel, Localitäten u. s. w. ihrer Sorge an. Die ältesten allgemeinen Schulordnungen sind von Herzog Ulrich aus dem J. 1602, verfaßt von Jakob Colerus, ferner von dem Herzog Hans Albrecht 1619 und Herzog Gustav Adolph 1662; aber diese sowohl wie die Verordnungen des Herzogs Christian Ludwig 1685 und 1686 geben über den Zustand des städtischen oder Bürgerschulwesens keinen näheren Aufschluß, haben ihr Absehen vielmehr auf die gelehrte Schulbildung gerichtet. Erst eine Verordnung über das Schulwesen in der Stadt Bützow von 1760 gestattet einen näheren Einblick; es bestimmt das schulpflichtige Alter von 7, höchstens 8 Jahre an, die Schulzeit Vormittags von 7—10 und Nachmittags von 1—4 Uhr; die Schule wird Morgens mit Gesang und Gebet eröffnet, Nachmittags in gleicher Weise geschlossen. Die Lehrer sind Rector, Conrector und Rechenmeister. Cantor soll gegen Rectoren in einer wohlgeordneten Subordination stehen; doch soll weder Rector Cantori, noch Cantor Rectori in der ordentlichen Disciplin weder directe noch indirecte hinderlich sein. Dem Cantor gehören diejenigen Knaben, welche erst lateinisch lesen lernen, privative an; derselbe soll auch mit Decliniren und Conjugiren den Anfang machen. Es soll kein anderer Schulmeister in der Stadt sein, der die Knaben in der Latinität informire. Beide Classen sollen unter Aufsicht der Lehrer dem Gottesdienste beiwohnen und unter der Leitung des Cantors vom Chor singen; auch sollen beide Classen mit beiden Lehrern die Leichen begleiten. Am Gregorientage sollen Rector und Cantor, zusammen mit der Schule, vor den Thüren ihr gewöhnliches Accidenz sammeln, und es soll Rector sich diesem Geschäfte nicht eigenmächtig entziehen. Michaelis ist öffentliches Examen. Frei sind nur die Mittwoch- und Sonnabendnachmittage, die Nachmittage vor den drei hohen Festen und der auf jedes derselben nachfolgende Werkeltag, in der Zeit zwischen Jakobi und Bartholomäi (den sog. Hundstagen) auch die Nachmittage des Montags und Donnerstags, und endlich ein Nachmittag an jedem eintretenden Jahrmarkt.

Eine planmäßige und wesentliche Verbesserung dieses Zweiges des öffentlichen Schulwesens erfolgte erst mit dem J. 1834 durch Vereinbarungen der Regierung mit den Ortsobrigkeiten. Natürlich mußte sich aber hier nach Maßgabe der den einzelnen Städten zu Gebote stehenden Mittel eine große Verschiedenheit zeigen; in einigen Städten ist erst sehr viel später, aber aus eigenem innerem Antriebe derselben, eine angemessene Organisation eingetreten, die sich dann auch in einzelnen Bestimmungen

schon als eine freiere und weitere zu erkennen giebt, bisweilen dem Charakter eigentlicher Realschulen sich nähert. Zu Rectoren und Conrectoren sollen immer nur studirte Theologen genommen werden, die in der Regel das zweite theologische Examen gemacht haben; aber bei dem außerordentlichen Mangel an jungen Theologen in Mecklenburg werden jetzt in der Regel schon solche, die das erste Examen bestanden haben, und oft auch seminaristisch gebildete Lehrer zu den zweiten Stellen genommen. Das Gehalt dieser Stellen varirt zwischen 400 und 700 Thlrn. Die unteren, theilweise mit Kirchendiensten versehenen Stellen (die Rectoren sind oftmals zugleich Hülfsprediger) werden mit Lehrern aus dem Schullehrerseminar besetzt; die geringstdotirten Stellen gehen bis zu 150 Thlr., mit Einschluß der Naturalemolumente, als Wohnung, Feurung, herab. Den Schulen sind Schulvorstände vorgesetzt, in welchen wenigstens ein Prediger und ein Magistratsmitglied Sitz haben. Auch in den Domanialflecken ist das Schulwesen in gleicher Weise geordnet, nur daß hier die Bestimmungen ausschließlich vom Unterrichtsministerium abhängen. In den ritterschaftlichen Flecken (Dassow, Klütz) beruht das Schulwesen auf besonderen Vereinbarungen mit den Gutsobrigkeiten.

B. Statistisches. Die städtischen Schulen sind theils Volksschulen mit 1—3 Classen, zu denen dann noch gewöhnlich eine Nebenschule und eine Industrieschule hinzukommt, theils Bürger- oder Stadtschulen (in Ludwigslust Real- oder Rectorschule, in Waren höhere Schule genannt) von sehr verschiedener Ausdehnung. Es bestehen solche von 9 Classen in Parchim, von 8 in Teterow, von 7 in Bützow, Grevismühlen, Ludwigslust, Waren, von 6 in Boizenburg, Dargun, Grabow, Malchin, Plau, Röbel, Wittenburg, von 5 in Gnoien, Goldberg, Krakow, Laage, Lübz, Malchow, Penzlin, Stavenhagen, Schwan, Tessin, von 4 in Brüel, Crivitz, Doberan, Dömitz, Gadebusch (die seit 1554 besteht und damals nach Melanchtons Plane eingerichtet ward), Hagenow, Kröpelin, Lübtheen, Marlow, Neubuckow, Neukaten, Neustadt, Ribnitz, Sternberg, Sülze, Warin, Zarrentin, von 3 in Neukloster und Rehna, von 2 in Dassow, von 1 in Klütz. Hiernach ist auch die Schülerzahl eine sehr verschiedene, z. B. in Bützow 400, in Malchin 459, Goldberg 517, Grabow 540, Grevismühlen 600, Teterow 703, Parchim 916.

Die Lehrer werden dem bei weitem größeren Theile nach dem Schullehrerseminar, bisher in Ludwigslust, entnommen; die keinere Zahl der studirten, namentlich also sämmtliche Rectoren, sind die meist nach kürzerer Zeit in eine Pfarre übergehenden jungen Theologen, die gewöhnlich unmittelbar nach beendigtem 3jährigem Studiencursus und nach absolvirtem erstem Examen als solche angestellt werden. Der früher denselben durch Verfügung von 1832 auferlegte dreimonatliche methodologische Cursus am Ludwigsluster Seminar, ist wieder abgekommen, wenn auch nicht ausdrücklich aufgehoben.

C. Innere Ordnung. Da bei diesen zahlreichen städtischen Schulanstalten, abgesehen von den völlig exemten Städten Wismar und Rostock, eine mehr oder minder selbständige Verwaltung von Seiten der städtischen Behörden besteht, die zum Theil das Recht zur Ernennung der Lehrer entweder ausschließlich oder unter höherer Bestätigung genießen, während an den meisten Schulen das Unterrichtsministerium sie bestellt, so herrscht auch in der inneren Einrichtung eine vielfache Verschiedenheit. Ein allgemeiner, öffentlicher Normallehrplan ist nicht vorhanden; während aber die gewöhnlichen Lehrgegenstände des Volksschulunterrichts auch hier zur Anwendung kommen, wird an manchen Anstalten noch ein (gewöhnlich besonders zu bezahlender) Unterricht in neueren Sprachen, hie und da auch ein Unterricht im Lateinischen zur Vorbereitung auf die Gymnasien ertheilt. Obgleich das Verhältnis von Kirchspielsschulen durchweg verschwunden ist und eine Beziehung der Schulen zu den einzelnen Kirchen und kirchlichen Gemeinden nirgend mehr hervortritt (wenn auch einzelne Lehrer zu kirchlichen Diensten herbeigezogen werden), obgleich daher auch die in anderen Ländern allgemein

geltende unmittelbare und ausschließliche Aufsicht der Prediger über die Schulen bei den städtischen Anstalten principiell nicht vorhanden ist: so werden doch in der Regel zu den Schulvorständen, in denen der Bürgermeister den Vorsitz zu führen pflegt, neben Beamten und Mitgliedern der Bürgerschaft ein oder mehrere Prediger zugezogen. Endlich muß aber noch das hervorgehoben werden, daß die mecklenburgischen Schulen überhaupt an dem im Lande seit langer Zeit im Gebrauch befindlichen Gesangbuch und Katechismus einen Schatz besitzen, der, namentlich in Bezug auf die bekannten Verhältnisse anderer deutscher Länder, in der That nicht gering anzuschlagen ist. Das im J. 1764 vom herzogl. Consistorium in Rostock veröffentlichte Gesangbuch enthält in 686 Numern einen Schatz der schönsten Kernlieder (nur einige gehören der pietistischen Richtung jener Zeit an, und einige allerdings vortreffliche vermißt man) in reiner, namentlich unverwässerter Gestalt. Ebenso enthält der im J. 1717 bei Gelegenheit der damaligen Reformationsjubelfeier von sämmtlichen Landessuperintendenten herausgegebene Katechismus den lauteren Ausdruck der christlichen Lehre in ihrem vollen Gehalt, wenn auch an einzelnen Stellen ebenfalls jene pietistische Färbung zu erkennen und bisweilen die rechte Berücksichtigung der didaktischen Zwecke zu vermissen ist.

D. Die äußeren Lehrer-Verhältnisse erscheinen sehr ungleich, die Gehalte derselben, die vielfach zum Theil in Naturalien bestehen, gehen bei den Rectoraten von 1000 und 1100 Thlrn. (Schwerin und Ludwigslust) bis zu 480 Thlrn. herunter; bei manchen derselben ist außerdem noch eine freie Wohnung vorhanden; die Einnahmen der seminaristisch gebildeten Lehrer schwanken meistens zwischen 200 und 400 Thlrn., gehen aber bisweilen auf 120 und bei Hülfslehrern auf 80 Thlr. herunter. Da der Unterricht von 8—12 und 2—4 Uhr ertheilt zu werden pflegt und die Zahl der Lehrer gewöhnlich der der Classen gleichkommt, haben die Lehrer in der Regel wöchentlich 32—36, die Rectoren 20—24 Stunden Unterricht zu ertheilen; für den officiellen Privatunterricht, den sie hie und da im Französischen und Englischen ertheilen und für den ein besonderes Honorar an die Schulkasse von den Theilnehmern gezahlt wird, erhalten sie gewöhnlich eine Vergütung. Zum Halten pädagogischer Zeitschriften und Hauptwerke ist an manchen Schulen ein kleiner jährlicher Betrag ausgeworfen.

E. Sonstige Bildungsanstalten. Wir haben der Töchterschulen bisher nur da gedacht, wo sie mit den Knabenschulen in irgend welchem näheren oder entfernteren Zusammenhange standen. Oeffentliche Töchterschulen, insbesondere für die höheren Stände, giebt es in Mecklenburg überall nicht; diese sind vielmehr lauter Privatunternehmungen, aber als solche allerdings ziemlich zahlreich, indem in jeder der oben aufgezählten Städte mindestens 1, nicht selten 2—3, ja in den größeren Städten noch mehrere vorhanden sind. Ebenso sind auch durch eine Verordnung vom J. 1836 in sämmtlichen Städten des Landes Gewerbeschulen errichtet worden, wozu die Stände 1850 eine jährliche Unterstützung aus Landesmitteln, und zwar von 250 Thlrn. für jede der 6 größeren Städte, von 150 Thlrn. für jede der 10 anderen und von 100 Thlrn. für jede der übrigen 24 gewährten. Lehrlinge und Gesellen der Handwerker sollen hier für ihren Beruf weiter ausgebildet werden; sie erhalten in folgenden Gegenständen Unterricht: Zeichnen geometrischer Figuren und Körper, architektonischem und Ornamentenzeichnen, Anleitung für die fähigeren zum Modelliren, Forthülfe im Rechnen und Schreiben, in den Anfangsgründen der Mathematik und Naturkunde. Des bisherigen Schullehrer-Seminars in Ludwigslust ist schon früher erwähnt worden, über das Michaelis 1862 statt dessen beginnende, in weit großartigerem Maßstabe angelegte Seminar in Neukloster wird erst künftig gesprochen werden können. Das Ludwigsluster wurde 1786 von Schwerin dorthin verlegt, bald aber, da das alte Gebäude 1804 bei einer größeren Feuersbrunst abbrannte, in ein neugebautes Haus mitten im Orte verlegt. Es steht unter der Aufsicht eines Curatoriums von 3 Mitgliedern und hat 5 Lehrer, von denen der eine ausschließlich für Gesang und Musik angestellt ist. Eine Seminarschule mit

6 Classen ist zugleich Uebungsschule für die Seminaristen, welche nach einer bestimmten Reihenfolge den Unterricht in den verschiedenen Lehrgegenständen je in einer Stunde des Tags unter Aufsicht der Seminarlehrer und der Unterlehrer übernehmen. Die regelmäßige Anzahl der Seminaristen beträgt 64, welche in 2 Classen, bei 2jährigem Cursus, Unterweisung und Uebung in allem ihnen nöthigen erhalten, so daß jährlich nach dem vor Michaelis stattfindenden Abgangsexamen 32 für die Landesvolksschule, entweder als zweite (resp. dritte) Lehrer an Dorfschulen des Domaniums oder als Hülfslehrer an städtischen und Fleckenschulen zur Verwendung kommen können. Die Aufzunehmenden müßen sich unter Einsendung eines Lebensabrisses und einer Skizze ihres Bildungsgangs melden, das Curatorium wählt dann darunter zur Prüfung aus; dieselben dürfen nicht unter 21 und nicht über 26 Jahre alt sein. Sie wohnen im Seminar: nur in dem Zeitraum vom Mai 1848 bis Michaelis 1851 wurde ihnen eine von der eigenen Wahl abhängige Wohnung im Orte verstattet. Für Unterricht, Wohnung und Mittagstisch zahlen sie für den Cursus nur 52⅔ Thlr.; die übrigen Unterhaltungskosten (7—8000 Thlr.) sind aus landesherrlicher Kasse bestritten worden. Ob in Zukunft der lange (10jährige) Gang vom Eintritt in das Präparandum bis zum Austritt aus dem Seminar, einschl. der ihnen obliegenden militärischen Dienstzeit, den Verhältnissen der sich dem Lehrberuf widmenden jungen Männer und den Interessen des Schulwesens dienen wird, muß die Erfahrung lehren. — Neben diesem für das Domanium und die Städte bestimmten Seminar ist neuerdings der Anfang mit einem zweiten, für die ritterschaftlichen Schulen bestimmten Seminar in Dobbertin durch Unterstützung des Landtags gemacht worden. Die Leitung ist dem dortigen Organisten, in dessen Hause sie auch wohnen, unter Aufsicht und Theilnahme des Ortspredigers übertragen. Es sollen hier solche Landschullehrer gebildet werden, die den in der Schulordnung von 1821 gestellten Anforderungen an den Lehrer in jeder Hinsicht genügen können. Auf 10 Zöglinge ist vorläufig die Anzahl beschränkt; jeder zahlt für Unterricht und freie Station während eines 2jährigen Aufenthalts im voraus 100 Thlr., wozu die Klosteramtskasse noch 60 Thlr. legt.

Zu erwähnen ist hier ferner das Taubstummeninstitut zu Ludwigslust, gegenwärtig besucht von 58 Zöglingen, in 6 Classen, zur Hälfte Knaben und zur Hälfte Mädchen, dieselben wohnen aber zerstreut in den Familien des Orts. Unterhalten wird die Anstalt durch jährlich 3000 Thlr. aus der Landesrecepturkasse, durch Zuschüsse aus der Renterei, Stipendien und Vermächtnisse; sie steht unter einem Curatorium von 3 Mitgliedern, hat 1 Inspector und 5 Lehrer, 1 Lehrer im Korbflechten und 2 Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten. Auf die passende Unterbringung der ausscheidenden Zöglinge wird besondere Fürsorge verwandt. Den Handwerksmeistern, die ihre taubstummen Lehrlinge tüchtig ausbilden, und den Familien, die die Mädchen in Dienst nehmen, werden Prämien ertheilt. Zu ihrer Weiterbildung dient eine Sonntagsschule. Am liebsten werden sie nach vollendetem 8. Lebensjahre aufgenommen; über 12 Jahr alte nur mit besonderer Erlaubnis des Ministeriums. Im Durchschnitt ist alle Jahre für die Aufnahme von 9—10 zu sorgen.

Endlich sind 3 Navigationsschulen, zu Wustrow, Rostock und Wismar, namhaft zu machen; die erste ist 1846 begründet, hat 2 Hauptclassen und 1 Vorbereitungsschule, besitzt ein großes Schulgebäude und ist mit nautischen Instrumenten und Apparaten gut versehen. Das Curatorium besteht aus dem ersten Beamten zu Ribnitz und 2 Schifferältesten. Diese bilden mit dem Professor der Math. in Rostock und dem Director der Anstalt die Prüfungscommission; vor ihr wird das Steuermannsexamen und, nach mehrjähriger Fahrt, die Schifferprüfung abgelegt. Außer dem Director hat es 3 Lehrer und 4 Elementarlehrer. Seit dem Bestehen der Schule (1846) wurden zu Schiffern 199, zu Steuerleuten 249 geprüft; die gesammte Schülerzahl betrug seitdem 1655. — Die zu Rostock steht unter der Direction des Prof. Karsten in Rostock und zählt außerdem noch 4 Lehrer, worunter 3 Sprachlehrer; sie besteht aus

3 Classen, in deren dritter nur im Winter unterrichtet wird, mit etwa 100 Schülern. — Eine dritte in Wismar, errichtet 1858, ertheilt nur im Winter Unterricht und hat 2 Classen, eine Vorbereitungs- und eine Steuermannsclasse; der Rath und die Rheder unterhalten die Schule.

In vielen der genannten Ortschaften sind Kleinkinderschulen oder Kinderbewahranstalten errichtet worden, aber lediglich der Privatwohlthätigkeit und Fürsorge anheim gegeben; ebenso befindet sich ein Rettungshaus in Gehlsdorf, gegründet von dem Verein für innere Mission in Mecklenburg und fortwährend durch freiwillige Beiträge unterhalten, die im Lande gesammelt werden.

III. Das höhere Schulwesen. A. Allgemeines und Geschichtliches. Der Ursprung der mecklenburgischen Gelehrtenschulen reicht bis in das Reformationszeitalter, ja noch über dasselbe hinauf. In Parchim wird schon 1305, in Wismar 1340 und in Neubrandenburg 1376 ein rector scholarum erwähnt. Die Schulen dieser Städte traten also wohl schon damals über den Kreis der elementaren Kloster- und Pfarrschulen hinaus. Aber im Reformationszeitalter ward diesem Gegenstande größere Aufmerksamkeit zugewendet und die Einrichtung der Schulen wesentlich verbessert. Dies geschah zuerst in Wismar, wo im J. 1541 die große Stadtschule eingerichtet ward, darauf in Schwerin und Güstrow im J. 1553, indem dort vom Herzog Johann Albrecht I. unter dem Beistande von Andreas Mylius (s. G. C. F. Lisch, Andreas Mylius und der Herzog Johann Albrecht I. von Mecklenburg Schwerin 1853) die Burgschule gestiftet wurde, mit deren Eintritt die im J. 1532 von Herzog Heinrich dem Friedfertigen gestiftete lutherische Stadtschule wieder aufhörte, hier von demselben Fürsten die frühere Domschule mit der Stadtschule vereinigt ward; weiter wurde die Schule zu Parchim im J. 1563 reorganisirt, wenn auch der Abschluß der desfallsigen Verhandlungen sich noch bis ins folgende Jahr verzögerte; endlich trat auch nach mehreren gescheiterten Versuchen im J. 1580 zu Rostock die große Stadtschule als höhere Bildungsanstalt ins Leben. Neben der Burgschule in Schwerin stiftete der Herzog Ulrich als Bischof zu Schwerin 1565 eine Domschule, die aber bereits im J. 1576 mit jener vereinigt ward. Diese ward im J. 1781 von dem Herzoge Friedrich mit einem Theile des Bützowschen Pädagogienfonds aufs neue dotirt und vom Großherzoge Friedrich Franz mit erweiterten Verbesserungen 1818 zum Gymnasium Friedericianum erhoben. Die Güstrower Domschule wurde vom Herzoge Ulrich 1602 erweitert und neu geordnet, abermals im J. 1662 von dem Herzog Gustav Adolph mit neuen Verbesserungen ausgestattet, endlich vom Herzoge (nachmaligen Großherzoge) Friedrich Franz I. im J. 1787 und von dessen Nachfolger Paul Friedrich im J. 1840 zeitgemäß umgestaltet und durch Abzweigung einer besonderen Bürgerschule (die wiederum 8 Jahre später in eine Bürger- und Realschule abgetheilt worden ist) für ihre ursprüngliche Bestimmung neu organisirt. Jene Periode ihrer ersten Stiftung im Reformationszeitalter ist überhaupt eine in sich glänzende und reiche; die Fürsten, welche selbst an den Interessen wissenschaftlicher Bildung theilnahmen und mit den Höfen und Gelehrtenkreisen Italiens verkehren, wenden eine außerordentliche Sorgfalt auf. Die Schweriner Schule hatte 3 Classen und 4 Lehrer, einen rector, prorector, cantor und infimus oder hypodidascalus, eine zeitlang auch noch einen fünften, dessen Wahl aber mislungen war. Es ragen Männer von großer Bedeutung, wie M. M. Daberousius und Laurentius Rhodoman, aus jener Periode hervor, von denen jener, der erste Rector von Johann Albrechts Fürstenschule, noch im Tode die Ehre genoß, daß sein Fürst nebst Gemahlin, beiden Söhnen und dem ganzen Hofgesinde ihm zur Bestattung in die Domkirche folgte, dieser 1606 als Professor der Geschichte in Wittenberg starb. Zu den ursprünglichen 4 Lehrern kam 1588, als der vierte Lehrer, damals Subconrector genannt, zugleich Prediger an der Schelfkirche ward, noch ein besonderer Schreiblehrer hinzu, 1650 ein Rechenmeister; im J. 1781 wurden noch 2 Collaboratoren angestellt, zu denen 1786 noch ein dritter hinzukam, an dessen Stelle eine zeitlang ein

Cantor sich findet. So ist denn in allmählicher Erweiterung zu diesen 1818 noch ein zehnter, 1819 ein elfter und 1827 noch ein zwölfter hinzugekommen. — Auch die Güstrower und Parchimer Schule haben ähnliche Entwicklungsphasen durchgemacht; beide haben im Laufe des 17. und 18. Jahrhunderts mehrfach neue Schulordnungen erhalten, durch welche jedoch mehr das Alte und Bestehende in den Stürmen und Wirren schwerer Zeiten aufrecht zu erhalten als eigentlich Neues zu schaffen versucht worden ist. Die Parchimsche Schule wurde im J. 1827 zum Gymnasium erhoben und das Patronat desselben vom Großherzoge übernommen; die anfänglich geringe Lehrerzahl erweiterte sich allmählich, besonders als im J. 1841 zum Zweck des Realunterrichts besondere Erweiterungen veranstaltet wurden. Zu den 11 seitdem an der Anstalt wirkenden Lehrern ist im J. 1853 noch ein zwölfter hinzugekommen. Ebenso hat die Güstrower Domschule, die bis vor wenigen Jahren nur 4 Classen hatte, noch 2 Classen hinzubekommen, und ist diesem Bedürfnisse gemäß das Lehrerpersonal bis zu 9 Lehrern vergrößert worden. In Wismar und Rostock sind namentlich im Laufe der letzten 3 Decennien fortwährende Verbesserungen eingeführt und neue Lehrkräfte hinzugefügt worden, wie sie nicht allein von den steigenden Anforderungen der Zeit und der Wissenschaft, sondern in gleichem Maße auch von der wachsenden Bevölkerung und der zunehmenden Zahl der nach höherer Bildung strebenden Jugend in Anspruch genommen wurden.

Der Mangel an Einheit und Uebereinstimmung, der bereits im Volks- und Bürgerschulwesen bemerklich gemacht worden ist, tritt begreiflicherweise in dem höheren Schulwesen, insbesondere bei den Gymnasien, in noch stärkerem Maße hervor. Auch hier ist daran zu erinnern, daß die Städte Wismar und Rostock, wie ihre eigene, völlig unabhängige Verfassung und Verwaltung überhaupt haben, so auch in der Organisation ihrer „großen Stadtschulen," der Berufung und Ernennung der Lehrer u. s. f. durchaus selbständig sind. Nur dem gemeinsamen Maturitätsprüfungsedicte sind sie für ihre Schulen schon um deswillen unterworfen, weil die dortigen Stadtkinder sowohl als die die Lehranstalten besuchenden auswärtigen Schüler, wenn sie im mecklenburgischen Lande künftig eine Anstellung suchen, diesem Prüfungsedicte natürlich mit ihren Leistungen genügen müßen. Hier steht denn auch, wie überhaupt in allen allgemeinen, die Landeswohlfahrt berührenden Angelegenheiten, der Landesregierung eine commissarische Einsicht und Theilnahme zu, die sie aber bei den Abiturientenprüfungen höchst selten, in allen übrigen Fällen so gut wie gar nicht ausübt. Es bleiben also nur 3 landesherrliche Gymnasien übrig, die beiden Domschulen zu Schwerin und Güstrow, gegründet im J. 1553, erstere 1818 zum Gymnasium Friedericianum erhoben, letztere im J. 1840 bei Abzweigung einer Realschule neu organisirt und von der Regierung allein übernommen, während die Stadt Güstrow, die bis dahin an der Ausrüstung des Gymnasiums mit allen erforderlichen Mitteln theilnahm, nunmehr die Fürsorge für die Realschule allein behielt. Was etwa außerdem noch für beide Gymnasien verwendet wird, fließt aus den Stiftungen, deren sie sich, zumal bei ihrer früheren Verbindung mit den beiden Domkirchen, zu erfreuen haben. Das dritte Gymnasium, zu Parchim, im J. 1563 begründet, ist als Stadtschule gestiftet und im J. 1827 zum Friedrich-Franz-Gymnasium erhoben worden, bezieht aber seine Einnahmen fortwährend sowohl aus städtischen als aus Staatsmitteln, und zwar für alle als nothwendig zum Wohle der Anstalt erkannten neuen Bewilligungen in dem Verhältnis von $^2/_3$ vom Staate und $^1/_3$ von der Stadt Parchim. Aus allen diesen Eigenthümlichkeiten erklären sich daher manche, zum Theil wesentliche Abweichungen in der ganzen Einrichtung und Anordnung dieser Anstalten. Alle haben locale Aufsichtsbehörden, Scholarchate, in welchen an den 3 landesherrlichen Gymnasien der Superintendent den Vorsitz führt; außerdem befinden sich in Parchim 2 von der Stadt bestellte Magistratsmitglieder und 1 vom Ministerium gewählter Prediger (im ganzen 4), in Güstrow 2 Prediger und 1 Magistratsmitglied (im ganzen 5), in Schwerin keiner vom Magistrate, sondern 2 anderweitig gewählte Beamte (im ganzen 3) darin. Dagegen haben in den Scho-

larchaten in Wismar und Rostock keine Prediger, sondern ausschließlich Rathsmitglieder (in Wismar die beiden Bürgermeister, der Syndicus, der zugleich mit der specielleren Aufsicht vertraut ist, und zwei Rathsherren; in Rostock 2 Bürgermeister und die beiden Syndici) Sitz und Stimme. Ferner tritt die eigenthümliche Verschiedenheit hervor, daß neben den Gymnasien in Schwerin und Rostock völlig selbständige Realschulen unter abgesonderter Direction bestehen, in Wismar und Rostock neben den Gymnasialabgesonderte, aber im gemeinsamen Verbande damit stehende und derselben Direction untergebene Realclassen eingerichtet sind, während am Friedrich-Franz-Gymnasium in Parchim nur Parallellectionen für die Naturwissenschaften und neueren Sprachen vorhanden sind, an welchen die vom Griechischen und theilweise auch vom Lateinischen dispensirten Realschüler theilnehmen, indessen sie in allen übrigen, soweit die Ueberfüllung der Classen nicht etwa eine Trennung nothwendig macht, mit den Gymnasiasten völlig gemeinsamen Unterricht erhalten.

Dieser Mangel des Gemeinsamen geht aber allerdings noch weiter. Sämmtliche Gymnasien verharren in einer inselartigen Abgeschlossenheit von einander; es ist vielleicht in 20 Jahren kein Fall vorgekommen, daß ein Lehrer von der einen Anstalt an die andere berufen oder versetzt worden ist. Gemeinschaftliche Berathungen der Directoren unter sich oder in Verbindung mit der Behörde kommen niemals vor. Wahl und Approbation der Lehrbücher von Seiten der Regierungsbehörde findet nicht statt; allgemeine oder organische Verfügungen in Bezug auf Unterricht, Einrichtung oder sonstiges sind im letzten Jahrzehent und länger von derselben nicht ausgegangen. Eine wissenschaftliche Prüfungscommission existirt nicht, von einem Amtsexamen kann also nicht weiter die Rede sein, als etwa, insofern auswärtige Bewerber um die oftmals zur Concurrenz ausgeschriebenen Stellen das Zeugnis eines solchen aus einem andern deutschen Lande beibringen. Aus gleichem Grunde giebt es in Mecklenburg auch keinen eigenen Gymnasiallehrerstand, es kann und soll auch keinen solchen geben und es ist daher nicht zu verwundern, daß die wenigen jungen Mecklenburger, die sich dennoch dem Lehrfache gewidmet haben, sämmtlich aus dem Lande haben gehen müßen und meist in Preußen angestellt sind.*) Wenn im Lande geprüfte Schulamtscandidaten vorhanden sind, fühlt man eine gewiße Verpflichtung zu ihrer Verwendung (die jedoch nach dem eben Gesagten wenigstens keine praktische Wirkung hat); an sämmtlichen städtischen Schulstellen außer den Gymnasien werden eben nur Theologen angestellt, die in eine Pfarre übergehen, weil man durchaus keine haben will, die sich dem Lehrberufe als ihrer Lebensaufgabe widmen und daher bei vorgerücktem Alter in demselben pensionirt werden sollen. Es ist daher nicht zu verwundern, daß an den Gymnasien sehr wenige Mecklenburger angestellt sind; aber man hat kaum eine Vorstellung davon, aus wie vielerlei Ländern und Gegenden an Einem Gymnasium die Lehrer zum gemeinsamen Dienste an der einen mecklenburgischen Jugend vereinigt sind. So sind z. B. von den gegenwärtigen Lehrern des Friedericianums in Schwerin nur 2 der älteren und 1 der jüngstangestellten (Strelitzer) Mecklenburger; von den übrigen 2 aus der preuß. Provinz Sachsen, 2 aus dem Königreiche Sachsen, 1 aus Kurhessen, 1 aus Altenburg, 1 aus Hannover, 1 aus Braunschweig. Von 6 anderen, die im Laufe des letzten Jahrzehents dort thätig gewesen sind, waren 2 aus Mecklenburg, 1 aus Emden, 1 aus Hannover, 1 aus Leipzig, 1 aus Helmstädt.

Als das eigentlich Gemeinsame und Verbindende müßte demnach das auf ein einheitliches Ziel hinarbeitende Maturitätsprüfungsedict vom 4. Mai 1833 betrachtet werden können, obwohl nicht zu sagen ist, mit welcher Strenge es beobachtet und in welcher Uebereinstimmung es von den einzelnen Schulen gehandhabt wird, wäh-

*) Bei diesem, wie bei mehreren anderen Puncten der obigen Darstellung drängt sich uns die Frage auf, wie es denn zu erklären sei, daß solche Zustände in einem deutschen Lande im achtzehnten Jahrhundert noch bestehen können! D. Red.

rend in dem Gesetze festgestellt ist, daß, um ein gleichmäßiges Verfahren der Prüfungsbehörden zu befördern, denselben von Zeit zu Zeit ein Regierungscommissarius zugeordnet werden soll. Die Eigenthümlichkeiten desselben werden daher um so mehr uns entgegentreten müßen, als, wie sich weiter unten zeigen wird, in dem sonst so nahverbundenen Mecklenburg-Strelitz wesentlich abweichende Bestimmungen gelten.

Die Prüfungsbehörde besteht hier aus den Scholarchen und denjenigen Lehrern, welche durch Universitätsstudien zu ihrem Amte sich befähigt haben. Neben diesem weitern Kreise, der eigentlich nur die Zuhörerschaft bei der mündlichen Prüfung bildet, wird ein engerer Kreis unterschieden, von dessen Urtheil und Abstimmung die Entscheidung abhängt und der aus dem Protoscholarchen, dem Director und den Lehrern, welche geprüft haben, besteht. Um zum Examen zugelassen zu werden, muß ein Schüler „mindestens ein Jahr in allen Gegenständen, also auch im Griechischen," am Unterrichte in der Prima theilgenommen haben. Die unzweckmäßige Bestimmung, daß die schriftliche Prüfung an 3 verschiedenen, nicht unmittelbar auf einander folgenden Tagen, jeden zu 8 Arbeitsstunden (Vor- und Nachmittags) gerechnet, stattfinden soll, ist wohl längst an allen Schulen einer zweckmäßigeren Zeitvertheilung gewichen. Die Aufgaben dieser Prüfung sind: ein deutscher Aufsatz, aus dem die Gesammtbildung zu ersehen ist; ein lateinischer, dessen Thema sich zu einer historisch-oratorischen Behandlung eignet; eine mathematische Arbeit, in der Lösung mehrerer zur Auswahl gestellter Aufgaben aus den verschiedenen zum Schulunterricht gehörenden Theilen der Mathematik bestehend; eine Uebersetzung aus dem Deutschen ins Griechische, wozu ein zusammenhängendes Stück zu wählen ist, das nicht aus einzelnen, abgerissenen Sätzen besteht; eine Uebersetzung und Interpretation einer in der Schule nicht gelesenen und erklärten horazischen Ode; ein französischer Aufsatz, dessen Thema am passendsten aus der neueren Geschichte genommen wird, oder auch ein französisches Exercitium. Hiernach ergeben sich auch die Grundsätze für die Beurtheilung der Reife, in welcher ein doppelter Grad unterschieden wird. Für den ersten gehört wesentlich Folgendes: daß der Abiturient das Thema zum deutschen Aufsatze in seinen wesentlichen Theilen aufgefaßt, logisch richtig geordnet habe, und daß in der Darstellung selbst ein geläufiger und angemessener Ausdruck herrsche; daß er die griech., latein. und franz. Prosaiker ohne Vorbereitung ins Deutsche übersetze und sich im Horaz und Virgil nach kurzer Ueberlegung zurecht finde, mit dem Homer soweit vertraut sei, als es die üblichen Schulwörterbücher und Schulgrammatiken verstatten, daß er in der Formenlehre und gewöhnlichen Syntax überall Festigkeit beweise, über andere sprachliche Eigenthümlichkeiten, wie sie in dem Kreise der Schulerklärung vorkommen, und über das Versmaß genügende Auskunft zu geben im Stande sei und in der Erklärung sinnverwandter Wörter sich nicht unkundig zeige; daß seine schriftlichen lat. und franz. Arbeiten sprachrichtig und ohne Germanismen abgefaßt seien und Gewandtheit im Ausdruck zeigen; daß er das deutsche Pensum ohne grammatische Verstöße und mit richtiger Accentsetzung ins Griechische übertragen habe; daß er die Hauptbegebenheiten der allgemeinen Geschichte nach Zeit, Veranlassung und Folgen kenne, in der griechischen, römischen und deutschen Geschichte außerdem den Zusammenhang der Begebenheiten nachzuweisen vermöge, sichere Kenntnis in der natürlichen und neuen politischen Erdbeschreibung nach ihren wesentlichen Theilen, in der alten aber und der des Mittelalters eine für den Standpunct des Geschichtsunterrichts ausreichende Bekanntschaft sich erworben habe; daß er in der Mathematik die Eintheilung und Erklärung der mathemat. Wissenschaften angeben könne, die Buchstabenrechnung, die Rechnung in Potenzen und Wurzelgrößen inne habe, Ueberblick und Gewandtheit in der Formirung und Auflösung der Gleichungen des ersten und zweiten Grades besitze; jeden Satz aus der Geometrie, soweit sie in den sechs ersten und im 11. und 12. Buche des Euklides vorgetragen wird, beweisen könne und auch den Zusammenhang sämmtlicher Sätze des systematisch geordneten Vortrags klar aufgefaßt habe, Kenntnis und Anwendung der Logarithmen

und Bekanntschaft mit der ebenen Trigonometrie zeige; dazu die entsprechenden Forderungen im Hebräischen. Wer diesen Anforderungen entspricht, erhält Nr. 1; aber auch — um der freien Entwicklung eigenthümlicher Anlagen keine Fesseln anzulegen — wer im Deutschen, Lateinischen, in der Mathematik und noch einem Fach mehr leistet, wenn auch seine übrigen Leistungen nicht völlig genügen. Dagegen muß, um das Zeugnis des zweiten Grades zu erwerben, im Lateinischen, Deutschen und noch zwei anderen Fächern nach freier Wahl dasselbe wie für den ersten Grad geleistet werden. Nach Ermessen der Prüfungsbehörde kann dem ersten Grade noch eine Auszeichnung, dem zweiten eine Auszeichnung oder rühmliche Auszeichnung beigegeben werden.

Wir gehen zur näheren Charakteristik der einzelnen Gymnasien über. Die Einrichtung, welche die „große Stadtschule" in Wismar seit etwa 12 Jahren hat, ist im wesentlichen folgende. Sie hat 4 Gymnasial-, 3 Real- und 2 Elementarclassen, oder Quinta und Sexta, gemeinsam für beide Richtungen. Der Cursus der 4 Gymnasialclassen ist 2jährig, der beiden Elementarclassen 1jährig. Griechischer Unterricht ist für die Gymnasialschüler allein bestimmt; Hebräisch wird in den beiden oberen Classen gelehrt und ist die Theilnahme freigestellt; am Latein nehmen in den Elementar- und Gymnasialclassen alle Schüler theil, in der Realschule nur die Schüler der dritten Classe. Englisch wird in den 3 Realclassen, Französisch in allen bis Quinta, Deutsch bis Sexta getrieben, die übrigen Gegenstände in allen Classen; Schreiben in den Elementarclassen, in der 4. Gymnasial-, in der 2. und 3. Realclasse; Zeichnen in den 3 Realclassen; Singen mit Berücksichtigung der Anlagen, aber ohne Ausschließung der Minderbegabten; die Theilnahme am Turnen ist immer freigestellt.

Das Schweriner Fridericianum, ein reines Gymnasium ohne Realclassen, zerfällt nach seiner neuesten Einrichtung in 3 Bildungsstufen, eine obere, mittlere und untere; zu jener gehören die beiden obersten, zu der zweiten die beiden mittleren, zu der letzten die drei untersten Classen. Der Cursus in I ist 2jährig, in II und Ober-III $1^1/_2$jährig, in den 4 übrigen Classen 1jährig. Die Uebersicht der Lectionen ist folgende:

Fächer.	I. 1.	II. 2.	IIIa. 3.	IIIb. 4.	IVa. 5.	IVb. 6.	V. 7.	Summa.
Lateinisch	9	9	10	9	10	10	8	65
Griechisch	6	6	6	5	—	—	—	23
Deutsch	3	3	3	3	4	4	5	25
Französisch	3	3	2	3	3	—	—	14
Religion	2	2	2	2	3	3	3	17
Geschichte	3	3	2	2	2	2	2	16
Geographie	—	—	2	2	3	3	3	13
Geometrie	2	2	2	2	—	—	—	8
Arithmetik	2	2	2	2	3	4	3	18
Naturwissenschaft	2	2	1	2	2	2	2	13
Schreiben	—	—	—	—	2	2	4	8
Summa:	32	32	32	32	32	30	30	220
Hebräisch	2	2	—	—	—	—	—	4
Englisch	2	2	—	—	—	—	—	4
Singen in 4 Classen	—	—	—	—	—	—	—	4

Die Einrichtung der „großen Stadtschule" zu Rostock ist vielleicht am leichtesten aus folgender Uebersicht des Lehrplans zu erkennen:

Lehrgegenstände.	A. Gymnasium.								B. Realschule.					
	I.	II.	III.	IVa.	IVb.	V.	VI.	Sum.	1.	2.	3.	4.	5.	Sum.
1. Latein . . .	9	9	8	8	6	6	6	52	—	—	—	—	—	—
2. Griechisch . .	5	5	5	4	2	—	—	21	—	—	—	—	—	—
3. Deutsch . . .	3	3	2	2	3	4	4	21	3	3	5	5	6	22
4. Französisch . .	3	3	3	2	3	4	2	20	6	6	4	4	4	24
5. Englisch . . .	2	2	—	—	—	—	—	4	5	5	2	2	—	14
6. Hebräisch . .	2	2	—	—	—	—	—	4	—	—	—	—	—	—
7. Religion . . .	2	2	2	2	2	2	2	12	2	2	2	2	2	10
8. Mathematik . .	4	4	4	4	2	—	—	18	4	4	2	—	—	10
9. Geschichte . .	3	2	2	2	2	2	—	13	2	2	2	2	—	8
10. Naturwissensch.	2	2	2	2	—	—	—	8	6	2	—	—	—	8
11. Geographie . .	—	—	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	10
12. Rechnen . . .	—	—	2	2	2	2	4	12	2	4	6	6	6	24
13. Schreiben . .	—	—	—	2	2	2	4	10	2	2	4	4	4	16
14. Zeichnen . . .	2	2	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	10
15. Singen in 3 Classen zu je 4 Stunden					—	—	—	12	2	2	2	2	2	10
16. Technologie . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	2
							Summa	227					Summa	168

Von den Gymnasien zu Güstrow und Parchim gilt das oben III, A. in der geschichtlichen Darlegung Bemerkte. Da keine allgemeinen Bestimmungen über den didaktischen Theil des Schulwesens vorhanden sind, aber auch keine Einwirkung darauf von den vorgesetzten höheren (Unterrichtsministerium) und niederen (Scholarchate) Behörden geübt wird, so sind auch die Lehrbücher und selbst die leitenden Principien wesentlich verschieden. Wir wollen von dem Hauptsächlichsten eine kurze Uebersicht geben. Im Lateinischen werden von den 5 schwerinischen Gymnasien die Grammatiken von Kühner, Berger, Putsche, Weißenborn, Schulz und Zumpt gebraucht; für die Lectüre dienen außer den Classikern (unter denen auch Catull vorkommt) die Lehr- und Uebungsbücher von Ellendt, Schönborn, Blume, Jacobs, Dünnebier, Döll, Spieß, Gedike, Bleske, Ostermann, Stern, Franke, Siebelis, Böttticher und das Hildburghauser; für die Exercitien Gröbel, Drake, August, Hüfner, Krebs, Feldbausch, Süpfle, Haake, Weber, Seyffert, Nägelsbach. Im Griechischen, wo unter den Classikern auch Aeschylos und Kallimachos vorkommen, werden die Grammatiken von Krüger und Buttmann, die Elementarbücher von Jacobs und Schmidt-Wensch, die Chrestomathie von Bäumlein, die Exercitienbücher von Rost-Wüstemann, Franke, Heß, Lübker und Bäumlein benutzt (in Rostock kommen keine griechischen Exercitien vor). Im Französischen Grammatiken: Eisenmann, Frege, Knebel, Plötz; Lesebücher: Plötz, Lüdecking, Hölting, Wolff, daneben Classiker; Exercitien nach Höchsten, Tollin, Graf. Im Englischen die Grammatiken, Elementar- und Lesebücher von Heußi, Callin, Petersen. Im Deutschen kommt nur die Grammatik von Götzinger vor, Uebungsaufgaben von Rikfert, Lehrbücher von Oltrogge, Wackernagel, Lüben und Nacke, Masius, Simrock. In Wismar ist das Altdeutsche in den Lehrplan aufgenommen, in Schwerin principiell ausgeschlossen. Im Religionsunterichte werden für die biblische Geschichte Kohlrausch und Zahn gebraucht; in Wismar der hannoversche Katechismus (der alte, nicht der so viel bestrittene neue), dagegen an andern Schulen der mecklenburgische Landeskatechismus, auch Kurz und Preuß, für die obersten Stufen Hülsmann und Hollenberg. Beim Geschichtsunterrichte werden nur die Lehrbücher von Dielitz, Dietsch und Dittmar, sowie die Tabellen von Schäfer namhaft gemacht; in der Geographie Daniel, Voigt; in der Mathematik Weber, Dippe, Steffenhagen, Gerlach, Heis; in der Naturgeschichte Burmeister und Schubert; in der Physik Koppe, Brettner und Heußi; in der Chemie Schubart.

Selbständige Realschulen neben den Gymnasien unter abgesonderter Direction sind vorhanden: 2 in Schwerin und Güstrow; Privatinstitute, die beiden Zwecken der Vorbereitung für Gymnasien und Realschulen dienen, sind in beschränkterem Maße in fast allen Städten des Landes vorhanden, in etwas weiterem Umfange und auch von auswärtigen Schülern besucht in Ludwigslust und Doberan. Die Realschule in Güstrow, städtischen Patronats, ist Ostern 1848 eröffnet und im J. 1861 reorganisirt worden, hat 6 Classen, 10 Lehrer und 192 Schüler. Die Schweriner Realschule, landesherrlichen Patronats, ist am 18. October 1847, abgezweigt aus der früheren Verbindung mit dem dortigen Gymnasium, eröffnet worden, hat 6 Classen mit 228 Schülern und eine Vorclasse mit 44 Schülern, 10 Lehrer und folgenden Lehrplan:

Lehrgegenstände.	VII.	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.	Sum.
Religion	6	3	3	3	3	2	2	22
Deutsch	9	6	4	4	4	3	3	33
Lateinisch	—	6	4	3	3	3	3	22
Französisch	-	—	5	4	4	4	4	21
Englisch	—	—	—	2	2	4	4	12
Geographie	1	2	2	2	2	2	2	13
Geschichte	1	2	2	2	2	2	2	13
Naturgeschichte	—	2	2	2	2	—	—	8
Physik	—	—	—	—	2	2	2	6
Chemie	—	—	—	—	—	2	2	4
Rechnen	5	4	4	2	3	2	2	22
Mathematik	—	—	—	3	4	4	4	15
Zeichnen	—	2	2	2	2	2	2	12
Schreiben	4	4	3	2	—	—	—	13
Singen	2	1	1	1	1	1	1	8
Summa der wöchentl. Stunden	28	32	32	32	34	33	33	224

Wir schließen mit einer Uebersicht der Frequenz dieser höheren Lehranstalten in Mecklenburg-Schwerin (1861):

								Realclassen.					
Lehranstalten.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	1.	2.	3.	4.	5.	Sum.
Gymnasium u. Realschule zu Rostock	24	33	37	50	39	48	54	17	32	51	67	52	504
Große Stadtschule zu Wismar	17	24	46	45	45 u. 34	52	39	17	32	46	—	—	397
Fridericianum zu Schwerin	29	31	41	48	35	36	22	—	—	—	—	—	242
Realschule zu Schwerin	9	31	39	50	51	56	40	—	—	—	—	—	276
Friedrich-Franz-Gymnasium zu Parchim	25	23	23	36	35	31	—	5	7	11	16	15	227
Domschule zu Güstrow	20	26	34	29	25	18	—	—	—	—	—	—	152
Realschule zu Güstrow	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	192
												Summa	1990

Mecklenburg-Strelitz. (Einwohnerzahl 99,600). I. Landschulwesen. A. Allgemeines und Geschichtliches. Auch in dem Großherzogthum Mecklenburg-Strelitz muß zwischen den Domanial- und den ritterschaftlichen Landschulen unterschieden werden. Der Einfluß und die Macht der Regierung und einer organisch-geordneten Verwaltung erstreckt sich nur auf jene; die ritterschaftlichen dependiren in Hinsicht der regulativen Bestimmungen „von dem in diesen Dingen leider nur zu seltenen Einver-

ständnis zwischen den beiden (zum Landtage verbundenen) Staatsregierungen und den Landständen, in denen eine bunte Reihe von Meinungen von der Sehnsucht wo möglich nach präadamitischer Bildungslosigkeit an bis zu der Bewunderung modernster Vielwisserei ihre Repräsentanten und Voten finden; in Hinsicht des Einzelnen dagegen von Laune, Einsicht oder gutem Willen der Rittergutsbesitzer. Das allgemeine Urtheil irrt daher nicht mit der Behauptung, die ritterschaftlichen Schulen ständen im allgemeinen unter dem Niveau der Domanialschulen; indessen darf doch nicht verkannt werden, daß einsichtsvolle und wohlwollende Patrone die ganze Freiheit ihrer Ausnahmestellung zu einer höchst gedeihlichen Förderung so der Kirche wie der Schule ihrer Güter zu verwenden Macht und Gelegenheit haben." In der Geschichte der Domanialschulen ist aber eine frühere Periode vom Anfange des vorigen Jahrhunderts bis zu den Freiheitskriegen und eine spätere von da an bis jetzt wohl zu unterscheiden. Die Bestimmungen der revidirten Kirchenordnung von 1650 müßen ganz in Vergessenheit und Abgang gekommen sein, sonst hätte Herzog Adolph Friedrich III. in einer Verordnung von 1711 sich nicht dahin äußern können, wie er es „mit höchstem Misfallen vernehme, wie die Schulen sowohl in den Städten als auf dem Lande in den Dörfern je mehr und mehr in Abnahme gerathen und daraus entstehe, daß die Jugend in den zum Christenthum und Glauben nothwendigsten Stücken theils sehr schlecht, theils gar nicht unterrichtet sei, und folglich dadurch alles ruchlose Leben zunehme, auch viele Sünde, Schand und Laster verspüret werde." Er befiehlt daher seinen Beamten und Predigern „dahin zu sehen und mit Fleiß darob zu halten, daß die Jugend insgesammt zur Schule geschickt und damit so lange, bis sie zum wenigsten das Lesen, Beten und den Catechismum Lutheri wohl begriffen, continuiret werde;" die Schulmeister auf dem Lande sollen „mit Vorwissen und Prüfung" des Pastors der Gemeinde angenommen werden; wöchentlich sollen Lehrer und Schüler einmal vor den Prediger „kommen, damit derselbe auf die Information sehen und die Jugend selbst examiniren möge." Man fühlte auch hier, und in starkem Maße, die Leiden und Nachwehen des 30jährigen Kriegs und wollte, um dem Schaden entgegenzuwirken, mit der Jugend in allen Stücken den Anfang machen. Im J. 1773 erneuert Adolph Friedrich IV. den Befehl an die Geistlichen, die Schulen fleißig zu besuchen, die vorgeschriebenen Katechisationen zu halten, die Eltern zum regelmäßigen Schulbesuch ihrer Kinder anzuhalten, den Schulmeistern Anleitung zu geben, wie sie die Kinder anweisen sollen u. s. f. Und schon im Jahr 1796 sah sich Herzog Karl zu ernstlicher und verschärfter Mahnung in dieser Beziehung veranlaßt. Gleichzeitig wurden auch die Lehrerstellen verbessert und so eine günstige Gelegenheit gewonnen, um mit besseren Lehrern auch bessere Schulen einrichten zu können. Zu Sicherstellung dieser Verbesserungen wurde im J. 1772 ein „Schulreglement" von 4 Paragraphen veröffentlicht und auch nachgehends für die Lehrer wie für die ärmeren Eltern zu Gunsten ihrer Kinder manche Erleichterung bewilligt. Dem 1801 in Woldezk errichteten Privatseminar zur Ausbildung von Landschullehrern gewährt Herzog Karl bereitwilligst eine landesherrliche Beihülfe; doch ward schon 1805 die Verlegung des Instituts nach Neustrelitz und die Vereinigung mit der dortigen Schulanstalt beschlossen. Ebenso wurde für die Errichtung besonderer und geeigneter Schulhäuser von da an Sorge getragen. Da auch die bisherige Besetzung der Lehrerstellen im Domanium durch die Aemter dem Zwecke nicht immer entsprochen zu haben schien, so wurde 1800 die im Amte Mirow übliche Praxis allgemein angenommen, wornach ein oder zwei von dem Ortsprediger mit guten Zeugnissen versehene Subjecte durch die Beamten dem Consistorio bezeichnet und von diesem confirmirt werden sollen. Die Sache war um so leichter ausführbar, als seit der Errichtung des Landschullehrerseminars die Landschulstellen nur mit den Zöglingen desselben besetzt werden sollen. — Die Dauer der Schulzeit, des Unterrichts und der Ferien scheint theils vom Herkommen, theils vom Belieben des Schulmeisters oder der Schulgemeinde abhängig gewesen zu sein; doch wird 1795 festgesetzt, daß die Kinder

wenigstens von Martini bis Ostern schulpflichtig seien und für diese Zeit unter allen Umständen der Schulschilling bezahlt werden solle. Auch ist 1805 von einer Sommerschule von 6—8 oder doch wenigstens von 6—7 Uhr die Rede.

Die lange und segensreiche Regierung des jüngst verstorbenen greisen Großherzogs Georg rief für das ganze Volksschulwesen eine neue Epoche hervor. In einem Regulativ von 1826 spricht der ebenso mild als wohlwollend denkende Fürst sein lebendiges Gefühl für das vorhandene Bedürfnis unverholen aus: „Daß, so lange nicht die Schulstellen durchweg mit tüchtigen Subjecten besetzt sind, auch durch die beste Schulordnung und durch den regelmäßigsten Schulbesuch das Ziel nur unvollständig erreicht werden kann, ist ebenso gewiß als es unmöglich ist, auf einmal alle unbrauchbaren und unfähigen Schulmeister zu entfernen ꝛc." „Diese (die moralisch oder sonst untüchtigen) müßen unnachsichtlich removirt werden, auch wenn dadurch Opfer aus Unsern Kassen erforderlich werden sollten. So oft ein neuer Schulmeister angestellt wird, muß die Wahl nur ein wirklich fähiges und unbescholtenes Subject nach vorausgegangener strenger Prüfung treffen. Um Concurrenz zu der Stelle zu eröffnen, muß dieselbe so verbessert werden, daß sie einem tüchtigen Mann annehmlich erscheint. Auch ohne Handwerk, dessen Betreibung in der Regel für den Schulmeister unzweckmäßig ist, muß derselbe leben können und vor drückenden Nahrungssorgen geschützt sein ꝛc."

Zur Erreichung solchen Zwecks war die Herstellung eines tüchtigen Seminars unerläßlich. Es ward zu Mirow 1820 neu begründet und auf das liberalste ausgestattet, auch die für die Leitung desselben designirten Männer zum Besuche auswärtiger Seminare und Musterschulen in den Stand gesetzt. So war der nachmals als Provinzialschulrath in Königsberg verstorbene Giesebrecht, der das Seminar von 1820—26 leitete, ein Jahr bei Pestalozzi; der verdienstvolle Prof. Gerling, der die lange Zeit von 1829—56 die Leitung hatte, ein Jahr lang in dem damals durch Harnisch in großem Rufe stehenden Seminar in Weißenfels. Hiernach erschien unter dem 28. October 1826 eine Schulordnung in 15 Paragraphen, der noch 2 Regulative über das Dienstverhältnis der schulpflichtigen Jugend in den Domänen und über die Dotirung der Schulstellen folgten. Auch wird die Gültigkeit dieser Schulordnung im J. 1828 auf die Cabinetsgüter ausgedehnt und 1830 eine Verordnung wegen der Pensionen der emeritirten Küster und Schulmeister und ihrer Wittwen erlassen. Für die hinterbleibenden Familien sorgte auch ein eigener, von den Lehrern errichteter Sterbekassenverein und eine „Staatsminister v. Oertzen-Stiftung", die, von einem Lehrer aus dem Ertrage einer Liedersammlung begründet, 1850 landesherrlich bestätigt und mit den Rechten eines pium corpus ausgestattet ward. Seit 1854 sind auch verschiedene Kleinkinder-Bewahranstalten errichtet und theils durch den landwirthschaftlichen Verein zu Woldezk, theils durch landesherrliche Huld unterstützt worden. Gleichzeitig wurde auch die Zahl der Strick- und Nähschulen in den Domänen vermehrt.

B. Innere Ordnung und Verfassung. Die maßgebenden Bestimmungen sind in der Schulordnung vom 28. October 1826 enthalten. Sie ist in 15 Paragraphen abgefaßt und beginnt mit der Anordnung, daß sowohl im Winter als im Sommer Schule gehalten werden solle, im Winter von 9—12 Uhr Vormittags (gegenwärtig allgemein von 8—11 Uhr) und von 1—4 Uhr Nachmittags, im Sommer von 7—9 Uhr. Schulfrei sind, außer den Sonn- und Festtagen und den bisher üblichen beiden Nachmittagen, in der Heu- und Kornernte 4 Wochen, in der Kartoffelernte 14 Tage. Die Schulpflichtigkeit währt vom zurückgelegten 6. Lebensjahre bis zur Confirmation; letztere beendigt nur für diejenigen Kinder den Schulbesuch, welche in der Schule hinreichend vorbereitet sind, den Religionsunterricht des Predigers zu verstehen und sich selbst davon Rede und Antwort zu geben. Weder häusliche Arbeit, Hüten des Viehes, Warten der Kinder ꝛc., noch Dienstverhältnisse sollen schulpflichtige Kinder vom ordentlichen Schulbesuch entbinden, und nur bescheinigte Krankheit oder zu schlechte Wege und zu schlechtes Wetter sind in der Regel für diejenigen, welche von andern

Ortschaften her zur Schule gehen müßen, als gültige Entschuldigungsgründe wegen Versäumung der Schule anzusehen. — Ein Schulvorstand, bestehend aus dem Prediger und zwei auf Vorschlag desselben vom Amte zu ernennenden Gemeindemitgliedern, hat das Beste der Schule auf alle Weise zu befördern, die Befolgung der Schulordnung treu und gewissenhaft zu überwachen und besonders auf den regelmäßigen Schulbesuch zu halten; endlich hat er die Schulkasse zu berechnen, welche aus etwaigen Strafgeldern und freiwilligen Beiträgen gebildet wird. — Als nächste Aufsichtsbehörde werden die Prediger bestellt und verpflichtet, monatlich wenigstens einmal jede Schule ihrer Parochie zu besuchen und über den Befund derselben halbjährlich dem Consistorio Bericht zu erstatten (später jährlich nach Ostern). Aber auch den Beamten wird es zur Pflicht gemacht, die Schule möglichst oft zu besuchen, auf Befolgung der Schulordnung zu halten, den Lehrern obrigkeitliche Unterstützung zu gewähren und alljährlich darüber an die Landesregierung zu berichten. Die Schulordnung fordert von dem Lehrer einen „christlichen, anständigen Lebenswandel, treue Pflichterfüllung, ein liebevolles, aber ernstes Betragen in und außer der Schule, damit er sich die Achtung der Gemeinde, insbesondere der Kinder erwerbe. Während der Schulstunden hat er sich eifrig und ausschließlich mit der Aufsicht über die Kinder und mit dem Unterrichte zu beschäftigen und sich einen ruhigen und klaren Vortrag zu eigen zu machen. Von selbst versteht es sich, daß er während des Unterrichts ordentlich bekleidet sein muß, auch nicht Tabak dabei rauchen oder sonst etwas störendes vornehmen darf." Strafe, insonderheit körperliche Züchtigung darf er erst dann eintreten lassen, wenn wiederholte Zurechtweisungen und Ermahnungen nichts gefruchtet haben. Niemals aber sollen Kinder bloß darum, weil sie bei geringeren Naturanlagen etwa schwerer und langsamer als andere begreifen, gestraft werden, wie denn auch solche Kinder, die von schwacher Gesundheit sind, mit angemessener Schonung und Nachsicht behandelt werden müßen. Endlich muß der im Schulzimmer aufgehängte Lehrplan genau befolgt und der Rath der Vorgesetzten willig angenommen werden; auch muß der Lehrer sich treu und unausgesetzt für seinen wichtigen Beruf immer mehr auszubilden suchen. — Als Gebiet des Unterrichts wird im allgemeinen bezeichnet: Religion, Lesen, Kalligraphie und Orthographie, Rechnen, besonders Kopfrechnen, Verstandesübung und Auswendiglernen, Gesang; alles einzelne: Lehrplan, Methode, Lehrhülfsmittel, das die Unterrichtsgegenstände selbst Betreffende, wird durch das Consistorium festgestellt, und die Lehrer dieserhalb von den Predigern angewiesen werden, „damit in den verschiedenen Schulen Uebereinstimmung und möglichst gleichmäßige Bildung erreicht werde." Wenn die Anzahl der Kinder und die Verschiedenheit des Alters es erforderlich machen, dürfen nach der Bestimmung des Predigers zwei Abtheilungen eingerichtet, auch die kleinen Schulkinder eine Stunde früher als die älteren aus der Schule entlassen werden. Jährlich zweimal (seit 1846 einmal) soll eine öffentliche Prüfung stattfinden (und zwar nach anderweitiger Bestimmung Sonntags Nachmittags in der Kirche und „soll dieselbe durch einen gottesdienstlichen Charakter einen religiösen Anstrich erhalten"); für bewiesenen Fleiß und Folgsamkeit soll ein nützliches Buch zur Aufmunterung auf Kosten der Schulkasse verliehen werden.

Als Norm für die Dotirung der Stelle eines Landschullehrers, wenn er kein Handwerk treibt (sonst fällt der Gehalt, d. h. die Geldbesoldung s. u., ganz oder theilweise weg), ist aufgestellt: 1) freie Wohnung nebst Garten von mindestens 100 Quadratruthen, 2) Kartoffel- und Leinland 1—200 Quadratruthen, 3) Weidefreiheit für eine Kuh und ein Haupt Jungvieh, 2 Schweine, 2 Gänse mit Zuzucht und so viel Heu und Stroh, als zur Durchwinterung des Rindviehs erforderlich ist, 4) Contributionsfreiheit, auch Befreiung von Nachtwachen und Gemeindediensten, Nothfälle ausgenommen, 5) 8—10 Faden Brennholz oder für einen Theil desselben verhältnismäßig Torf, 6) 24 Scheffel Roggen und 12 Scheffel Gerste, 7) 10—20 Thlr. Gehalt außer dem Schulgelde. Ist der Schullehrer zugleich Küster, so wird ihm natürlich das, was er

an Einnahme schon hat, die Accidentien ausgenommen, an- und abgerechnet. Es wird im ganzen als besser anerkannt, daß die Schulmeister nur so viel Land, als ohne Anspannung bestellt werden kann, besitzen, weil sie dadurch nicht allein unabhängiger von einzelnen Gemeindegliedern werden, sondern auch, wenn sie statt des Landes Korn und Futter für ihr Vieh erhalten, eine mehr gesicherte Subsistenz haben. Der Flachs-, Seide-, Tabaks-, Kümmel-, Krapp-, Karden-, überhaupt der Gartenbau, so wie die Baum- und Bienenzucht werden außer den häuslichen Verrichtungen die zweckmäßigste und einträglichste Nebenbeschäftigung des Schulmeisters abgeben. Als die höchste Zahl von Kindern, welche in einer Schule zu vereinigen sind, werden 60—70 bezeichnet; wo dem Bedürfnisse einer größern Zahl durch Abzweigung von Filialschulen abgeholfen werden kann, sollen neue Schulen gebildet werden.

C. Statistik. Der Landschulen giebt es im Großherzogthum Mecklenburg-Strelitz mit Einschluß des zwischen Lübeck und Ratzeburg gelegenen Fürstenthums Ratzeburg 231, nämlich 177 im Herzogthum Strelitz und 54 im Fürstenthum Ratzeburg. Von den 177 im Herzogthum Strelitz kommen 111 auf die Domanialämter, 66 auf die ritterschaftlichen Districte; die 54 im Fürstenthum Ratzeburg sind auf 5 Vogteien vertheilt, darunter ist nur 1 Allodialgut.

II. Städtisches Schulwesen, und zwar a) Bürgerschulen und b) höhere Schulen. A. Allgemeines und Geschichtliches. Da beide vielfach in eine nähere Verbindung mit einander gesetzt sind, so ist es am angemessensten, beides neben einander nach der Reihenfolge aller 10 Städte zu behandeln. Die nähere Aufsicht führt das Consistorium, die Oberaufsicht die Landesregierung. Die Fürsorge der beiden letztverstorbenen Großherzoge Karl und Georg und die Erfahrung und Weisheit einsichtsvoller Staatsmänner und Schulräthe, wie v. Kampz (später preuß. Staatsminister), v. Türck (später Schulrath in Potsdam), v. Oertzen (später Staatsminister), Wisbeck, Kämpffer und Siefert (bewährter Schulmänner) hat im Laufe dieses Jahrhunderts auf diesem Gebiete Großes geschaffen. Man darf dabei nicht vergessen, daß 3 Gymnasien (Neustrelitz, Neubrandenburg und Friedland) für das kleine Ländchen eine unverhältnismäßig große Zahl ist. Früher war noch ein viertes am Dom in Ratzeburg vorhanden, ist aber vor 15 Jahren aufgehoben worden. 1) In Neustrelitz wurde im J. 1806 eine Ober- und Unterschule für Knaben und eine Mädchenschule nebst einer Armenschule eingerichtet. Im J. 1811 wurde die Oberschule in ein aus 4 Classen bestehendes Gymnasium Carolinum und die Unterschule in eine 3classige Elementarschule verwandelt und mit den übrigen Schulen unter die Direction eines Schulraths gestellt. Von der ersten Elementarclasse wurde 1825 eine einclassige Realschule abgezweigt, 1828 durch eine zweite und 1833 durch eine dritte Classe erweitert. Zur Vorbereitung für das Gymnasium und die Realschule wurde 1841 eine Vorbereitungsclasse (Quinta) eingelegt und zu diesem Zwecke später ebenfalls die zweite Elementarclasse (Sexta) mehr entsprechend eingerichtet, während der ersten Elementarclasse die Bestimmung einer abschließenden untern Bürgerschule gegeben wurde. Neben der höheren Mädchenschule, die erst 3 Classen hatte, nachher 4 erhielt, wurde eine untere Mädchenschule von zwei Classen gebildet. Als Vorbereitung dazu sind seit 1830 Vorschulen concessionirt und unter einen besonderen Schulvorstand gestellt worden. Die beiden Realclassen sind schon seit 1828 zu einer Realschule erhoben worden, die, nachdem 1836 noch ein vierter Lehrer hinzugekommen war, zu Ostern 1837 ihre völlige Selbständigkeit und eigene Verwaltung erhielt. Die höhere Mädchenschule war bis 1831 im Gebäude des Gymnasiums und stand unter der Aufsicht des Gymnasialdirectors. In jenem Jahre bekam sie ein eigenes Gebäude und 1838 völlige Selbständigkeit, indem sie unter einen eigenen Rector und unter die Aufsicht des Consistoriums gestellt ward. — 2) Auch in Neubrandenburg läßt sich die Geschichte des Schulwesens nicht hoch hinauf verfolgen, da alle älteren Documente in dem großen Stadtbrande im J. 1696 ein Raub der Flammen geworden sind. Die lateinische Schule, wie sie früher hieß, hatte nur zwei

Classen; 1811 wurden diese nominell zu 4 erweitert (zwischen zweien blieben aber starke Combinationen); erst 1830 wurde die Quarta selbständig, 1846 wurden 2 Realclassen errichtet und 1856 noch eine dritte hinzugefügt, so daß die Anstalt jetzt aus 7 Classen (3 Realclassen parallel mit der Secunda, Tertia und Quarta) besteht. Die 1838 reorganisirte Bürgerschule dient zugleich als Vorschule des Gymnasiums. — Eine Schule für Bürgertöchter existirt seit 1810, neben welcher 2 concessionirte, s. g. französische Schulen, bestanden. Die Unvollkommenheiten dieser Einrichtung führten 1825 und wiederum 1849 zu durchgreifenden Umgestaltungen; seit dieser letzten besteht sie aus 5 Classen, in welchen von der dritten an die französische Sprache, in der zweiten französische Conversation neben der Handarbeit, in der ersten Englisch getrieben wird. — 3) Das Gymnasium in Friedland ist sehr alt, wahrscheinlich schon in der Reformationszeit gegründet; wir wissen aber von seiner älteren Geschichte wenig oder nichts. 1805 wurde der Anstalt der Elementarunterricht abgenommen und eine Bürgerschule von einer Elementarclasse gebildet; 1828 kam eine zweite und 1833 eine dritte Classe hinzu; 1834 aber wurde eine eigene Mädchenclasse gebildet, zu der 1853 noch eine zweite Classe hinzugekommen ist. Seit 1854 ist der erste Lehrer und Dirigent der Bürgerschule zugleich sechster ordentlicher Gymnasiallehrer; dagegen ertheilte der Cantor des Gymnasiums auch Unterricht in der Bürgerschule, die später noch durch eine Lehrerstelle erweitert ward. — Außerdem bestehen städtische oder Bürgerschulen mit 4—5 Classen (letztere Zahl das gewöhnliche) in Fürstenberg, Stargard, Strelitz, Wesenberg und Woldezk. — In Schönberg, im Fürstenthum Ratzeburg, bestand nur eine 3classige Stadtschule, es wurden aber zu Ostern 1846 8 Classen mit 8 Lehrern und 1 Lehrerin errichtet und seitdem allmählich bis zu 10 Classen erweitert. — Das Schullehrerseminar in Mirow, 1820 mit 4 Zöglingen eröffnet, trat an die Stelle des mit der „städtischen Schulanstalt" in Neustrelitz verbundenen Seminars. Anfänglich wurden Knaben von 11—12 Jahren in dasselbe aufgenommen, welche bei 8jähriger Anwesenheit in der Anstalt ganz unentgeltlich unterrichtet und verpflegt wurden und in der Familie des Vorstehers, später des Hausverwalters, den Ersatz für das Elternhaus finden sollten. Waren diese für das Domanium bestimmt, so wurde 1822 ein Pensionat mit dem Seminar verbunden, welches Lehrer für „ritterschaftliche und städtische Landgüter" gegen ein jährliches Kostgeld von 57 Thlrn. ausbilden sollte. Die jüngeren Seminaristen wurden mit den älteren Schülern der Ortsschule gemeinsam unterrichtet, die ältesten Seminaristen dagegen in der Schule zu den nöthigsten Unterrichtsübungen zugelassen. Es ward 1829 unter die Oberaufsicht des Consistoriums gestellt und bekam 1838 eine veränderte Einrichtung. Zur Aufnahme wurden fortan alle 3 Jahre 6 Zöglinge im Alter von 14—16 Jahren, seit 1845 bis zu 20 Jahren zugelassen, zugleich die Ausbildungszeit im Seminar auf 5 Jahre beschränkt. Die Zöglinge sollten hinfort für Kleidung, Schreibmaterialien und Schulbücher selbst sorgen, alles übrige aber frei erhalten. Die Zahl der Pensionäre wurde auf 10 ermäßigt. Aus diesen wurden seit 1841 die Zöglinge des Seminars genommen. Von 1845 an mußten alle Seminar-Aspiranten als Vollpensionäre eintreten, um je nach ihrer Aufführung bald in eine Halbpensionär- oder Freistelle einzurücken. Jener Stellen (jährlich 30 Thlr. zu zahlen) gab es 10, der Freistellen 9. Nachdem das Seminar 1845 sein 25jähriges Bestehen festlich begangen hatte, brannte das schöne Gebäude im Januar 1848 bis auf die Ringmauern ab, wurde aber noch in demselben Jahre innerhalb der alten Ringmauern wieder aufgebaut. Im J. 1852 beschloß man, zunächst versuchsweise, geeignete militärfreie Handwerksgesellen in einem Alter von 24—26 Jahren in das Seminar aufzunehmen, ohne jedoch jüngere Aspiranten vom Eintritt auszuschließen. Eine Anzahl von 14—16 Zöglingen erweist sich für das Bedürfnis des Landes als ausreichend; ihr Aufenthalt dauert in der Regel 3 Jahre. Die jährliche Pension für Wohnung, Unterricht, Beköstigung, Licht und Schreibmaterialien wurde auf 25 Thlr. herabgesetzt; die Inhaber von Freistellen zahlen auch dies nicht und haben noch außerdem Arzt und Arzneimittel

umsonst. Anleitung zur Betreibung des Seidenbaus ist seit 1826 gegeben worden, an die Stelle der Turnübungen traten unter den veränderten Verhältnissen seit 1852 wirthschaftliche Beschäftigungen in Feld, Garten und Wiese; mit Bienen- und Obstbaumzucht ist ein neuer Anfang wieder gemacht worden. Die Leitung des Seminars und der Ortsschule liegt in Einer Hand, und von den 4 am Seminar thätigen Lehrern unterrichten 3 auch in der Ortsschule.

B. Statistische Uebersicht. a. Die Gymnasien sind folgendermaßen besucht: Neustrelitz in 5 Classen, 146; die damit verbundene Elementarschule hat 3 Classen, die Realschule gleichfalls 3 Classen; Neubrandenburg in 4 Gymnasial- und 3 Realclassen, 131 (68 auswärtige); die Bürger- oder Elementarschule (Vorschule des Gymnasiums) hat 3 Classen: Quinta, Sexta und Septima; Friedland 5 Classen, 135 Schüler; die Bürgerschule 3 Knaben- und 2 Mädchenclassen. — b. Die Bürgerschulen in Fürstenberg und Mirow haben 4 Classen; Schönberg 3 Real-, 3 Knaben-, 3 Mädchen- und 1 Elementarclasse; Stargard 5 Classen (von Strelitz oder Altstrelitz fehlen die Zahlenangaben); Wesenberg und Woldezk 3 Classen.

C. Innere Einrichtung. Für diese dürfte wesentlich als maßgebend zu erachten sein das Publicandum vom 8. August 1837, betreffend die Maturitätsprüfung der Abiturienten auf den Gelehrtenschulen des Großherzogthums M.-Strelitz. Es unterscheidet sich in wesentlichen Stücken von der etwas früheren Verordnung im Schwerinschen, weshalb es gerathen sein wird, die unterscheidenden Puncte näher hervorzuheben. Die allgemeinen Forderungen im deutschen Aufsatz, der griechischen, lateinischen und französischen Sprache, in der Mathematik und Geschichte (wo ausdrücklich die genauere Bekanntschaft mit der griechischen, römischen und deutschen Geschichte hervorgehoben wird) werden nicht bloß mit den schwerinschen, die nur etwas specieller noch formulirt sind, sondern auch mit den gewöhnlichen übrigen Reglements übereinstimmend sein; ebenso die Forderung im Hebräischen für die künftigen Theologen und Philologen. Nur als eigenthümlich tritt die Forderung hinzu, daß der Abiturient in der Physik eine Uebersicht über die Hauptlehren von den allgemeinen Eigenschaften der Körper, den Gesetzen der Bewegung und des Gleichgewichts, von Electricität und Magnetismus, Licht und Wärme haben, und in der Chemie die Elemente und ihre hauptsächlichsten Zusammensetzungen kennen soll. Diesem entsprechen denn auch die einzelnen Bestimmungen in der schriftlichen und mündlichen Prüfung. Wie in Schwerin an dem deutschen Aufsatze die Gesammtbildung, so soll hier die geistige Reife des Abiturienten daran gemessen werden. Für den lat. Aufsatz wird vorherrschend historischer Inhalt gefordert, und zwar so, daß die Darstellung sich leicht an die alterthümliche Vorstellungsweise anschließen kann. Für die Mathematik werden 2 arithmetische und 2 geometrische Aufgaben verlangt, an denen der Schüler seine Fähigkeit zu einer selbstthätigen Anwendung des in der Schule Vorgetragenen darlegen kann. Neben dem Aufsatz wird noch ein lat. Extemporale und neben dem griechischen Exercitium noch eine Uebersetzung aus dem Griechischen ins Deutsche gefordert, wozu Abschnitte aus Dialogen eines in der Schule nicht gelesenen Stückes von Sophokles oder Euripides zu wählen sind. Auch kann statt des französischen Exercitiums ein freier Aufsatz aufgegeben werden, dessen Thema am passendsten aus der neueren Geschichte genommen wird. Endlich wird von den künftigen Theologen und Philologen ein hebräisches Exercitium geliefert. Es wird also im ganzen zwar mehr (was die Beurtheilung erleichtert), aber nicht schwereres verlangt als nach der schwerinschen Ordnung; auch werden den Schülern die Hülfsmittel eines latein.-deutschen Lexikons für den lat. Aufsatz, eines deutsch-griechischen für das griechische Exerciz, eines griechisch-deutschen für die Uebersetzung aus dem Griechischen, eines franz. und eines hebräischen für die Arbeiten in diesen Sprachen gestattet, dabei auch mehr Zeit eingeräumt, indem namentlich für die math. Arbeit 5, für das griech. und franz. Exerciz je 3 Stunden bewilligt sind (außerdem je 5 für die Aufsätze, je 3 für die Uebersetzung aus dem

Griechischen und das hebräische Exercitz, 2 für das lat. Extemporale, so daß die Prüfung fast eine ganze Woche, nämlich 6 Vormittage und 2 Nachmittage, dauert).

Noch in einigen anderen Puncten treten unterscheidende Bestimmungen dieses Gesetzes hervor. Zur Prüfungscommission gehören außer der Local-Schulbehörde (dem Ephorate, Scholarchate) nur die Lehrer der oberen Classen. Die Schüler müßen in der Regel den vorgeschriebenen 3jährigen Cursus in der Prima beendigt haben. Dem Fachlehrer ist ein beträchtliches Uebergewicht bei der Entscheidung über den Ausfall der Prüfung eingeräumt: nicht bloß nimmt über seine Prüfung der Lehrer, der sie angestellt hat, ein kurzes Protokoll auf, sondern auch, wenn die Berathung über die Annahme oder Modification seines Urtheils zu keiner Einigung führt, giebt er bei der Abstimmung, die vom jüngsten Lehrer an bis zum Ephorat oder Scholarchat hinaufgeht, im Falle der Stimmengleichheit den Ausschlag. Endlich wird ausdrücklich verordnet, daß, wenn junge Leute durch ihre natürlichen Fähigkeiten und Neigungen auf einen einzelnen Gegenstand hingeführt worden sind und sich durch ausdauernden Fleiß in demselben bedeutende Kenntnisse erworben haben, ihnen von den Forderungen in den übrigen Disciplinen, mit Ausnahme des Lateinischen und Deutschen, etwas nachgelassen und dennoch gleichfalls das Zeugnis der Reife ertheilt werden soll.

Was die einzelnen Anstalten des Landes betrifft, so hat das Gymnasium Carolinum in Neustrelitz 5 Classen, benutzt aber auch die zweite Elementarclasse mit als Vorbereitungsclasse, die deshalb 8 lat. Stunden hat. Die Vertheilung ist diese:

Lehrgegenstände.	I.	II.	III.	IV.	V.	Sum.
Lateinisch	8	10	9	8	8	43
Griechisch	6	6	5	5	—	22
Deutsch	3	3	2	2	4	14
Französisch . . .	2	2	2	3	2	11
Religion	2	2	2	3	3	12
Mathematik . . .	4	4	4	4	2	18
Geschichte . . .	3	2	2	2	—	9
Geographie . . .	—	—	2	2	2	6
Naturwissenschaft .	2	1	1	1	—	5
Rechnen	—	—	—	1	4	5
Schreiben . . .	—	—	—	—	3	3
Singen	(2 in den 4 ersten Cl.				1	3)
	30	30	29	31	28	151

Das Gymnasium zu Neubrandenburg hat 4 Gymnasial- und 3 Realclassen (neben II — IV), in welchen ebenfalls Latein in je 2 Stunden wöchentlich getrieben wird, die aber vielfach mit den Gymnasialclassen combinirt sind.

Am Friedländischen Gymnasium ist vor 11 Jahren ein wesentlicher Schritt zur Vereinigung des Gymnasial- und Realunterrichts gethan worden, infolge dessen 5 Classen vorhanden sind, die 3. und 4. in getrenntem Cötus für beide Richtungen. Hierdurch wurde zugleich bewirkt, daß der lat. und griech. Unterricht in IV in 2 Cötus zerfiel und der franz. Unterricht schon in V begann, auch 2 englische Classen für die vom Griechischen dispensirten Schüler eingerichtet wurden. Ferner hörte die Combination des Religionsunterrichts auf den beiden untersten Stufen auf und der geschichtliche, mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht wurde durch alle Classen hindurchgeführt.

D. Lehrerverhältnisse. Zusammenstellend wollen wir hier noch auf die äußeren Verhältnisse des Lehrstandes in beiden Mecklenburg aufmerksam machen. Der allgemeine Titel des ersten Lehrers und Vorstehers eines Gymnasiums ist Director, nur der der Wismarschen großen Stadtschule führt den Titel Rector; den Professortitel daneben führen die mecklenburg-schwerinschen Directoren nicht (der Director der Rostocker

großen Stadtschule ist zugleich ordentlicher Professor der alten Literatur an der dortigen Universität). Die Directoren der 3 strelitzschen Gymnasien sind zugleich Schulräthe; diesen oder einen andern Titel führt keiner der schwerinschen. Die übrigen Lehrer der schwerinschen Gymnasien führen theils den Oberlehrertitel, der stets speciell den einzelnen verliehen wird, theils heißen sie Collaboratoren, Lehrer ꝛc.; in Wismar heißen alle (außer den Elementarlehrern) ordentliche Lehrer, an den strelitzischen bekommen die ersten oder älteren Lehrer den Professortitel, der dafür in Mecklenburg-Schwerin nicht existirt (der dritte Lehrer in Rostock, der eigenthümlicherweise, ebenso wie der zweite, den Titel Condirector führt, ist zugleich außerordentlicher Professor in der dortigen philosophischen Facultät). Die Gehaltsstellungen der Lehrer sind nach den einzelnen Schulen sehr verschieden: in Güstrow gehen sie von 1500 bis zu 450 Thlrn. in Parchim von 1724 bis 448, in Rostock von 1300 bis 400, in Schwerin von 1550 bis 600, in Wismar von 1300 bis 240 Thlrn. herunter, an der Realschule in Güstrow von 1000 bis 400 Thlrn. In Mecklenburg-Schwerin sind 2 Wittweninstitute vorhanden, gegründet am 1. Septbr. 1797, erweitert 5. Decbr. 1833, eins für Civil- und Militärdiener mit einem Capitalfond von 356,166⅔ Thlr., an welchem die Gymnasiallehrer betheiligt sind, und eins für Prediger und Schullehrer mit einem Capitalfond von 303,833⅓ Thlr., wohin alle übrigen Lehrer gehören; beide stehen unter einer gemeinsamen Direction. Außerdem giebt es eine Unterstützungs-Vereinigung für vater- und mutterlose Waisen von Predigern und studirten Schullehrern (landesherrlich bestätigt am 7. April 1835), welche unter der wechselnden Verwaltung der Präposituren steht, gegenwärtig 195 Mitglieder zählt und die Waisen zweier Familien versorgt. Außerdem bestehen noch besondere Wittwen- und Waisenkassen, z. B. eine vor kurzem begründete und landesherrlich bestätigte am Gymnasium zu Parchim, deren Erträge den Betheiligten neben den allgemeinen zufließen, während z. B. die am Gymnasium zu Wismar bestehende für die nicht an jenem landesherrlichen Institut betheiligten Lehrer die einzige ist. In Mecklenburg-Strelitz ist vor kurzem eine Georgenstiftung errichtet worden, durch die es auch den Lehrern möglich gemacht wird, vermittelst eines verhältnismäßig sehr geringen Beitrages sich eine Verbesserung ihrer Lage im Alter zu verschaffen. Die Emeritirung und Pensionirung der Lehrer ist nicht durch ein besonderes Gesetz geregelt, sondern von der landesherrlichen Gnade abhängig. Sämmtlichen Lehrern kann, wie allen Staatsdienern (nur die Prediger und Universitätsprofessoren sind davon ausgenommen), ihr Dienst von der Regierung halbjährlich gekündigt werden. In Sterbefällen haben die Hinterlassenen auf das Sterbequartal und 2 Gnadenquartale Anspruch.

Quellen und Hülfsmittel für das mecklenburgische Schulwesen sind: Siggelkow, Handbuch des mecklenburgischen Kirchen- und Pastoralrechts, 3. Aufl. Schwerin 1797, besonders Abschn. X. vom Schulwesen, S. 99—129. — Die Gesetzsammlungen von Ackermann und Gesenius, so wie die neue vollständige Gesetzsammlung von Raabe, 1. Folge: von Anbeginn der Gesetzgebung bis zum Anfange des 19. Jahrh., 2. Folge: vom Anfange dieses Jahrh. bis 1858. — Mecklenburgische Vaterlandskunde von W. Raabe, vorzugsweise die 3. und 4. Lieferung des 2. Bandes. Wismar und Ludwigslust 1860. — E. Boll, Geschichte Mecklenburgs mit besondrer Berücksichtigung der Culturgeschichte. 2 Thle. Neubrandenburg 1855 ff. — Der jährlich erscheinende Großherzoglich Mecklenburg-Schwerinsche Staatskalender, desgleichen der Strelitzische. — F. C. Wex, Zur Geschichte der Schweriner Gelehrtenschulen. Schwerin 1853. — G. C. H. Raspe, Zur Geschichte der Güstrower Domschule. Güstrow 1853. — C. F. Crain, Die Reformation der christlichen Kirche in Wismar. Wismar 1841. — Ders. Nachricht über die neue Einrichtung der großen Stadtschule. Das. 1850. — Fr. Brasch, Die Lehrverfassung der Bürgerschule zu Schwerin. Schwerin 1836. — Die allgemeine mecklenburgische Schulordnung von 1552 und die besonderen für Wismar von 1566 und Güstrow von 1572, abgedruckt in R. Vormbaums

Evangelischen Schulordnungen, I, S. 68 ff., 547 und 576 ff. Außerdem die zahlreichen Programme der Anstalten selbst.

Meierotto, Johann Heinrich Ludwig, geboren zu Stargard in Pommern am 22. Aug. 1742, der Sohn eines wackeren Schulmanns, des Rectors der dortigen reformirten Schule, hatte seine letzte eigentliche Vorbildung für die Universität als Alumnus des Joachimsthalschen Gymnasiums zu Berlin erhalten und nachdem er nach beendigten Universitätsstudien einige Jahre dem praktischen Erzieherberufe in einer gebildeten Familie gewidmet hatte, trat er in der vollsten Blüte der Kraft, reich ausgestattet mit Geist und Gelehrsamkeit, die Brust erfüllt von der höchsten und edelsten Auffassung der Thätigkeit eines Lehrers und Erziehers, in dieselbe Anstalt als Professor ein, welcher er seine Vorbereitung für die Universität zu danken gehabt hatte. Hier nahm er bald in dem Concil der Professoren, welches nach der Verfassung des Gymnasiums einen wesentlichen Antheil an der Leitung des Ganzen hatte, eine bedeutende Stellung ein, bis er im Jahre 1775, obwohl der jüngste Professor, mit dem allgemeinsten Vertrauen von dem Schuldirectorium als Rector an die Spitze der Anstalt berufen wurde. Mit welcher Begeisterung er dieses Amt antrat, mit welchem Bewußtsein von der Schwere der Verantwortlichkeit, die er damit übernahm, mit welcher Bescheidenheit und Aufopferungslust er an seine Aufgabe gieng, davon legen die der tiefsten Brust entquollenen Worte ein unvergängliches Zeugnis ab, mit denen er die Einladungsschrift zu seiner öffentlichen Einführung als Rector schloß: Jamque vale otium, tuque otii alumna remissio animi: valete ingenii lusus, excursus, studia genio hactenus data! Tu vero almum Joachimicum! en accipe totum istud meum, quicquid est, intentionis et mentis, qua utinam quidem acrius, nobilius quid Tibi offerre possem! Eingetreten in das Amt, welches seine ganze Seele füllte, schritt er rastlos, wie es der damalige Zustand der Anstalt bedurfte, von Verbesserung zu Verbesserung. Die universellste Auffassung seines Berufes leitete aber sein ganzes Thun. Wir irren wohl nicht, wenn wir an dem Ganzen seines Wirkens die tiefen Spuren warzunehmen glauben, welche ein Herrscher wie Friedrich der Gr. seinem Zeitalter und vornehmlich allen denjenigen, welche unter ihm in seiner unmittelbarsten Nähe zu wirken berufen waren, nothwendig aufprägen mußte. Das hohe Beispiel rastloser Thätigkeit und Arbeitsliebe, welches von dem Thron herab gegeben wurde, die Forderung strengster Ordnung und Pünctlichkeit in Erfüllung jeglicher Pflicht, die vorwiegende Richtung auf das Gemeinnützige, die Zwecke der bürgerlichen und staatlichen Wohlfahrt Fördernde, die selbst in den wissenschaftlichen Bestrebungen sich nicht verleugnete, alle diese Züge finden sich in dem Leben und Wirken Meierottos. Unermüdlich und unerschrocken überwachte er alle Zweige seiner Anstalt. Nicht das Arbeiten, nicht das Ruhen seiner Zöglinge ließ er unbeachtet. Ihr Leben in der Schule, wie außer derselben, ihr Verhalten unter sich, wie zu ihren Lehrern und Erziehern, das Aeußere der Anstalt, wie die Regungen ihres innersten Lebens, alles umfaßte und durchdrang er mit seinem scharfen Blick, allem war seine Zeit, seine Einsicht, seine erfindungsreiche und ausdauernde Thatkraft gewidmet. Mit Wärme ergriff er die Anordnungen des großen Königs über die Verbesserung des Unterrichts. Naturrecht, Moralphilosophie, Metaphysik, Statistik, verschwanden als unfruchtbar von den Lehrplänen der Anstalt. Dagegen wurde der Rhetorik nach dem Willen des Königs, wie nach der individuellen Ueberzeugung Meierottos selbst ein weiterer Spielraum zugestanden: an die Stelle trockener Lehre trat anregende Uebung nach mustergültigen, in reicher Fülle mit Kennerschaft dargebotenen Beispielen. Die Alten wurden gelesen auf dem Fundamente gründlicher, grammatischer Belehrung, die gleichfalls nicht aus ertödtendem Regelwerk, sondern aus fruchtbaren Beispielen geschöpft ward. Die Historiker Tacitus, Livius, Sallustius wurden der Jugend zugänglich gemacht, nicht bloß um daran die Sprache kennen zu lernen, sondern um sie in den reichen Schatz ihrer reifen, geläuterten Lebensanschauungen einzuführen. Diese Umänderungen wurden von ihm mit solchem Eifer und Erfolg betrieben, daß der König

Verlangen empfand, den begeisterten Schulmann selbst persönlich kennen zu lernen und ihn einer längeren Unterredung würdigte, bei welcher er sich noch ernstlich vorbehielt auch einige Schüler des Joachimsthalschen Gymnasiums zu sich kommen zu lassen, um durch eigenes Examiniren sich zu überzeugen, mit welchem Erfolge seine Weisungen an ihnen vollzogen worden seien. Höhere Regentensorgen haben es jedoch dazu nicht kommen lassen. Der unermüdliche Rector gab ferner auch den ersten Anlaß zur öffentlichen Vertheilung von Prämien, zur Veranstaltung von Entlassungsprüfungen, gewährte den Zöglingen bei feierlichen Gelegenheiten, wie am Geburtstage des Königs, Festmahlzeiten, regelte die Lehrgelderkasse und bahnte die Errichtung der Lehrer-Wittwen- und Waisenkasse an, erwirkte unter der wohlwollenden Regierung Friedrich Wilhelms II. die Verbesserung der Gehalte sämmtlicher Lehrer und den Ankauf eines Spiel- und Turnplatzes für die Zöglinge. Seiner Wirksamkeit war es zu danken, daß sich dem Gymnasium ein reicher Segen wohlthätiger Schenkungen zuwandte. Die Schwester Friedrichs des Gr., Prinzessin Amalie, vermachte demselben ihre besonders durch classische Werke alter Musik werthvolle Bibliothek. Noch unter seinem Rectorat wurde das reiche Oelrichssche Vermächtnis für die Anstalt vorbereitet. Seine Thätigkeit beschränkte sich aber nicht bloß auf das, was er seiner Anstalt als Rector und Lehrer sein wollte, sondern auch als Gelehrter nahm er einen würdigen Platz in der Akademie der Wissenschaften ein und bewährte seine Meisterschaft auch auf anderen Gebieten, als auf dem des classischen Alterthums in einer Reihe von Abhandlungen. Von seinen schriftstellerischen Arbeiten aus dem Bereiche der römischen Alterthumskunde erinnern wir hier an: Sitten und Lebensart der Römer in verschiedenen Zeiten der Republik, welche Schrift in 2. Auflage von seinem Collegen Philipp Buttmann herausgegeben worden ist; Ciceronis vita ex ipsius scriptis excerpta et ad Coss. seriem digesta; Schilderung der Erziehung und Unterweisung, welche M. Tull. Cicero seinem Sohne gegeben; de candore Livii; de testimoniorum Livii fide; de Livii arte narrandi et artificio historico; de praecipuis rerum Romanarum auctoribus et quidem de Salustii moribus; de Plinii Epist. III, 5: nullum librum tam malum esse, ut non aliqua parte prodesset; de fontibus, quos Tacitus in tradendis rebus ante se gestis videatur secutus; de praecipuis rerum Romanorum auctoribus ac primum de Taciti moribus. Als Schriftsteller wirkte er selbst für einen Zweig menschlicher Thätigkeit, der den meisten Gelehrten wohl völlig fremd zu bleiben pflegt. Er schrieb ein Exempelbuch für Seefahrer und Strandbewohner und widmete es seinen Pommerschen Landsleuten am Strande der Ostsee, ein Buch, welches eingegeben und ganz durchzogen ist von dem kindlichsten Gottvertrauen. Das Interesse für diesen Stoff hieng bei ihm eng zusammen mit seiner Würdigung des Naturlebens überhaupt, von dessen Kenntnis auch seine Schüler nicht ausgeschlossen bleiben sollten. Er hatte zu diesem Zwecke unter seinen Zöglingen eine sogenannte gelehrte Gesellschaft gegründet, in welche nur die bewährtesten älteren Schüler aufgenommen werden durften, denen er im Gebäude der Anstalt ein eigenes Local, Refectorium genannt, zu ihren Zusammenkünften einrichten ließ. Hier wurden Aufsätze der besten Alumnen, öfters auch in Gegenwart des Rectors und der Lehrer vorgelesen und recensirt. Es reihte sich hieran eine Conversation, zuweilen in lateinischer Sprache. Zur Belebung dieser Gespräche dienten die besten neuern Schriften, ausgesuchte Journale, Kupferstiche, Münzen, Kunstsachen und namentlich auch Naturalien. Es befanden sich dort ein herbarium vivum, ein Skelett eines menschlichen Körpers, Sammlungen von Conchylien, Petrefacten und andern Mineralien. Bestimmte von Meierotto entworfene Gesetze regelten dieses ganze freiere wissenschaftliche Treiben. Am liebsten jedoch behandelte Meierotto in seinen literarischen Arbeiten, wie in seinen öffentlichen Reden in der Anstalt, Gegenstände aus dem eigentlichen pädagogischen Gebiete. So verfaßte er z. B. eine Anzahl Briefe „an die zur Universität abgehenden hoffnungsvollen Schüler des Joachimsthalschen Gymnasiums über die öffentliche Schulprüfung," Berlin 1785, worin er die Methode des Examinirens

und die Vorbereitung auf Examina mit sachkundiger Wärme bespricht. Einem Mann von solcher schaffenden Kraft fiel noch in den letzten Jahren seines thätigen Lebens eine Vermehrung seiner Berufsgeschäfte zu durch seine Berufung in das reformirte Kirchendirectorium und in das Oberschulcollegium der Monarchie, als dessen Mitglied er durch zwei organisatorische Reisen nach Preußen, Schlesien und Polen eine reiche Saat des Wirkens auch auf diesem weiteren Schauplatze verwaltender Thätigkeit ausgestreut hat. Die zweite dieser Reisen, auf denen er seine Kräfte nicht zu schonen verstand, legte den Grund zu der Krankheit, durch welche er in seinem 59sten Jahre, am 24. Sept. 1800, hinweggerafft wurde. (Vgl. Versuch einer Lebensbeschreibung J. H. L. Meierottos. Herausgegeben von F. L. Brunn, Prof. am Joachimsthalschen Gymnasium. Berlin 1802. Zum Andenken des Rectors und Professors J. H. L. Meierotto. Berlin 1801. Kurze Uebersicht des bisherigen Lehrplans im kön. Joachimsthalschen Gymnasium. Berlin 1802. Die beiden letzteren Schriften sind Programme des Joachimsthalschen Gymnasiums.*) F. G. Kießling.

Melanchthon, Philipp. In verschiedenen Artikeln dieser Encyklopädie, besonders über Gelehrtenschulwesen und Humanismus ist schon auf die hervorragende Bedeutung M.s in der Geschichte der Pädagogik hingewiesen worden. Im eigentlichsten Sinne des Wortes hat er ein Menschenalter hindurch im Mittelpunct aller wissenschaftlichen und pädagogischen Bestrebungen Deutschlands gestanden und den Ehrennamen des Praeceptor Germaniae mit einem Rechte, wie keiner vor und nach ihm, sich erworben. Bei dem bahnbrechenden, auf lange Zeiten hin bestimmenden Einfluß seiner Wirksamkeit wird es darum immer eine schwierige Aufgabe bleiben, auch wenn hier von seiner kirchlichen Thätigkeit ganz abgesehen wird, den Umfang und Inhalt seines Wirkens auf diesem Gebiet in irgend befriedigender Weise zu würdigen. Der Versuch dazu wird sich vielfach auf Andeutungen und Nachweise zu beschränken haben.

Die authentische, schwer zu erschöpfende Quelle haben wir in der durch Bretschneiders und seines Nachfolgers H. E. Bindseil aufopfernden Fleiß gesammelten Werken M.s, welche in dem Corpus Reformatorum von 1834 bis 1860 bei C. A. Schwetschke (Bruhn) in Halle und Braunschweig erschienen sind, und von denen der letzte, der XXVIII. Band, bei der Feier seines dreihundertjährigen Todestags, am 19. April 1860 ausgegeben worden ist. Eben dieser Anlaß hat eine bedeutende Anzahl von größeren und kleineren Gelegenheitsschriften, Reden, Monographien, populären Darstellungen

*) Für die Geschichte der lateinischen Methodologie ist M.s „lateinische Grammatik in Beispielen aus den classischen Schriftstellern" (1785) von Interesse, weshalb auch M. in Raumers Geschichte der Pädagogik im dritten Theil in dem Abschnitt: „Methoden des Lateinlernens" besprochen wird. Dieser Mann, von dem man sagte, was Friedrich der Große unter den Königen, sei er unter den Rectoren (Raumer S. 103), stellte eine Darstellung der lateinischen Grammatik mit unsäglicher Mühe aus lauter classischen Beispielen zusammen. Der erste Theil enthält auf 422 Seiten Beispiele zur Formenlehre und Syntax nach der gewöhnlichen Ordnung der Grammatik ohne ein erläuterndes Wort außer den lateinischen Ueberschriften der Seiten und Abschnitte, „eine Grammatik ohne Definitionen, ohne Axiome, Forderungen, Voraussetzungen, kurz ohne Regeln, eine Grammatik in Beispielen." Der zweite Theil enthält eine Anleitung zum Gebrauch des ersten Theils mit einer Einleitung (I—LXVII), welche viele treffliche, zum großen Theil auch jetzt noch beherzigenswerthe pädagogische Rathschläge enthält. Aber der richtige Grundsatz, daß der Unterricht sich an die Selbstthätigkeit des Schülers zu wenden habe, ist in dem Buche auf die Spitze getrieben und die natürliche Entwicklung des Knaben zu wenig beachtet; es ist unnatürlich, wenn man damit anfängt, den jungen Anfänger alles selbst abstrahiren zu lassen; dieser soll vielmehr zunächst das Dargebotene auffassen und seinem Gedächtnis einprägen; ist er einmal im Besitze einer hinreichenden Menge von Stoff, so regt sich von selbst oder von dem Lehrer geweckt, jedenfalls unter seiner Leitung, der Trieb zu vergleichen, Analogieschlüsse zu machen und so den Stoff zu ordnen, zu beherrschen und s. f. M.s Methode scheint auch in seiner eigenen Anstalt nicht lange in Uebung gewesen zu sein. — Vgl. auch Schmidt Gesch. der Pädagogik Bd. III, S. 680—686. D. Red.

seines Lebens und Abhandlungen in verschiedenen Zeitschriften hervorgerufen, welche alle zu sammeln für den Einzelnen unmöglich ist. Um so dankenswerther ist es, daß der Wittenberger Verein für Heimatkunde des Kurkreises eine Sammlung sämmtlicher Melanchthonschriften mit gutem Erfolge versucht und das Verzeichnis desselben in seinem vierten und fünften Jahresbericht 1860 und 1861 veröffentlicht hat. Aus der überaus reichhaltigen Literatur heben wir von älteren Arbeiten die classische vita Mel. von Camerarius und die im Corp. Ref. X, 179 — 316 abgedruckten, von der Wittenberger Universität 1561 herausgegebenen auf das Leben und Streben M.s bezüglichen Schriften hervor, unter denen die beim Begräbnis selbst von Vitus Oertel von Winsheim und die kurze Zeit darauf von Jakob Heerbrand in Tübingen gehaltene Gedächtnisrede besondere Beachtung verdienen. Mit Uebergehung der in den Beiträgen zur Literatur besonders des 16. Jahrhunderts (Nürnberg und Altorf 1784 u. ff.) niedergelegten überaus verdienstlichen Forschungen Strobels und anderer mehr theologischen Schriften nennen wir von den neuesten: Heppe, Ph. M. der Lehrer Deutschlands (Marburg 1860). Schlottmann, de Ph. Melanchthone rei publicae literariae reformatore (Bonnae 1860). A. Planck, M. Praeceptor Germaniae (Nördlingen 1860) und Ph. M.s Schola privata von L. Koch (Gotha 1859). Unter den vorhandenen Biographien bietet die von C. Schmidt, Ph. M. Leben und ausgewählte Schriften (Elberfeld 1861) das Gesammtmaterial in der wünschenswerthesten Vollständigkeit und hat die früher erschienenen antiquirt. Von Programmabhandlungen beschäftigen sich besonders mit M.s pädagogischer Thätigkeit die von Chr. Pansch in Eutin: M. als Schulmann (1860) und die Skizze des Unterzeichneten im Osterprogramm des Ev. Gymn. in Glogau 1860. Unter den überaus zahlreichen Charakteristiken und Reden erwähnen wir vor allen den Aufsatz von A. Neander in Pipers evangelischem Jahrbuch 1851 und den Vortrag von K. J. Nitzsch über Ph. M. (Zwei Vorträge Berlin 1855); sodann noch die Reden von R. Rothe (Heidelberg 1860), von Schmalz (Programm von Parchim 1861), von Keil (in der Ehrengedächtnisfeier des Todestages M. an der Univ. zu Erlangen 1860), von Guthe (Hannover 1860), von Eckstein (Programm der lat. Schule in Halle 1860) u. a. m. Fortgesetzte kritische Berichte über die Melanchthon-Literatur in Rudelbach und Guerikes Zeitschrift für Luth. Theologie 1860 S. 520 ff., und Zimmermann, Theol. Literaturblatt. *)

Unsere Darstellung wird, wenn sie auch das Biographische im allgemeinen als bekannt voraussetzen darf, doch nicht umhin können, auf den Bildungsgang, den M. genommen, näher einzugehen: er ist ebenso charakteristisch für jene Zeiten, wie nothwendig zum Verständnis seines Wirkens.

M.s Vater, Georg Schwarzerd (nicht Schwarzert), war ein in weiten Kreisen, selbst vom Kaiser Maximilian, geschätzter Waffenschmied und Rüstmeister des Kurfürsten Philipp von der Pfalz, welcher selbst seine Verheirathung mit Barbara, Tochter des angesehenen Kaufmanns und Schultheißen Joh. Reuter in Bretten vermittelt hatte, und welchem zu Ehren der älteste am 16. Februar 1497 geborene Sohn Philipp genannt wurde. Die alten Berichte bezeugen einstimmig, daß er ein gottesfürchtiger Mann war, welcher „mit der Gabe eines solchen Kindes gesegnet wurde, dessen hernach nicht ein Land, sondern viele Länder, ja die ganze Christenheit groß genossen hat und ohne Zweifel bis ans Ende der Welt genießen wird." Die häufigen Reisen des Vaters in den Geschäften seines Berufes nöthigten den Großvater, die Sorge für die Erziehung der Enkel auf sich zu nehmen: wir hören, daß der junge Philipp sehr früh die öffentliche Schule besuchte, daß aber eine ansteckende Krankheit, welche auch den Lehrer ergriffen hatte, den Großvater 1504 veranlaßte, den ihm von Reuchlin empfohlenen

*) Vgl. auch die gründliche und allseitige Darstellung und Würdigung Melanchthons von Landerer in der Theol. Realencyklopädie. D. Red.

Joh. Unger aus Pforzheim als Lehrer in sein Haus zu nehmen, und daß unter seiner strengen Zucht der Knabe zu einem gründlichen Studium der lateinischen Grammatik angeleitet wurde. (C. R. XXV, 448; er starb als evangelischer Prediger in Pforzheim 1553.) An den Gedichten des Carmeliten Baptista von Mantua wurden die Regeln gelernt und sorgfältig eingeübt. Neben dem guten Gedächtnis trat sehr bald das Geschick des Knaben im Disputiren hervor, welches er zur Freude des Großvaters manchem fahrenden Schüler gegenüber bewährte. Eben so eifrig war Unger auf die sittliche Bildung seiner Zöglinge bedacht: „seid vorsichtig und gebt gern nach" — war ein oft von ihm gehörtes Wort; von früh an trat dasselbe in M. Selbstbeherrschung und Unterordnungsfähigkeit als ein Charakterzug hervor. Am 16. October 1507 starb der Großvater, elf Tage nachher der Vater, welcher seit mehreren Jahren, man sagte infolge eines Trunkes aus einem vergifteten Brunnen, gekränkelt hatte, noch 47 Jahre später dachte M. am Jahrestage des Todes der letzten Worte des Vaters, welcher die Kinder ermahnt hatte eins mit der Kirche zu bleiben und in den kommenden großen Veränderungen, die er ahnte, Gott zu fürchten (C. R. VIII, 367). Damals blühte in Pforzheim, der Heimat Reuchlins, die Schule unter Georg Simler von Wimpfen, einem Zöglinge Dringenbergs, welcher auch griechisch und hebräisch verstand und später Professor der Jurisprudenz in Tübingen war; neben ihm lehrte Joh. Hildebrand, ebenfalls ein tüchtiger Humanist. Mehrere ausgezeichnete Männer wie Simon Grynäus, der Baseler Philolog und Theolog, Berthold Haller, der Reformator Berns, u. a. haben hier ihre Jugendbildung empfangen. In diese Schule brachte man den jungen Philipp und zwar in das Haus der Schwester Reuchlins, Elisabet, die ihm, wie der Bericht der Wittenberger Universität sagt, in Freundschaft verwandt war. Sicher scheint es zu sein, daß sie seine Großmutter war, ungewiß, ob die Mutter seines Vaters oder seiner Mutter; das letztere behauptet Schmidt ohne Angabe der Auctorität, das erstere erscheint nach der Angabe im C. R. X, 255, welche der väterlichen Großmutter M.s den Namen Elisabet beilegt, wahrscheinlicher. Hier wurde er auch dem großen Reuchlin persönlich bekannt, welcher bei seinen Besuchen in Pforzheim an dem geweckten und fleißigen Knaben seine Freude hatte. Immerhin bemerkenswerth bleiben jene kleinen Züge der Theilnahme, welche für das empfängliche Gemüth des Knaben sicherlich von der größten Bedeutung waren, wie daß der hochgefeierte Mann, um den Eifer des Schülers anzuerkennen und anzuspornen, ihm den Doctorhut gab, den er einst selbst in Italien erhalten hatte, daß er ihm zur Belohnung für gelungene lateinische Verse eine griechische Grammatik und sein Lexikon schenkte und daß der Knabe durch die von ihm veranstaltete Aufführung einer seiner Komödien ihn aufs höchste erfreute. Damals hat Reuchlin, der erste Lehrer des Griechischen in Deutschland, welcher durch seine Kenntnis der Sprache einst die Bewunderung gelehrter Griechen in Rom erregt hatte, auch den deutschen Namen des Knaben Schwarzerd in Melanchthon verwandelt, einen Namen, den dieser jedoch erst später in constanten Gebrauch nahm und seit dem Jahre 1531 stehend Melanthon schrieb (C. R. I, 131). Die vollere Schreibung ist freilich die gebräuchliche geblieben und hat ein gewißes geschichtliches Recht erlangt, obschon der Wille dessen, der den Namen geführt, hätte entscheidend sein sollen.

Auf Reuchlins und Simlers Rath bezog er 1509, obschon noch sehr jung, die Universität zu Heidelberg und ward am 13. October immatriculirt. In dem letzten Decennium des 15. Jahrhunderts hatte hier ein reges wissenschaftliches Leben geblüht; Dalbergs, des pfälzischen Kanzlers, Bemühungen hatten Männer wie Agricola, Wessel, Celler, Wimpheling, Reuchlin zu Lehrern gewonnen. Jetzt herrschte wieder das ganze Unwesen der alten scholastischen Zeit: nach M.s eigener Aussage (C. R. IV, 715) wurde nichts vorgetragen, als die alte geschwätzige Dialektik und ein wenig Physik. Doch fehlte es ihm auch nicht an Anregungen mancherlei Art. Schon daß er bei dem Theologen Pallas Spengel, dem Genossen jener Blütezeit, wohnte, welcher die neue Wissenschaft wenigstens zu würdigen wußte, war nicht ohne Bedeutung; ihm verdankte er

anregende Kunde von jenen Männern, namentlich von Agricola, wie er selbst bezeugt (C. R. III, 673). Mit Wimpheling, welcher 1510 in Heidelberg war, trat er in persönliche Berührung: ein kleines lateinisches Gedicht aus den Jahren 1510, das erste gedruckte Wort des jungen Gelehrten, der sich hier noch Pullisolus latinisirte (C. R. XX, 765), nahm derselbe in einer damals herausgegebenen Schrift auf. Ebenso berührten ihn die Predigten des geistvollen Geiler von Keisersberg, auf dessen am 10. März 1510 erfolgten Tode er ein Epicedium verfaßte (C. R. X, 469) und dessen körnige Sprüche er auch später gern noch anführte. Aber für die eigentlichen classischen Studien fehlte ihm Anweisung und Lehre; sich selbst überlassen studirte er ohne Wahl die alten und neuen Dichter und Historiker und bildete seinen Stil, was er später sehr beklagte, besonders nach Politian; auch die Mathematik und Astronomie blieb ihm nicht fremd. Seine Gelehrsamkeit machte unter den Studenten Aufsehen; der einst bei einer Disputation von einem Professor gesuchte Grieche war in ihm bald gefunden. Auch als Lehrer zweier junger Grafen von Liebenstein (oder Löwenstein) finden wir ihn in jener Zeit thätig; der erste Entwurf zur griechischen Grammatik ist aus diesem Unterricht hervorgegangen. Die Würde eines Baccalaureus erlangte er 1511; als er sich aber schon im folgenden Jahre, gewiß nicht ohne einige Selbstüberhebung, um die Magisterwürde bewarb, wies die Universität sein unzeitiges Begehren ab. Im Unmuth darüber und weil er viel vom Fieber litt, verließ er Heidelberg und begab sich nach Tübingen, wo er am 17. September 1512 immatriculirt wurde.

Auf dieser Universität hatte ein frischerer Geist sich zu regen begonnen. Heinrich Bebel hatte seit 1496 den classischen Studien trotz des Widerstrebens der Gegner Eingang verschafft; neben ihm lehrte Joh. Brassicanus. Außer diesen hörte er noch den Aristoteliker Franz Stadianus, seinen früheren Rector Simler, welcher neben der Jurisprudenz auch Dialektik vortrug, und den Mathematiker Joh. Stöffler, den Verfasser der lange Zeit vielverbreiteten astronomischen Ephemeriden oder Kalender, welcher seinen eigenen astrologischen Glauben dem Jüngling für sein ganzes Leben einprägte. Griechisch und Hebräisch mußte er aus Mangel an Lehrern privatim treiben; mit Joh. Oekolampadius las er den Hesiod; hier wird es auch gewesen sein, wo ihm derselbe Agricolas Dialektik schenkte, welche ihm über diese bisher verachtete Wissenschaft ein neues Licht gab und ihn zu einem gründlicheren Studium der Redner antrieb. So legte er hier den Grund zu jener mit Recht bewunderten Gelehrsamkeit, welcher keine Facultätswissenschaft, selbst die Medicin nicht, fremd blieb. Mit besonderem Eifer trieb er aber eine Zeitlang Theologie, so wenig er auch an den Spitzfindigkeiten und Abgeschmacktheiten der allein herrschenden Scholastik, mit der er sich nach seinem Wort sechs Jahre abgequält hat, Gefallen fand: noch in spätester Zeit wußte er manche lächerliche Einzelnheit zu erzählen. Die Schriften Gersons und Wessels wurden ihm indes schon hier bekannt, auch empfing er von Reuchlin eine Bibel, die er auf das eifrigste las; es scheint aber nicht, daß er schon jetzt zu einer tieferen und lebendigeren Erkenntnis der evangelischen Wahrheit gelangte. Aber er war Humanist mit ganzer Seele, und von diesem Standpunct aus konnten ihm die Gebrechen der Kirche und ihrer Wissenschaft nicht entgehen, so wenig er auch an eine Bekämpfung derselben denken mochte. Indes wurde er zeitig genug in den Streit hineingezogen.

Seitdem er am 25. Januar 1514, der erste unter elf Candidaten, Magister geworden war, trat er als Lehrer an der Universität auf. Er erklärte Virgil und Terenz, diesen mit besonderer Vorliebe, die er sein ganzes Leben hindurch bewahrte; er gab ihn auch metrisch abgetheilt zuerst heraus, im März 1516: eigenthümlich war ihm schon jetzt die sittliche Anwendung, welche er mit der sprachlichen Erklärung verband. Nach Bebels Tode erhielt er den Auftrag, Eloquenz und Geschichte zu lehren, d. h. Ciceros rhetorische Schriften und die ersten 6 Bücher des Livius zu erklären, und trat dies Amt mit der noch vorhandenen Rede de artibus liberalibus (C. R. XI, 5) an, welche in mehr als einer Beziehung merkwürdig ist. Mit großer Wärme werden die artes

liberales als die Saiten des von Hermes erfundenen Heptachords und im Verein mit der Geschichte und Poesie als die neun wahrhaftigen Musen gepriesen, es fehlt ihr aber an Einfachheit und Klarheit in der Ausführung. Ueberall macht sich das Streben geltend, Gelehrsamkeit zu zeigen und das Spiel, welches mit der Mythologie getrieben wird, ist fast ungenießbar: andererseits finden sich in ihr allerdings alle die Gedanken gleichsam keimartig, welche er später mit Meisterschaft auszusprechen und zu vertreten berufen war. In derselben Zeit beginnt auch seine eigentliche literarische Wirksamkeit: M. folgte dem Drange der damaligen Humanisten, die Resultate ihrer classischen Studien möglichst bald zu einem Gemeingut zu machen; man darf dieses dem Bedürfnis entgegenkommende Streben nicht vergessen, um die Beschaffenheit vieler Schriften jener Zeit recht zu würdigen.*) Damals entstanden aus Vorträgen, welche er in einem literarischen Vereine hielt, die ersten Grundzüge der Rhetorik und Dialektik, welche er später in Wittenberg herausgab. Aus seinem griechischen Unterricht wuchs die griechische Grammatik, die im Mai 1518 zuerst gedruckten institutiones linguae graecae, hervor. Als Corrector in der Officin des Thomas Anshelm, welcher seine Druckerei später nach Hagenau verlegte, arbeitete er die Chronik des Joh. Vergenhans von Wyl, der unter dem Namen Nauclerus als Rector und Kanzler in Tübingen gewirkt hatte (um 1516). Daneben ist er mit einer Uebersetzung des Aratus beschäftigt; ja, nachdem er von seiner Entdeckung über den wahren Inhalt der Analytica posteriora des Aristoteles seinen Lehrer Stadianus überzeugt hatte, gieng er mit dem Gedanken um, die sämmtlichen Werke des Aristoteles, „der dunkler als die sibyllinischen Orakel geworden war," neu herauszugeben und zu übersetzen (C. R. I, 26), ein Unternehmen, welches, wenn es hätte ausgeführt werden können, auf die Philosophie eine ähnliche Wirkung geübt haben müßte, als des Erasmus Ausgabe des N. T. auf die Theologie: aber diese Arbeit blieb liegen, es mochte zu sehr an allen Hülfsmitteln fehlen. Wir übergehen anderes, um noch zu erwähnen, daß er während der sechs Jahre seines Aufenthaltes in Tübingen im innigsten Verkehr mit Reuchlin stand, welcher damals in Stuttgart lebte, und daß er an seinem berühmten Streite mit den Cölner Dominicanern den lebendigsten Antheil nahm. Zu der von Anshelm veranstalteten Sammlung der Briefe illustrium virorum ad J. Reuchlinum (März 1514) schrieb er eine Vorrede, ja es ist auch nicht unwahrscheinlich, daß er für das Gegenstück, die Briefe obscurorum virorum (1516) einen Beitrag geliefert: wenigstens ist die Vermuthung nicht ohne Schein, daß das (auch C. R. X, 472 mitgetheilte) carmen rithmicale M. Philippi Schlauraff von ihm herrührt, eine witzige Erzählung von den Wanderungen und Leiden eines Cölner Magisters, der sämmtliche Musensitze Deutschlands durchzieht und überall nur Hohn und Spott erntet. Wie dieser Streit die Geister mächtig erregte und den Gegensatz der Humanisten und Poeten zu dem mönchischen Geist der alten Scholastik in seiner ganzen Schärfe zeigte, so hat er sicherlich nicht wenig dazu beigetragen, zumal bei M.s naher Verbindung mit dem Angefeindeten, ihm die Kläglichkeit der Gegner zu enthüllen und seine eigene Stellung entschiedener zu machen. Er selbst war in weiteren Kreisen bekannt geworden und hatte die ehrende Anerkennung der hervorragendsten Gelehrten, besonders des Erasmus sich

*) Erasmus hatte ein klares Bewußtsein von der durch die Umstände gebotenen Flüchtigkeit vieler seiner Arbeiten und nannte sich wohl auch scherzend einen „Vielschreiber", der das Geschriebene nicht einmal mehr durchlese. Auch wenn er von M. einmal sagt: „Nullum hoc ingenio felicius, si totum vacasset Musis," „Extemporali dictioni natus videtur," und wenn Camerarius in der vita es ausspricht, daß M. den alten Attikern näher gekommen sein würde, wenn er nur die gehörige Muße für die Ausfeilung seiner Schriften gehabt hätte, so ist das sicher im allgemeinen richtig. Die ungeheure Arbeitslast, welche auf ihn drückte, ließ ihm wenig Zeit. Dennoch zeigen sie ein unverkennbares Talent, und von den öffentlichen Schriften bezeugt Cam. selbst, wie er gesehen eum in talibus operibus non modo sententiarum pondera examinantem, sed verba singula quasi aurificis statera perpendentem.

erworben. Aber auch die Vertreter des Alten hatten sich zum Widerstand geschaart und die Unentschiedeneren, welche dem neuen Geist nicht rückhaltlos zu folgen wagten, zum Schweigen genöthigt; für M. insbesondere begann eine schwere Zeit, die ihm den Aufenthalt in Tübingen je länger je mehr verleidete. Nicht bloß der Argwohn, mit welchem man alle „Poeten" ansah, sondern auch der Neid der älteren Collegen auf die Gelehrsamkeit und den Ruhm des Jünglings verursachte ihm manche Anfeindung; wir haben ein Spottepigramm auf ihn aus jener Zeit, welches ihn als allgemein schädlich darstellt. Dazu kam noch das Drückende seiner Stellung als Leiter einer „Burs", wo er unter Knaben selbst wieder zum Knaben zu werden fürchtete, und die Sehnsucht nach einer umfassenderen Wirksamkeit, die er in der Heimat gar nicht oder wenigstens nur als Priester, was er nicht wollte, finden zu können schien. M. war zum Gehen bereit, er wollte sich von Reuchlin senden lassen. Das Haupt der deutschen Humanisten, welches ihm die Bahn seiner Studien vorgezeichnet hatte, sollte ihm auch seine Lebensbahn zeigen, und sein ehemaliger Rector Simler wagte bei seinem Abgang ihm das Zeugnis zu geben, daß alle Tübinger Gelehrten nicht gelehrt genug seien, um zu begreifen, wie groß die Gelehrsamkeit des von ihnen Abgerufenen sei.

Am 24. Juli 1518 meldete Reuchlin seinem gesippten Freunde die durch ihn vermittelte Berufung als Lehrer der griechischen Sprache nach Wittenberg, das eigenhändig unterzeichnete Schreiben des Kurfürsten beilegend, mit den denkwürdigen Worten: „Jetzt will ich dich nicht poetisch anreden, sondern mit der wahrhaftigen Verheißung, welche Gott dem gläubigen Abraham gegeben hat: Gehe aus deinem Vaterlande und aus deiner Freundschaft in ein Land, das ich dir zeigen werde! (1 Mos. 12, 1. 2.). So ahnt mein Geist, so hoffe ich von dir, mein Philippus, du mein Werk und mein Trost! Komm also, frohen und heiteren Muthes. Sei unerschrocken, kein Weib, sondern ein Mann. Der Prophet gilt nichts in seinem Vaterlande." Dem Kurfürsten schrieb er am folgenden Tage, M. werde nach Augsburg kommen und dort ihm aufwarten; der hohen Schule werde er zu Ehr, Lob und Nutzen dienen. „Daran sollt Ihr keinen Zweifel haben. Denn ich weiß unter den Deutschen keinen, der über ihm sei, ausgenommen Herr Erasmus Roterodamus, der ist ein Holländer; der übertrifft uns alle im Latein." M.s Sendung nach Wittenberg war eine seiner letzten Thaten gewesen; durch sie allein hätte er sich den Dank der Nachwelt verdient. Seine letzten Lebensjahre verflossen noch in großer Unruhe. Auch ihm ward es nicht gegeben, sich in das Werk der Reformation, in deren Mittelpunct er seinen jungen Freund eintreten sah, zu finden. Wir hören, daß er sich 1520 Mühe gab, zwischen ihm und Dr. Eck zu vermitteln und ihn für Ingolstadt zu gewinnen. M.s Ablehnung verstimmte ihn, der Gang der Ereignisse erfüllte ihn mit Angst, so daß er ihn bat, die Correspondenz mit ihm abzubrechen und schließlich seine reiche Bibliothek nicht ihm, wie er versprochen hatte, sondern dem Pforzheimer Stift vermachte. Er starb am 30. Juni 1522.

Melanchthon, welcher seinen Weg über Augsburg, wo er mit Spalatin Freundschaft schloß, Nürnberg, wo er die persönliche Bekanntschaft Pirkheimers machte, und Leipzig genommen hatte, an dem letzten Ort besonders ehrenvoll empfangen worden war und den wiederholten Versuchen, ihn von Wittenberg abwendig zu machen, widerstanden hatte, weil er durch göttliche Fügung gebunden sei, kam am 25. August in W. an und ward am folgenden Tage als Lector der griechischen Sprache in die Matrikel eingetragen. Sein Aeußeres entsprach dem großen Rufe, der ihm vorangegangen war, wenig. Jung, unscheinbar und schüchtern, von mittlerer Statur und zartem Körperbau, mit einigen auffallenden Gewohnheiten, wie daß er die eine Schulter etwas sinken ließ, dazu mit stotternder Aussprache, erschien er sehr unbedeutend, „als wäre er nur ein Knabe, nit über 18 Jahr alt, so er neben dem Martino gieng." Nur der schöne Kopf, die großen blauen Augen und die hohe Stirne ließen etwas von dem Geiste ahnen, der in ihm wohnte. Und dieser Geist offenbarte sich in seiner ganzen Kraft sofort in seiner Antrittsrede, welche er am 29. August „de corrigendis adolescentiae studiis" hielt.

Diese Rede enthält gleichsam das Programm seiner Thätigkeit und läßt das Bewußtsein der ihm in dem großen Werke des 16. Jahrhunderts überwiesenen Aufgabe mit bedeutsamer Klarheit erkennen. Als Vertreter der classischen Studien und der wiederauflebenden Musen habe er sie, so begann er, gegen die Freunde der alten barbarischen Studien zu rechtfertigen, welche von der Beschäftigung mit den Sprachen bei ihrer Schwierigkeit nur geringe Frucht erwarteten und durch lügenhafte Reden die deutsche Jugend abzuhalten suchten, die ruhmwürdige Bahn der Wissenschaften zu betreten. In kurzen Zügen schildert er sodann den Zustand der Wissenschaften seit Karl dem Großen, die Bemühungen dieses Fürsten um ihre Neubelebung, den allmählichen Verfall des Studiums der griechischen und lateinischen Literatur, das Verkommen der Theologie und Philosophie und das unheilvolle Sinken der Kirche. Besonders weist er auf die Dialektik hin, welche von ihren eigentlichen Aufgaben keine löse und in ein leeres Gezänk um eitle Possen und Spitzfindigkeiten ausgeartet sei. Die Wiedergeburt der Wissenschaften könne nur durch das Zurückgehen auf die Quellen ermöglicht werden; aber man müße das Studium des Griechischen mit dem des Lateinischen verbinden. Grammatik, Rhetorik und Dialektik seien die προγυμνάσματα der Jugend, um sie denken und reden zu lehren, und zugleich das Zehrgeld auf dem Wege zur Philosophie d. h. der humanae literae, deren Studium unerläßlich sei, um in irgend einer Wissenschaft etwas tüchtiges zu leisten. Namentlich könne sich die Theologie nur auf der Grundlage der Sprachstudien erbauen, durch welche der Zugang zu ihren Quellen, der h. Schrift und den Vätern, erschlossen werde. Mit einer dringlichen Ermahnung zum eifrigen Betreiben der Studien schließt er die Rede: „Capessite sane studia; dimidium facti qui coepit habet. Sapere audete, veteres Latinos colite, Graecos amplexamini, sine quibus Latina tractari recte nequeunt. Ea pro omnium literarum usu ingenium alent mitius atque elegantius undequaque reddent.“ Und wie eine prophetische Ahnung von dem durch sie unserem Vaterlande beschiedenen Geistesfrühling klingen die Worte: „Videor enim videre mihi tacitus aliquot locis reflorescere Germaniam planeque moribus et communi hominum sensu mitescere et quasi cicurari, quae barbaris olim disciplinis effera nescio quid immane solita est spirare.“

Mit dieser Rede war auch sofort über M.s Stellung in Wittenberg entschieden. Alles war seiner Bewunderung voll; namentlich wußte Luther mit dem ihm eigenen Scharfblick die Bedeutung des jugendlichen Magisters zu würdigen. Seine in den nächsten Tagen geschriebenen Briefe an Spalatin sind voll der ungetheiltesten Anerkennung; „so lange er uns bleibt, verlange ich keinen andern griechischen Lehrer,“ sagte er, schon im December kann er dem Reuchlin melden, daß er mit ihm höchst vertraut lebe. Eben so ist auch Mel. bald voll von Verehrung für Luther; ein der gedruckten Antrittsrede beigefügtes Gedicht aus dem October drückt sie aus; er ist ihm ein Elias, ein Herakles voll heiligen Geistes. Schon den Zeitgenossen hat sich die providentielle Bedeutung dieser in jenen Tagen geborenen Freundschaft nicht entzogen; Winsheim sagt in der Leichenrede (C. R. X, 194): Coniunxit igitur deus haec duo organa sua atque hos duos viros tantos mirabili quodam temperamento: cum Lutherus Erasmo et aliis quibusdam medicus morborum ecclesiae immitior videretur, Philippus vero eundem cursum urgens nec ab eo deflectens lenior ac mitior haberetur, tali συγκρασίᾳ medicationis deo, sicut videtur, libuit uti in hac extrema ecclesiae senescentis aegritudine, quae iam neque morbos suos facile nec remedia ferre potest. Und in der That, in ihrer Verbindung vereinigte sich der Süden unseres Vaterlandes mit dem Norden, die Blüte des Humanismus mit der Kraft des christlichen Glaubens zur Wiedererneuerung der Kirche und Wissenschaft. Verschieden in ihrem Wesen und in ihrer gesammten Entwicklung mußten sie in ihren persönlichen Beziehungen, besonders nachdem M. zu größerer Selbständigkeit herangereift war, sich gegenseitig anziehen und abstoßen, „weil die Natur nicht einen Mann aus ihnen gemacht“: die Einheit aber in dem letzten und höchsten Ziele ihres Strebens hat sie

über gar manchen Anstoß, welchen die stürmende, unnachsichtige Heftigkeit des einen und die zurückhaltende, fast ängstliche Milde des andern darbot, oft hinweggeführt und den Bruch zwischen den Lebenden unmöglich gemacht, welcher zwischen den Nachfolgern zum großen Schaden der Kirche, nicht ohne beiderseitiges Verschulden, zu einer unausfüllbaren Kluft wurde. Melanchthon, dessen Jugend von so „außerordentlichem Bildungsglück" bestrahlt gewesen war, daß er mit staunenswerther Schnelligkeit alle wissenschaftlichen Elemente der Zeit in sich aufnahm, würde ohne die Verbindung mit Luther „ein zweiter Erasmus geworden oder geblieben sein, aber gemäßigter in Ironie und größer an Wirksamkeit durch mündlichen Unterricht"; durch seine Gemeinschaft mit Luther ist er der Mitbegründer der evangelischen Kirche geworden. Was er ihr aber als der Gehülfe des Reformators, als ihr erster und wirksamster Theolog, als der Urheber ihrer theologischen Wissenschaft geleistet hat, wenn er das edle Metall der Wahrheit, welches der Sohn des Bergmanns aus der Tiefe geholt, als ein rechter Sohn des kunstverständigen Waffenschmieds in schöne Formen gebracht und geistige Waffen daraus geschmiedet hat, wenn er als der Wortführer der Reformation ihre Sache namentlich unter den Gebildeten geführt und ihr die geistigen Leiter des Zeitalters gewonnen hat, welche Luthers urkräftige Sprache und Persönlichkeit eher abstieß, so daß die erbitterten Gegner dem glatten und gewandten Magister die angebliche Verführung der Nation weit mehr Schuld gaben: das hat er durch den Humanismus vermocht, der ihn zu diesem Werke innerlich gebildet und befähigt hatte. Andererseits ist es allein seine Stellung zur Reformation gewesen, welche ihn zu einem so umfangreichen Wirken theils durch die Fülle von Verbindungen, in die sie ihn brachte, theils durch die Erweiterung seines Blickes und die Vertiefung seiner Einsicht und den Reichthum an Erfahrungen, die sie ihm verschaffte (vgl. C. R. III, 22 ff.), in den Stand gesetzt hat; durch sie ist es ihm gelungen, den Humanismus zu einem Ferment der modernen Bildung zu machen und ihn namentlich der evangelischen Kirche als ein unveräußerliches Erbtheil zu hinterlassen. Hier ist nun diese Seite seines Wirkens zu verfolgen.

De corrigendis studiis hatte seine Antrittsrede gehandelt: Verbesserung der Studien blieb das Ziel seines Strebens, die Aufgabe seines Lebens. Damit ist aber ebenso der Umfang wie die Schranke seines Wirkens bezeichnet. Die Richtung, welche der Humanismus in Deutschland von Anfang an genommen hatte, ist von ihm vollendet worden.

Die Begeisterung der Italiener für die neuerweckten Schätze des Alterthums, welcher der Zusammensturz des byzantinischen Reiches neue, lebenskräftige Keime zuführte, beruhte vor allem „auf der stolzen Freude über ein nach langer Verdunkelung wieder gewonnenes Nationalgut," an welches die Erinnerung nie ganz erloschen war: sie schienen die natürlichen Erben des alten Roms und vor allen andern Nationen berechtigt, die Herrlichkeit des Alterthums neu zu erwecken. Und in der That, es erstand mit all seiner sinnlichen Schönheit und Eleganz der Form, in einer dichten Folge von Meisterwerken in Kunst und Wissenschaft, durch den mächtig erregten Nachahmungstrieb des künstlerisch hochbegabten Volkes; aber mit ihm erstand auch der heidnisch unglaubige Sinn, welcher in der humanistischen Bildung den Deckmantel für die dem Christenthum entfremdete Gesinnung suchte und an der Kirche den ihr zugeschriebenen Sturz des Alterthums rächen zu wollen schien, um schließlich in bodenlose Unsittlichkeit und in schwächliche Tändelei auszuarten. Obenein blieben es doch nur die höheren Schichten der Gesellschaft, welche lebendig erregt wurden; die Kreise der Bildung wurden nicht erheblich erweitert. Ganz anders in Deutschland. Hier war es die in Italien entzündete Begeisterung einzelner, welche den classischen Studien, der Verwilderung der Sitte und der mächtigen Barbarei der mönchischen Scholastik gegenüber, einen Boden erringen mußte; hier kam ihnen nicht eine Fülle kunstsinniger Fürsten und Großen fördernd entgegen und sie entbehrten des Glanzes, den Italien zu bieten wußte. Die deutschen Humanisten mußten daher von vorn herein in den Studien des Alterthums

das Mittel sehen, ihrem Volke die Gaben zuzuwenden, welche den Kindern des südlichen Himmels die Natur gegeben zu haben schien, und die unstete Wanderlust der ersten hat nicht wenig dazu beigetragen, an verschiedenen Orten Keime auszustreuen, welche zu ihrer Zeit fröhlich aufblühten. In dem deutschen Humanismus hat der deutsche Geist mit ruhiger Besonnenheit und frei von den Extravaganzen des Südens gearbeitet, sich die in den Schätzen des Alterthums enthaltenen Bildungselemente anzueignen. Natürlich lag einem solchen Streben ein wahrhaft historisches Verständnis des Alterthums noch völlig fern: so wenig man einen Unterschied der antiken und modernen Bildung ahnte, eben so wenig konnte damals eine Alterthumswissenschaft erstehen. Das war aber eine nothwendige Schranke der Zeit, die Melanchthon so wenig überschritten hat als ein anderer neben ihm. Classische Bildung und Wissenschaft deckt für jene Zeiten den Begriff der Bildung und Wissenschaft überhaupt; die classischen Studien haben noch durchaus wesentlich propädeutische Bedeutung. Diese aber vertritt Mel. nach allen Seiten als der einflußreichste Repräsentant des deutschen Humanismus; die Schule des evangelischen Deutschlands ist seine Schöpfung, besonders die auf der Grundlage der classischen Studien, als ihrem sichersten Fundament ruhende gelehrte Schule verdankt seinem Wirken ihren Bestand.

Die nähere Darlegung der Anschauung Mel.s, welche wir wenigstens in aller Kürze versuchen wollen, wird dadurch erschwert, daß eine Auswahl der bezüglichen Stellen aus seinen Schriften, namentlich den Briefen, Vorreden und akademischen Reden nicht leicht ist. Wir verweisen daher vorzugsweise auf folgende im XI. Band des C. R. abgedruckte Reden, in denen er sich am ausführlichsten ausgesprochen hat, encomium eloquentiae p. 50, de studiis adolescentum p. 181, de ordine discendi p. 209, de stadio linguarum p. 231, de amore veritatis p. 266, de philosophia p. 278 und ähnliche p. 364, 487, 606, 811 und 855, und werden unserer Uebersicht zugleich das wesentlichste über seine wissenschaftlichen Leistungen anschließen.

Die Barbarei der früheren Zeiten ist durch das Aufgeben der sprachlichen Studien hereingebrochen; als die Quellen verschüttet waren, ist der Strom der Wissenschaft allmählich versiegt. Um eine neue Zeit heraufzuführen, gilt es den Zugang zu den Quellen zu eröffnen und die vergrabenen Weisheitsschätze des Alterthums wieder zu einem Gemeingut zu machen: die neue Entwicklung muß daher auf allen Puncten an dem geistigen Erwerbe der Alten wieder anknüpfen. Bonas literas nisi cognoris, ne dici quidem potest quam infeliciter reliquas tractaturus sis. Si perrexerit iuventus bonas literas contemnere, haud dubie futurum est, optimis neglectis, ut rursus sacrae bonaeque res omnes pessum eant. Das Alterthum ist ihm demgemäß ebenso eine Grundlage aller höheren Bildung, wie die Fundgrube alles Wissens und aller Wissenschaft; die classischen Studien, die bonae, elegantiores, politiores literae, die literatura elegantior darum das Hauptmittel für den Jugendunterricht: sie gewähren geistige Bildung und veredeln die Sitten. Das sapere ac fari als die durch sie zu erlangende Frucht hat er zuerst mit voller Klarheit und Bestimmtheit ausgesprochen und die Worte Homers, Odyss. XI, 367, welche er so wiedergiebt: „Mente vales: iuncta est facundis gratia dictis“ und so umschreibt: „Bene dicendi scientiam et animi iudicium natura cohaerere“ wiederholt zum Motto seiner Empfehlung gemacht. Ganz vortrefflich führt er aus, wie die Sprachstudien denken lehren, wie durch sie die geistige Kraft geübt und gestählt werde, wie die ernste und eindringliche Beschäftigung mit den Musterwerken der Alten, den Schriften der erfahrensten und weisesten Männer, zu einer verständigen Beobachtung anleite, das Urtheil schärfe und auf den Geist befruchtend und belebend wirke. Nicht minder aber lernt man durch sie sprechen und schreiben, d. h. seine Gedanken klar, deutlich und schön ausdrücken, eine nach allen Seiten hin folgenreiche Fertigkeit. Freilich konnte M. hierbei nur an den Gebrauch der lateinischen Sprache denken, welche zu seiner Zeit allein die der Gebildeten war. Es gehört das auch zu den Schranken seiner Zeit, für welche er nicht persönlich ver-

antwortlich gemacht werden kann, und mit Grund macht man darauf aufmerksam, daß bei ihm kein bewußter Gegensatz gegen das nationale Element, keine Verachtung und Aechtung der deutschen Sprache warnehmbar ist, wie bei seinen Nachfolgern; hat er doch auch mehrere Schriften in deutscher Sprache verfaßt (auch die Uebersetzung der beiden Bücher der Makkabäer ist von ihm) und in seinen Vorlesungen nicht selten der Deutlichkeit halber sich ihrer bedient. Mit gleichem Nachdruck hebt er den sittigenden Einfluß der classischen Studien hervor. „Quid in consilio fuisse censetis veteribus Latinis, cur dicendi artes humanitatem appellarint? Iudicabant illi harum disciplinarum studio non linguam tantum expoliri sed etiam feritatem barbariemque ingeniorum corrigi. Nam cultu perinde ac plerique silvestrem indolem exuunt, mansuescunt ingenia cicuranturque." „Bonorum scriptorum cognitione non os tantum et linguam sed pectus etiam formari." Es ist ein oft wiederkehrender Spruch: eruditio non solum acuit iudicium sed conducit etiam moribus, und auch nach der Seite gilt sein schönes Wort an den Camerarius: Puerilia scribo, sed quae ego magis pia duco quam omnes istorum *Ψευδοθεολόγων* disputationes. Ego mihi ita conscius sum non aliam ob causam *τεθεολογηκέναι*, nisi ut vitam emendarem (C. R. I, 722). Er ist davon überzeugt: Literarum inscitiam publica comitatur impietas. Vgl. C. R. IX, 605. Die sittliche Zucht, in welche die sprachlichen Studien den Willen nehmen, weiß er treffend zu bezeichnen: quae proprie et perspicue dicuntur, moderatissime dicuntur. Und so kennt und betont er auch das real Bildende in den Classikern für die lernende Jugend, wie das Anschauen und der Verkehr mit den plastischen Gestalten schöner Menschlichkeit und fester Männlichkeit den Sinn für das Große, Schöne und Edle wecken und so nothwendig zur Veredelung wirken müße.

Daher verlangt er zuerst und zunächst ein solides Studium der Grammatik und wird nicht müde, Schüler und Lehrer dazu zu ermuntern, illa maximarum rerum elementa tüchtig zu treiben. „Discite grammaticam pueri qui caetera vultis Discere; namque viam prima elementa dabunt" (C. R. I, 822. 1111; II, 11. 665). Er empfiehlt ein sicheres und festes Memoriren der Regeln und strenges Gewöhnen des jugendlichen Geistes (C. R. II, 482; III, 531; V, 509), weiß aber auch, daß man hier weises Maß halten und sich auf das nothwendigste beschränken müße. Wenn er daher auch zugab, daß in seiner lateinischen Grammatik, von welcher noch die Rede sein wird, manches fehle, so warnte er doch bei der von Micyllus beabsichtigten Erweiterung: „modus adhibendus est in locupletandis praeceptis, ne deterreantur adolescentes prolixitate (C. R. III, 1119). Doch sollte man seiner Meinung nach bald zur Lectüre schreiten, weil durch Lesen und Hören die Regeln erst lebendig würden. Behufs schnellerer Aneignung des mündlichen Gebrauches der lat. Sprache empfahl er täglich 10 Verse aus dem Terenz zu lernen und nach Absolvirung desselben etwa die Aulularia des Plautus; unter den Schriftstellern empfahl er besonders die Reden und Briefe Ciceros, Livius, Virgil, Ovid und Quinctilian und von den Griechen Homer, Herodot, Demosthenes und Lucian (C. R. X, 99; II, 460 u. a. O.). Die Lectüre soll aber auch in das Verständnis des Alterthums einführen (XI, 369; XII, 25); sie soll nicht etwa darauf ausgehen, nur Einzelnheiten wie geistreiche Worte festzuhalten (C. R. II, 23), sondern den Bau und die Schönheit des Ganzen zu erfassen streben, die wie in einem Kunstwerk in der Harmonie der Theile, nicht in einem losgetrennten Stück enthalten ist (C. R. XI, 104. 114. 714). Recht beherzigenswerth auch jetzt noch ist seine Vorrede zu einer Ausgabe des Terenz von Camerarius „de legendis tragoediis et comoediis V, 567, die zum Homer IX, 397, wie sein Urtheil über Cicero XVI, 690; XXV, 670. Vorzugsweise soll aber die Lectüre den Stilübungen dienen, deren Nothwendigkeit er C. R. XI, 59 und 60 völlig erschöpfend begründet. Als Vorübungen empfahl er für das jüngere Alter die Anfertigung von Briefen und Versen und Uebersetzungen aus dem Griechischen (C. R. X, 100. 101; III, 112. u. a. O.), für Vorgerücktere Reden und Bearbeitungen geschichtlicher Themata. Einen besondern

Werth legte er auf die an der Universität seit 1525 monatlich gehaltenen Disputationen und Declamationen und ermahnt wiederholt die Studenten dringend zur Theilnahme (z. B. III, 189. 190) Band X. theilt 78 quaestiones academicae mit, welche, wenn sie auch für die Promotionen bestimmt waren, die Gebiete kennen lehren, aus denen er den Stoff nahm. „Materias adferimus utiles ad vitam in his nostris declamationibus," sagt er: neben theologischen Fragen finden sich solche wie: An iure Caesar sit interfectus? Utrum recte Naboth recusaverit vineam Regi vendere? An leges damnent praedictiones astrologicas? An Achilles iure potuerit vocare populum in concionem? An sufficientes causae terrae motuum ostendi possint et an aliud significent praeter effectus physicos? Das einzige Mittel, zu einem klaren und schönen Stil zu gelangen, ist die imitatio guter Schriftsteller, unter denen ihm Cicero oben an steht, ohne daß er jedoch die ihm nahe stehenden Autoren ausschloß, wie er denn überhaupt von den Uebertreibungen der Ciceroniani sehr fern war (C. R. III, 539). Das Nähere legte er im 2. Buch seiner noch zu besprechenden Rhetorik dar, dessen vorletzter Abschnitt de imitatione handelt. Ueber seinen eigenen Stil urtheilte er sehr bescheiden (C. R. I, 680; V, 176); mochte ihn auch das Streben nach Deutlichkeit mitunter zur Weitschweifigkeit verführen und vermißt man zuweilen lebendige Frische, so verdient er doch das Lob der arguta et subtilis concinnitas, der anmuthigen Leichtigkeit und edlen Einfachheit, welches Camerarius ihm spendet. Stilus arguit mores, sagt er, und wenn er verlangt: Luceat in oratione tamquam in vultu ingenuitas dicentis; plerumque perspicuitas orationis est signum rectae et honestae voluntatis, so meinen wir, daß er dieser Forderung vollkommen entsprochen habe. Daß er auch die Versübungen für die Bildung des Stils sehr warm empfohlen hat, wurde schon bemerkt; er hat für ihre Nothwendigkeit alles beigebracht, was sich dafür sagen läßt (C. R. I, 573. 783; III, 759. 393; IX, 956) und seine Geltung auch jetzt noch nicht verloren hat, und selbst eine große Anzahl lateinischer Gedichte gemacht, von denen die meisten im 10. Bande des C. R. gesammelt sind. (Vgl. den Index XXVIII, 347 ff.). „Wie ein Rabe unter Schwänen" kam er sich darin den anderen Dichtern seiner Zeit gegenüber vor (C. R. I, 809; IX, 939; VII, 962), über deren Werth mit Unrecht so geringschätzig geurtheilt worden ist, Urtheile, welche Classen in seinem Leben Micylls so treffend zurückgewiesen hat. Doch finden sich darunter nicht wenige besonders artige Epigramme und Epitaphien, wenn auch den meisten nur das Lob großer Gewandtheit der Sprache und geschickter Nachahmung der alten Muster gebührt. Vgl. C. R. X, p. 462 ff.*)

Der höchste oder eigentlich praktische Zweck der classischen Studien ist so die Bildung der Sprache; es gilt das Lateinische, das allgemeine Verkehrsmittel der Zeit, von dem Wuste der scholastischen Barbarei zu befreien und auf seine ursprüngliche Reinheit zurückzuführen und nach diesem Zwecke wird auch der Inhalt und Umfang des Schulunterrichts bemessen. M. aber erkannte sehr wohl, daß für ein erfolgreiches Betreiben des Lateinischen ein wesentliches Erfordernis das des Griechischen sei. Die Förderung desselben ließ er sich daher, seiner ersten Berufung gemäß, besonders angelegen sein, so große Schwierigkeiten er auch zu überwinden fand. Es fehlte nicht bloß an griechischen Büchern und an einer Druckerei, so daß die Zuhörer sich den Text aus seinem oft einzigen Exemplare abschreiben mußten, wie Winsheim erzählt (C. R. X, 193) und M. selbst noch 1537 als höchst nützlich empfehlen muß (C. R. III, 378; V, 230), sondern auch der großartige, von Luther gerühmte Eifer der Studenten erkaltete bald; für seine Vorlesungen über Homer, Demosthenes und Sophokles fand er,

*) Durch Verdeutschungen waren bisher nur zwei dieser Gedichte in weiteren Kreisen bekannt, das von Joh. Gigas übersetzte Gebet „Ich armer Mensch doch gar nichts bin" und das von Paul Eber übersetzte Engellied „Herr Gott, dich loben alle wir." Jetzt ist eine größere Zahl in meist vortrefflicher Uebertragung durch Chr. Overhey (M.s Gedichte ausgewählt und übersetzt. Halle 1862) zugänglich gemacht worden.

wie seine Klagen und Ermahnungen in den Anschlägen aus den Jahren bis 1540 erkennen lassen (C. R. II, 557. 629. 791. 650.; III, 570.; V, 274), sehr geringe Theilnahme. Dazu mochte neben den mangelnden Vorkenntnissen auch anfangs das versteckte Widerstreben mancher Collegen kommen (C. R. I, 575. 576). Seinem unermüdlichen Eifer ist es vorzugsweise beizumessen, wenn in der Mitte des Jahrhunderts ein Umschwung unverkennbar ist. Und hierbei war es nicht allein die Rücksicht auf die Theologie, um deren willen er allerdings wie das Hebräische, dessen sprachlichen Werth er übrigens auch zu würdigen wußte (vgl. die Reden de studiis linguae hebraicae C. R. XI, 708 u. 868), so auch das Griechische empfahl: es stand ihm fest, „sine Graecis Latina tractari recte nequeunt," und zum Erweise berief er sich auf die Zeugnisse der lateinischen Autoren, wie z. B. des Horaz, Ep. ad Pis. 323 und auf die Barbarei des Mittelalters, deren Ursache er wesentlich in der Vernachläßigung des Griechischen erkannte. Vor allen Dingen aber betont er, daß durch die Kenntnis dieser Sprache allein der Zugang zu den wahren Quellen aller Wissenschaft eröffnet werde: „ex qua alia lingua tu mihi petes omnes paene partes philosophiae?" (C. R. XI, 862). Und eben diese Zurückführung der Wissenschaften auf ihre griechischen Quellen gehört zu seinen hauptsächlichsten Bestrebungen und Verdiensten.

Was nun zuvörderst die Philosophie anlangt, so war es das Studium des Aristoteles, auf welches er das größte Gewicht legte, nachdem er eine zeitlang unter Luthers Einfluß von seiner früheren Bewunderung für ihn zurückgekommen war und in ihm die Quelle der verdorbenen Scholastik, in seiner Philosophie „nil nisi quaedam libido rixandi" erkannt zu haben glaubte,*) aber sich bald von seinem Irrthum überzeugt hatte. „Profecto sine hoc auctore non solum non retineri pura philosophia sed ne iusta quidem docendi aut discendi ulla ratio poterit (C. R. II, 956), sagt er, und seine Besorgnis, magnam doctrinarum confusionem secuturam esse, si Aristoteles neglectus fuerit, qui unus ac solus est methodi artifex (C. R. XI, 349), hat die Folgezeit zur Genüge bestätigt. Die Zweckmäßigkeit seiner Methode und die Bestimmtheit seines Ausdrucks ließ ihn denselben allen andern Philosophen des Alterthums vorziehen, namentlich auch dem Plato, bei dem er die zusammenhängende Darstellung der Wissenschaft vermißte und von dessen verwirrendem Einfluß auf die Meinungen mancher Kirchenväter er wußte, wenn er auch seine Beredtsamkeit und selbst seine Bedeutung für das Verständnis des Aristoteles nicht verkannte (C. R. II, 957). Er erklärte demgemäß mehrere Aristot. Schriften in seinen Vorlesungen, das Organon, die Ethik, einzelne Abschnitte aus den Problemen, die Schrift de mundo (C. R. X, 83), gab von der Ethik das 1. und 2. Buch mit Scholien 1529 heraus, 1532 unter Hinzufügung des 3. und 4., einer ausführlichen Erläuterung und vollständigen Uebersetzung des 5. (C. R. XVI, 277—417; II, 586) und suchte auch sonst durch empfehlende Reden (C. R. XI, 342. 647) die Studenten für den Stagiriten zu gewinnen. Die reifste Frucht seiner Aristotelischen Studien dürfte aber seine noch unten zu besprechende Dialektik sein, in welcher er im Anschluß an Agricola diese „Kunst der Künste" auf ihre von Aristoteles gegebene Grundlage zurückführte, wie denn auch der Einfluß dieses Buches als ein bahnbrechender zu bezeichnen ist. Aber schon hier tritt es zu Tage, daß er nicht ein sklavischer Anhänger des Aristoteles war, sondern „eine Art Eklekticismus zu bilden versuchte," er fand in ihm, wie er geradezu aussprach (XII, 691), nur die weiter auszubildenden Elemente. Besonders erkennbar ist das in seinen nicht verächtlichen Leistungen für die Physik, Ethik und Politik, für die Physik vorzugsweise, welche als Kunde der gesammten Natur für ihn eben so die wesentlichsten Fragen der Metaphysik wie der Astronomie, Anthropologie und Psychologie umfaßte. Von der Nothwendig-

*) Von diesem Standpunct aus hatte er die Wolken des Aristophanes Ende 1520 herausgegeben, damit man erfahre, wie schon das Alterthum von den Philosophen gedacht hätte. Die Vorrede an Amsdorf steht C. R. I, 273 ff.

keit der „Naturstudien" war er lebendig erfüllt, und wie er selbst sie mit Eifer trieb, so hat er für ihre Verbreitung durch Wort und That gewirkt und nicht wenig zu ihrer für die damaligen Zeiten seltenen Blüte in Wittenberg beigetragen. Längst fand er, daß illa Aristotelica, quae vulgo in scholis traduntur, nimis exilia et ieiuna esse. Si quid extaret uberius, prodesset et ad accendenda studia philosophiae et ad erudiendam iuventutem et illis ipsis Aristotelicis disputationibus lumen adderet" (C. R. IV, 1021). Die Resultate seiner Forschungen sind in den beiden wichtigen Werken, in dem zuerst 1540 und in verbesserter Gestalt 1553 herausgegebenen Liber de anima und in den im Verein mit P. Eber bearbeiteten, 1549 zuerst erschienenen Initia doctrinae physicae niedergelegt (C. R. XIII, 1—412), Schriften, welche bis auf die Zeiten von Wolf und Kant von dem größten Einfluß gewesen sind. Die Vorrede zu den letzteren redet eindringlich von dem Nutzen dieser Wissenschaft in der beherzigenswertheften Weise (C. R. VII, 472); mit der Lehre von der ersten Ursache, von Gott und seinem Dasein, für welches neun Gründe aufgeführt werden, wird begonnen, und nach der Erörterung über die behauptete Ewigkeit der Welt, über die Nothwendigkeit und den Zufall die Astronomie abgehandelt. Der zweite Theil entwickelt die Begriffe Materie und Form, Ursache und Bewegung, Raum und Zeit, der dritte die Lehre von den Elementen, ihren Eigenschaften, Mischungen und Veränderungen. Die nach seiner Auffassung zur Physik gehörige Lehre vom Menschen ist in dem Buche de anima ausführlich behandelt; es ist dies der erste Versuch einer vollständigen Anthropologie, als deren Schöpfer man Mel. bezeichnen darf. Die Kenntnis des Menschen nach Seele und Leib erschien ihm für jeden Gebildeten und für den Theologen insbesondere unentbehrlich, so wenig er sich auch die Schwierigkeit der Forschung und die Dunkelheit der Probleme verbarg: tamen inchoanda est haec doctrina, et inchoatio ad intelligendam ecclesiae doctrinam et ad vitae gubernationem necessaria est (C. R. IV, 1125). Den Ausgangspunct nahm er auch hier von Aristoteles, erweiterte aber und berichtigte seine Sätze durch platonische und christliche Anschauungen. Seine Beschreibung des menschlichen Körpers, bei welcher er sich der Beihülfe mehrerer Freunde — er nennt die Aerzte Leonhard Fuchs in Tübingen, Jacob Milich in Wittenberg und seinen Schwiegersohn Peucer — bediente, ist ein interessantes Denkmal seiner umfassenden anatomischen Kenntnisse und ließ wenig zu wünschen; sie ruhte auf eingehenden Studien Galens, den er als die eigentliche Quelle der Medicin, aus welcher die arabischen Schriften alle entsprungen, durch eine 1538 in Basel gedruckte Ausgabe (C. R. III, 490) allgemeiner zugänglich gemacht hatte. Ihr geht eine Erörterung über das Wesen der Seele voraus, in welcher er mit Cicero das Wort ἐντελέχεια als aristotelisch festhält und durch agitatio, qua acquiritur forma erklärt, zugleich aber auch sie mehr biblisch als intelligenten, vom Körper verschiedenen unsterblichen Geist definirt. Es folgt ihr die Darstellung der „Seelenkräfte", der vegetativa, sentiens, appetitiva, motiva secundum locum, intellectiva und nacheinander wird von der Ernährung, dem Wachsthum und der Erzeugung, von den fünf Sinnen, als den äußeren gegenüber den „inneren Sinnen" (nach Galen), dem Vermögen der Warnehmung und der Combination und dem Gedächtnis, dann von dem Begehrungsvermögen und den Affecten, von der Erkenntnisthätigkeit, von ihren Objecten und ihren Mitteln, zur Gewißheit zu gelangen, gehandelt. Erörterungen über den Willen, die Freiheit, das Ebenbild Gottes und die Unsterblichkeit machen den Schluß. Bemerkenswerth ist, daß er sich in Betreff der angeborenen Ideen, der ursprünglichen Postulate der Vernunft, gegen Aristoteles für Plato entschied und darum den Satz nihil est in intellectu, quin prius fuerit in sensibus auf die Anregung der Gedanken durch die Warnehmungen der Sinne restringirte. — Kein Theil der Naturkunde sprach ihn jedoch persönlich mehr an, als die Astronomie; mochte das immerhin mit seiner schon berührten, übrigens genügend bekannten und erklärlichen Befangenheit in astrologischen Träumereien (man findet C. R. II, 817; III, 105. 118; V, 817; VIII, 61. 337; XI, 261 seine An-

sichten darüber ausgesprochen) zusammenhängen, so ruhte seine Liebe doch auch auf soliderem Grunde, wie er sehr schön in der Vorrede zu den astronomischen Grundzügen des Joh. de Sacro Busto „de sphaera“ (1531 von ihm edirt) darlegte: er hielt mit Plato dafür, astronomiae causa hominibus oculos datos esse (C. R. II, 531. Vgl. auch XI, 292 ff.; XII, 46 ff.). Uebrigens blieb er dem System des Ptolemäus getreu, dessen Quadripartitum er wegen seines astrologischen Inhaltes häufig in Vorlesungen erklärte und mit lat. Uebersetzung 1553 herausgab (im folgenden Jahre ließ er auch die Paraphrase des Proclus zuerst drucken); auch über den Almagest hat er Vorlesungen gehalten und das erste Buch 1549 griechisch und lateinisch, ut enarrari in schola possit, herausgegeben (VII, 353). Außer in den Grundzügen der Physik hat er diese Wissenschaft selbst nicht bearbeitet, und nur noch mehrere Vorreden zu den Werken anderer geschrieben (II, 530. 814; III, 115. 400; VII, 405. 950; VIII, 61); nicht unerwähnt mag auch sein, daß er mit seinem Freunde Caspar Cruciger, welcher obschon Theologe die Astronomie sehr eifrig betrieb, vielfache Beobachtungen gemacht und mit ihm z. B. zuerst die Breite Wittenbergs auf 51° 54′ bestimmt hat (C. R. XI, 839). — In gleicher Weise war er für die Verbreitung der mathematischen Studien thätig, welche er nicht bloß als geistschärfende Disciplinen, sondern auch wegen ihres vielfältigen Nutzens, besonders für die Chronologie und Astronomie dringend empfahl. Arithmetik und Geometrie nennt er die Flügel des menschlichen Geistes; dringend wünschte er ihre Aufnahme in den Jugendunterricht, da sie in späteren Jahren schwerer erlernt würden. Aus der Rede, welche er für einen Docenten der Mathematik 1536 schrieb, ist ja bekannt genug, wie er den Wahn der Studenten, als sei die Multiplication und Division zu schwierig, bekämpfen mußte (XI, 290); die Vorlesungen eines andern empfahl er dringend unter der besondern Hervorhebung, daß er in der Division einen kürzeren und leichteren Weg als gewöhnlich zeige (VIII, 79; V., 487. 844). Man erkennt daraus zur Genüge, wie tief die Mathematik in der Werthschätzung der Zeitgenossen stand, und wie nothwendig die empfehlenden Vorreden eines Mannes wie Mel., mit denen er mehrere Lehrbücher einführte (III, 93. 107; V, 6), so wie seine eindringlichen Ermahnungen an die Studenten waren.

Die also auf dem Grunde der Alten neu erbaute Physik erklärte Mel. zunächst für die unentbehrliche Vorschule für die Medicin (XIII, 197), da diese die verschiedenen Seiten ihres Inhalts nur weiter zu verfolgen und tiefer zu erforschen habe. „Iatricae manus admovere nisi physicen didiceris est sine pennis volare,“ sagt er; denn sie verlangt Wissenschaft und Erfahrung in der innigsten Verbindung. Daher wünschte er auch gesetzliche Bestimmungen, „ne quis exerceat medicinam sine auctoritate collegii doctorum medicinae. In mehreren Reden (C. R. XI, 191. 197. 202. 495. 503. 806. 939; XII, 27. 113. 221), deren große Anzahl das eigene Interesse an dieser Wissenschaft darlegt, finden sich die anregendsten Gedanken ausgesprochen. — Die Physik zumal in ihrem psychologischen Theil ist aber auch die Vorschule der Ethik, quae hinc doctrinam exstruit de fine hominis, de legibus naturae, quae regunt omnes actiones (XIII, 197). Sie behandelte Mel. lange Zeit in engem Anschluß an die ethischen Schriften des Aristoteles, über welche er Vorlesungen hielt und Erklärungen veröffentlichte; daraus erwuchs die Epitome philosophiae moralis in zwei Büchern, und später 1550 „Ethicae doctrinae elementorum libri duo“ (C. R. XVI, 21—276). Die letztere Schrift ist weit bedeutender als die erste; es ist der erste „Versuch einer theologischen Moral, welcher die fruchtbarsten Keime weiterer Entwicklung in sich schloß:“ M. suchte ihr abweichend von Aristoteles eine neue Begründung zu geben und folgte auch in der Eintheilung der Tugenden dem Plato. In der Folgezeit ist man in der Ethik einfach zu Aristoteles zurückgekehrt und M.s Arbeit hat erst in weit späteren Zeiten Früchte getragen. Ebenso befolgte er in der Politik nicht schlechthin das aristotelische System; in dem Commentare in aliquot politicos libros Arist. (1530. C. R. XVI, 477) handelte er von dem Recht der Obrigkeit, den Pflichten der

Unterthanen, den Gesetzen und ihren Quellen; man weiß, daß das in jenen Jahren brennende Fragen für die „Protestanten" waren. Ein näheres Eingehen liegt unserem Zwecke fern; aus dem Gesagten ergiebt sich auch von selbst, wie ihm ebenfalls für die Jurisprudenz die durch die classischen Studien neu geborne Wissenschaft als die unentbehrliche Grundlage erscheinen mußte. Vgl. die Reden de dignitate studii iuris XII, 152; de legibus XI, 908—923 und Schlottmann a. a. O. S. 55—62. In höherem Maße interessiren uns seine Arbeiten auf dem Gebiete der Geschichte. (Vgl. den schönen Aufsatz von G. Stier über M.s Stellung zur vaterländischen Geschichtsschreibung im Correspondenzblatt des Gesammtvereins der deutschen Geschichts- und Alterthumsvereine (Stuttgart 1861. Nro. 6 S. 58—62). Geschichtlichen Sinn hatte er aus dem Studium der Alten gewonnen; die reichen Erfahrungen seines Lebens, seine persönliche Betheiligung bei den wichtigsten Ereignissen der Zeit, seine Beziehungen zu den hervorragendsten Zeitgenossen hatten ihn geübt und geschärft (C. R. III, 22); an den Mustern der alten Historiographie hatte er erkannt, daß ihre Aufgabe eine höhere sei als Chroniken zu sammeln wie die des Mittelalters. Eligere ea, quae plurimum habent ponderis, intelligere consilia atque occasiones negotiorum hominis est non solum non hebetis sed etiam usu periti et versati in re publica, et haec apte distribuere et dilucide recitare nemo nisi liberali doctrina excultus potest (III, 217); der zu erstrebende Pragmatismus in der Geschichtschreibung war, wie man sieht, ihm nicht fremd, wie er denn auch in den beiden Vorreden zu der lateinischen und deutschen Ausgabe des Chronicon Abbatis Urspergensis beherzigenswerthe Winke über den Werth der geschichtlichen Studien giebt (III, 216. 877. Vgl. auch die Vorrede zur Ausgabe des Xenophon III, 1113). Dennoch ist er in seiner größeren Darstellung der Weltgeschichte über die chronikartige Zusammenstellung eines allerdings sehr reichhaltigen, höchst sorgsam gesammelten Materials nicht viel hinausgekommen. Es ist dies das Chronicon Carionis (XII, 712—1094). Joh. Carion nämlich, sein Schüler aus der ersten Wittenberger Zeit, Hofastrolog des Kurfürsten Joachim von Brandenburg, hatte ihm eine nach den Monarchien Daniels geordnete Chronik zur Durchsicht und Herausgabe übersendet; nach sorgfältiger Ueberarbeitung (C. R. II, 505) war diese „Chronika" 1532 in deutscher Sprache erschienen und hatte (auch in lat. Uebersetzung durch Herm. Bonnus in Lübeck) eine überaus große Verbreitung gefunden. Mel., der sich derselben bei seinen Vorlesungen bedient hatte, entschloß sich nach dem Tode des Verfassers zu einer völligen Neugestaltung des Werks; der erste Theil erschien 1558 (IX, 531), der zweite 1560 (IX, 1073) kurz vor seinem Tode und reichte bis auf Karl den Großen; zu Ende wurde das Ganze durch C. Peucer nach den Andeutungen M.s geführt und ist lange das verbreitetste Geschichtswerk gewesen, welches zur Erweiterung der geschichtlichen Kenntnisse sehr viel beigetragen hat. — Außerdem besitzen wir von M. eine große Anzahl von Biographien in seinen akademischen Reden, werthvolle Darstellungen des Lebens und Wirkens theils von Zeitgenossen, wie des Kaisers Maximilian, der Kurfürsten Friedrich und Johann, seiner Collegen Cruciger, Schurff, Bugenhagen u. a., theils von alten Philosophen, Kirchenlehrern und den großen Humanisten, wie Agricola, Reuchlin und Erasmus, theils von deutschen Kaisern, wie Otto I., Heinrich IV., Friedrich I. und Siegismund. Mit Recht hat man darauf aufmerksam gemacht, wie er die Eigenthümlichkeiten und Aufgaben der verschiedenen Völker und Stämme mit großer Feinheit zu finden und zu schildern weiß, und wie er vorzugsweise einen echt deutschen Sinn in der Auffassung und Beurtheilung der Geschichte unsers Volkes bewährt. Deshalb ist ihm Tacitus Germania besonders beachtenswerth; in der Vorrede zu ihrer Ausgabe erwartet er von der Lectüre einen Sporn zur Vaterlandsliebe (III, 565); weil er sieht, daß unsere Helden den gepriesensten der Alten gleichkommen, wünscht er, daß man sich mehr mit der Bearbeitung der deutschen Geschichte beschäftige (XI, 306) und beklagt es, daß der Plan des Kaisers Maximilian, die deutschen Chroniken alle sammeln und dadurch eine möglichst voll-

ständige deutsche Geschichte zusammenstellen zu lassen, nicht zur Ausführung gekommen (III, 218). In der Monographie über die Wahl und Krönung Karls V. (XX, 475 bis 514) hat er eine wahrhaft classische Darstellung des Hergangs gegeben; auch den letzten Reichstag Maximilians und seine exhortatio ad bellum Turcis inferendum (ib. 453) mit großer Lebendigkeit geschildert. Dieser Krieg als eine Nationalsache beschäftigte ihn überhaupt sehr, wie man aus seiner Vorrede zu einer türkischen Geschichte erkennen kann (III, 440); zur Abwehr dieser Barbaren ersehnt er die Wiederkehr eines Barbarossa und Armin (C. R. XI, 377; XVII, 637). Mag Mel. immerhin, wie man bemerkt hat, jenes tieferen politischen Blickes, der in Luther unverkennbar ist, entbehrt haben, so war er doch von aufrichtiger, warmer Vaterlandsliebe durchdrungen, von der auch die von ihm seit 1552 aufgezeichneten deutschen Annalen Zeugnis geben. Den deutschen Patriotismus der Reformatoren näher zu beleuchten wäre noch eine dankenswerthe Arbeit.

Die bisherige Darstellung erweist zur Genüge, wie Mel. ein klares Bild von den Wissenschaften als einem zusammenhängenden Ganzen, in welchem jede einzelne so nothwendig für das Gedeihen aller ist wie das Zusammenstimmen von Consonanten und Vocalen zum Wort, in seiner Seele hatte, und wie er darum auf ein geordnetes Studium, auf ein sachgemäßes Aufsteigen von den sprachlichen und philosophischen zu den eigentlichen Fachstudien und demgemäß auf möglichst universale Bildung den größten Nachdruck legen mußte. In den alten akademischen Graden fand er die weise Bestimmung dieser nützlichen und nothwendigen Stufenfolge „per quos ordine ab inferioribus artibus traduceretur ad superiores.“ Wenn er aber mit der Klage fortfährt: „Nunc quasi perfractis illis repagulis nullo ordine res geritur, subito sicut fungi nascuntur nobis theologi, iurisconsulti, medici sine grammatica, sine dialectica, sine ratione dicendi, sine incunabulis philosophiae naturalis et moralis,“ so fand er einen Trost in der freilich erst nach seiner Zeit, aber reichlich erfüllten Hoffnung, daß nach Beseitigung der Wirren der Gegenwart „magistratus olim de his rebus novas leges condituri sint“ (XI, 212. 213). Daß die Medicin und Jurisprudenz der Grundlage der allgemeinen classischen Bildung nicht entbehren könne, wurde schon bemerkt; es liegt in der Natur der Sache, daß M. für die Theologie, die höchste Wissenschaft, sie mit noch weit größerem Nachdruck fordern mußte. Eine Ilias malorum ist ihm eine ungelehrte Theologie; ein größeres Verbrechen als Kirchenraub ist es ihm, wenn man die Kirchen der Kenntnis der Sprachen beraubt: denn diese himmlischen Gaben verbreiten über das Evangelium Licht und sind wahrhaftiger das Hauptgeräth der Kirche als irgend welcher Schmuck von Gold (XI, 238). Es mag genügen, auf einige ähnliche, oft noch stärkere Aussprüche zu verweisen C. R. I, 573. 594. 613; II, 576 u. s. w., in den oben angeführten Reden kommt er wiederholt darauf zurück. (Vgl. Schmidt a. a. O. S. 696—709). Welches Beispiel er selbst durch seine auf classischer Bildung ruhenden Leistungen in der Theologie gegeben hat, ist hier nicht zu verfolgen.

Wir haben bisher Mel.s wissenschaftliche Anschauungen und die dadurch bestimmten Leistungen zur Verbesserung der Studien ins Auge gefaßt; wir wenden uns nunmehr seiner den gleichen Zweck verfolgenden praktischen Thätigkeit zu und betrachten ihn zunächst als akademischen Lehrer. Als Professor der griechischen Sprache war er zuerst mit Vorlesungen über Homer und den Brief an den Titus aufgetreten und hatte sich durch sie wie im Sturme die Herzen der Wittenberger erobert; schon wenige Tage nachher schrieb Luther: „Bei uns haben die griechischen Vorlesungen begonnen; wir lernen alle griechisch, um die Schrift zu verstehen.“ „Sein Hörsaal ist von Zuhörern vollgepfropft, sonderlich zieht er die Theologen alle zum Studium der griech. Sprache.“ Er selbst hatte den Studenten zugerufen: „Verwendet nur einige Nebenstunden auf das Griechische! ich werde es durch meine Anstrengung zu bewirken suchen, daß eure Arbeit nicht vergeblich sei. Denn gleich anfangs werde ich die Schwierigkeit

der Grammatik durch die Lectüre mäßigen, damit das, was dort die Regel, hier die Beispiele lehren" (XI., 25). Man sieht, daß er es zumeist mit Anfängern zu thun hatte, deren Eifer bald nachlassen mochte, auch abgesehen von dem schon erwähnten Büchermangel, der ihn nöthigte, die Texte für seine Vorlesungen erst drucken zu lassen, woher denn auch die Menge der von ihm besorgten Ausgaben der Classiker erklärlich wird, von denen jetzt nur noch seine Vorreden einen Werth haben dürften, und welche wir darum nicht alle aufzählen. Neben der Ilias, welche er mit seinem Collegen Joh. Rhagius zusammen bearbeitete (I, 77), finden sich in den ersten Jahren nur Vorlesungen über Plutarchs Schrift von der Erziehung, über die Rhetorik und Dialektik: Luthers Einfluß und die Ereignisse jener Jahre, besonders die Leipziger Disputation, hatten ihn zu eingehenderen theologischen Studien getrieben. Die Vorlesung über den Römerbrief im Sommer 1519, welcher im Winter die Erklärung des Matthäus folgte, legte zu seinen berühmten Loci theologici den Grund; gleichzeitig erklärte er den Psalter, nachdem er Luthers operationes in psalmos mit einer herrlichen Vorrede begleitet hatte (I, 70). Daher promovirte er am 19. Sept. 1519 zum Baccalaureus der Theologie jedenfalls auf Luthers Anlaß „pro admissione ad Bibliam," und war überhaupt fast ausschließlich mit dem Studium der h. Schrift beschäftigt (I, 128); die Würde eines Doctors der Theologie anzunehmen hat er sich bekanntlich nie entschließen mögen (IV, 811). Umsonst versuchte jedoch Luther ihn ganz in die theologische Facultät hinüber zu ziehen (I, 575); Mel. erkannte immer klarer, daß sein nächster Beruf die Verbreitung des vom christlichen Geiste beseelten Humanismus sei. Schon 1523 wünschte er von theologischen Vorlesungen ganz befreit zu werden (I, 607), um sich den darnieder liegenden classischen Studien ungetheilt widmen zu können und dadurch der Kirche zu dienen (I, 613), und verlangte die Vermehrung der Lehrkräfte an der Universität (I, 612). Noch stärker werden seine Klagen in den nächstfolgenden Jahren, zumal er auch mit Nahrungssorgen (er war seit 1520 verheirathet) zu kämpfen hatte (I, 697). Endlich wurde zu Anfang 1526 bei der neuen Regelung der akademischen Verhältnisse sein Gehalt auf 200 fl. erhöht (seit 1541 betrug es 400 fl.) und ihm die Verpflichtung auferlegt, wenigstens eine theologische Vorlesung zu halten. Und so ist es denn auch in der Folgezeit geblieben. Er hat regelmäßig einzelne Bücher der h. Schrift erklärt oder über seine loci und verwandte Gegenstände gelesen, sich aber vorzugsweise mit der Interpretation classischer Schriftsteller neben den fortgehenden Vorlesungen über Rhetorik und Dialektik oder über Geschichte, Ethik und Physik beschäftigt. Der Umfang der von ihm in den Kreis seiner Interpretation gezogenen Schriftsteller ist möglichst weit bemessen; 4 Bände des C. R. XVI—XIX. enthalten die aus seinen Vorlesungen hervorgegangenen und theils von ihm, theils von seinen Schülern herausgegebenen Einleitungen, Erklärungen und Anmerkungen zu classischen Autoren. Von Cicero sind die Officia und Laelius, die Bücher de oratore, orator und topica und part. orat., 22 Reden, zum Theil mit sorgfältiger Angabe der Disposition, wie er denn gern mit der Rhetorik die Erklärung einer Rede verband, und sehr ausführlich die Briefe ad fam. behandelt; außerdem sind Anmerkungen zu Sallusts Schriften, zum 10. Buch des Quinctilian und der Commentar zu Tacitus Germania vorhanden. Von Demosthenes, Aeschines und Lykurg sind 8 Reden vollständig übersetzt, aus andern so wie aus Xenophon, Thukydides (aus ihm die Reden der ersten 7 Bücher) und Lukian einzelne Stellen. Vor seinen Homerstudien ist nur die metrische Uebersetzung einiger Abschnitte, so wie Scholien zur Batrachomyomachie erhalten; Hesiods Werke und Tage, über welche er 1522 zuerst las, sind ausführlicher erklärt; von Sophokles hat er, so viel ich finde, die Antigone zuerst 1534, später noch Elektra und Ajax erklärt, man kennt indes nur die Uebersetzung weniger Stellen; häufiger hat er den Euripides behandelt und sämmtliche Stücke bis auf die Elektra übersetzt. Vom Aristophanes hat er die „Wolken" und „Ritter" öffentlich erklärt, zu jenen auch einige Scholien geschrieben. Theognis und Pindar sind vollständig übersetzt;

außerdem hat er noch die Argonautica des Apollonius interpretirt. Von lateinischen Dichtern hatte er eine besondere Vorliebe dem Virgil und Terenz, welche er selbst mit Einleitungen und Erklärungen wiederholt edirt hat, zugewendet; daneben hat er auch die Fasten und Metamorphosen Ovids, von Horaz, wie es scheint, nur die ars poetica zuerst 1544 (C. R. V, 521) behandelt. Nimmt man dazu seine schon besprochenen Vorlesungen über Aristoteles, welche von Jahr zu Jahr wiederkehren, so wie über Ptolemäus, so wird man den staunenswerthen Umfang seines akademischen Unterrichts ziemlich vollständig überschauen: die in C. R. XX, 521—608 abgedruckten, von einem Zuhörer Mel.s gesammelten historiae recitatae inter publicas lectiones können eine Vorstellung davon geben, wie mannigfaltige Stoffe er herbeizuziehen wußte, um das Interesse der Studenten zu wecken. Aber seine Thätigkeit für die Universität reichte noch weiter: er verfaßte nicht bloß als ihr beständiger Schriftführer fast alle Proclamationen und Anschläge an die Studenten (Beispiele in C. R. III, 589. 591. 1110; IV, 99. 780; V, 686. 890) und sehr viele Ansprachen bei akademischen Feierlichkeiten, dem Rectorwechsel, den Promotionen, den Vorlesungen der Gesetze (X, 905—992), welche er im Jahr 1545 sammt den Statuten der theologischen und philosophischen Facultät*) neu redigirt hatte, sondern auch eine große Anzahl der seit 1525 eingeführten monatlichen Declamationen (I, 737) und der Thesen für die öffentlichen Disputationen (C. R. XII, 400—704). Die Sitte der Zeit gestattete es, daß andere Docenten die von ihm verfaßten Reden vortrugen, ja daß er sogar ganze Collegienhefte zum Dictiren für andere abfassen durfte (C. R. XV, 1053. 1295; XIV, 535), wie sich denn auch sein Schwiegersohn Sabinus in Frankfurt und Königsberg ungescheut seiner Arbeiten bediente. Dieser Dienstfertigkeit gegen die Freunde und Collegen kam sein väterlicher stets zur Hülfe bereiter Sinn gegen die Studenten gleich. „Vere hoc affirmare possum, sagt er in einer Rede (XI, 268) me paterno affectu atque amore complecti omnes studiosos ac vehementer vestris periculis affici.“ Wie es üblich war und lange geblieben ist, hatte er stets eine Anzahl von Tischgenossen, convictores, — seinen Hausstand leitete 34 Jahre sein treuer Diener Joh. Koch (gest. 1553) vgl. C. R. VIII, 65 — in seinem Hause; semper iudicavi, schrieb er ihnen einmal, mihi cum iis perpetuam amicitiam esse sancitam, quibus mecum fuit communis mensa (VII, 912). Camerarius, sein vieljähriger Freund, den er von allen am meisten liebte, bezeugt es ausdrücklich, daß es zu M.s Hausordnung gehört habe, niemandem etwas abzuschlagen. Bald sollte er Empfehlungsbriefe geben, bald Arbeiten corrigiren u. s. w. Erwägt man, wie zu dem allem die ausgebreitetste Correspondenz (haec est decima epistola quam hodie scribo; ita obruimur laboribus V, 321), welche in 9 Bänden des C. R. nicht einmal vollständig vor uns liegt, und seine Thätigkeit für die evangelische Sache kommt, so wird man keine Uebertreibung darin finden, wenn er schreibt: Non poeticae carnificinae apud inferos pares sunt meae carnificinae, qua excrucior scribendis disputationibus, legibus, praefationibus, epistolis (VIII, 693). Es ist wahr, seine europäische Berühmtheit, welche ihm wiederholte, höchst ehrenvolle Berufungen an andere Universitäten, selbst nach Frankreich und England verschaffte, verdankt er seiner Stellung zum Reformationswerke: aber sie kam seinem Wirken für die Wissenschaft

*) Nach diesen sollten in dem collegium facultatis artium 10 Professoren sein, 2 inspectores collegii, welche über Rhetorik und Dialektik und Physik lesen, 2 für die Mathematik, 2 für die lat. Literatur, je einer für die Physik des Aristoteles und Botanik, für die hebräische und für die griechische Sprache (dem letzten wird außer der Wiederholung der Grammatik die Erklärung des Homer, Hesiod, Eurip., Sophokl., Theokrit, Demosth. und eines Historikers, sowie die streng grammatische Interpretation eines paulinischen Briefes auferlegt). Ein Docent ist ausdrücklich für die Elemente im Lateinischen bestimmt. Die Vorlesungen über die Ethik sollen einem von den 10 übertragen werden. Außerdem berechtigte die Magisterwürde zum Halten von Vorlesungen und zum Anschluß an das Collegium; der Decan hatte das Recht, de collegii sententia horas et materias lectoribus zu bestimmen.

und Schule zu gute. Ihr gehörte bis ans Ende sein ganzes Herz; M. ist das Ideal eines deutschen Lehrers, gleich ausgezeichnet durch seine Geduld wie durch die nie ermattende Begeisterung für seinen Beruf. „Vetus est dictum, sagt er: Extra universitatem nulla est vita.“ Den Wunsch des Jünglings „in wissenschaftlicher Muse das Leben unter dem heiligen Schweigen der Studien hinzubringen“ (I, 32) hat das vielbewegte Leben des Mannes nicht erfüllt; aber die Sehnsucht danach erfüllte ihn stets (III, 294). Die vita scholastica blieb sein Stolz und seine Freude; ihre Mühen fand er stets süß, wie die Leichenrede so schön sagt. Man lese die beiden Reden de miseriis paedagogorum und de laude vitae scholasticae (XI, 122 u. 298); die Leiden und Freuden des Lehrers sind nicht leicht mit größerer Wahrheit und Lebendigkeit geschildert worden. (Vgl. u. a. III, 290; IV, 904; VII, 916. 814.; VIII, 326.) Nichts aber hat er eifriger bekämpft, als den banausischen Sinn, welcher nur Geld und Gewinn sucht (XI, 398) und die Streitsucht, die Tochter des Ehrgeizes und des Neides (XI, 330); die reine Liebe zur Wahrheit allein und der Haß gegen jeden Schein gilt ihm als die einzig lautere Quelle jedes wissenschaftlichen Strebens (XI, 266). — Wenn Bernhardy (Grundriß der Röm. Lit. 4. B. S. 133) es wahrhaft rührend findet, diese Philologen des protest. Deutschlands kurz vor und nach der Mitte des 16. Jahrhunderts in ihrer undankbaren Thätigkeit zu beobachten, wie sie häufig genug vom Elend des jämmerlichen Amtes gedrückt und nicht einmal durch Anerkennung belohnt dennoch in frommer und reiner Gesinnung bloß um der Sache willen aushalten, so darf man hinzufügen, daß dieser Geist, welcher die Lehrerwelt durchdringt, der Geist des Lehrers aller, Melanchthons, war, daß er ihn durch sein Wort und Beispiel gepflanzt und gepflegt hat. — Wenn irgend Hoffnung vorhanden war, daß die Nation an den classischen Studien ein Gemeingut gewinnen würde, so war es in jener Zeit, wo im Mittelpunct der frischen und freien Bewegung der Geister Mel. stand, als der von allen Pädagogen und Philologen verehrte Präceptor, wie ihn die Wittenberger Universität in der Regel ehrerbietig nannte. Die bedeutendsten Gelehrten und jene Musterschulmänner wie Camerarius in Leipzig, Micyllus in Heidelberg, Sturm in Straßburg, Trotzendorf in Goldberg, Neander in Ilefeld, Wolf in Augsburg, Mylius in Görlitz, Fabricius in Meißen sind seine Schüler. Aus seinem Unterricht sind zahlreiche Lehrer hervorgegangen; wie ihn einst Reuchlin gesendet hatte, so hat er von Wittenberg seine Zöglinge nach allen Gegenden Deutschlands ausgeschickt und schon dadurch auf die humanistische Erziehung der Nation gewirkt, wie vor ihm und nach ihm keiner.

Daß der Zudrang zu seinen Vorlesungen ein eben so bedeutender war, wie er es verstand durch seine gewinnende Persönlichkeit und durch die Klarheit seines Vortrages die Jugend an sich zu fesseln, wird vielfach bezeugt. Spalatin zählte einst in seinem Hörsaal 600 Zuhörer; ob man Heerbrandts Wort: Discipulos habuit et auditores singulis temporibus plerumque bis mille (X, 301) genau nehmen darf, mag dahin stehen. Gewiß aber ist, daß der Ruhm seines Namens viele Zuhörer aus den angrenzenden Ländern, selbst aus Italien und Griechenland nach Wittenberg zog. Dennoch hatte er in den ersten 20 Jahren vielfach über Theilnahmlosigkeit unter den Studirenden zu klagen. In der Vorrede zu Ciceros Topica v. J. 1524 bricht er in die Worte aus: O ferreos animos, qui toties gravissimis bonorum virorum vocibus ad harum literarum studium invitati usque adeo stupent, ut humanitatem omnem exuisse videri possint. Utinam publicis legibus hae pestes hominum in Anticyras deportentur, ne contagione morbus latius serpat (I, 701). Die Ankündigung seiner Homererklärung (aus der wir beiläufig ersehen, daß er gewöhnlich gratis las) hat er mehrere Male mit dem schmerzlichen Vergleich geschlossen: „Ego memini non potuisse talium scriptorum copiam fieri studiosis quamlibet magna mercede proposita: nunc tantus est contemptus optimarum rerum, ut nisi gratis offerantur et quidem praelegantur a peritis, mendicare Homerus auditores cogatur“ (II, 557; V, 274). Aber er wußte, daß das Schulleben wahrhaftig

ein Kriegsdienst ist, daß es sich jedoch für Soldaten nicht schickt, sofort den Muth zu verlieren, wenn nicht alles nach Wunsch geht. Das größte Hindernis lag ohne Zweifel in der mangelhaften Vorbildung der Studenten. Der 10. Abschnitt der von ihm, wie erwähnt, verfaßten Statuten der philosophischen Facultät erklärt es für wünschenswerth, daß nur solche junge Leute auf die Akademie geschickt werden möchten, welche mit der Grammatik vertraut und im Lateinischen etwas geübt wären; da das aber nicht der Fall sei, so giebt er für die Privatlehrer eine genaue Instruction, wie sie die Vorbereitung der ihnen anzuvertrauenden Jugend und ihre Erziehung zu leiten hätten (X, 1016). Diese Privatschulen mußten in Wittenberg den Mangel einer öffentlichen Anstalt ersetzen und standen, wie man sieht, unter der Aufsicht der Universität. Das Bedürfnis dazu hatte M. gleich anfangs lebendig gefühlt, aber umsonst auf Abhülfe gedrungen und endlich seit 1521 etwa durch Errichtung einer Schola privata Hand ans Werk gelegt. „Nemo praeter me et Longicampianum ex illa turba docentium domi ludum habet, aut si quis habet, me auctore habet. Bona pars magistrorum absterretur oneris magnitudine; alios pudet sordidi muneris docendorum puerorum" schreibt er noch Ende 1524 (I, 697). (Der während der durch die Zwickauer Schwärmer veranlaßten Unruhen bekannt gewordene Cellarius scheint ein solcher Knabenlehrer gewesen zu sein, auch Vitus Winsheim beschäftigte sich 1527 nach Mel. Zeugnisse mit großem Erfolg in gleicher Weise [C. R. I, 938]). Es zeugt in der That von einer großen Liebe zur Jugend — Camerarius meint sogar, er habe die Kinder fast zu sehr geliebt! — und von dem lebhaftesten Interesse für den Unterricht, daß Mel. zu einer solchen Arbeit noch Zeit und Lust finden konnte, aber er hielt sich selbst dazu geeigneter als zu anderen Dingen (I, 607) und sehnte sich stets nach der Stille und Zurückgezogenheit der Schule (I, 830). Näheres ist über die Ordnung des Unterrichtes nicht bekannt; es wird sich um sichere Kenntnis der Grammatik und ihre Einübung durch Lectüre und schriftliche Arbeiten gehandelt haben und das zur Ausführung gekommen sein, was er andern empfahl. Vielleicht war das 1524 verfaßte Enchiridion elementorum puerilium (C. R. XX, 394—412) ebenso wie die lateinische Grammatik zunächst für seine Privatschüler bestimmt: es enthält nach dem Alphabet das Vaterunser, das Ave Maria, das symb. ap., und den Dekalog, dann eine Reihe von Schriftstellen, auch die metrische Uebersetzung eines Psalms und ein Gedicht de vita humana, ferner Aussprüche der sieben Weisen nach Erasmus und Ausonius und eine Reihe für Knaben geeigneter Gedichte, zum Schluß zwei Stellen aus Ovid und Plautus und ein Tischgebet. Es ist also eine Sammlung von Lesestücken, an welche sich der grammatische Unterricht anschloß. Aehnlich ist die 1525 zuerst gedruckte und mit dem Compendium der hebräischen Grammatik des Matth. Aurigallus verbundene Institutio puerilis literarum graecarum (XX, 181—192) eine Chrestomathie, welche 14 Abschnitte aus dem N. T., Homer, Hesiod, Soph., Eurip. Dem. und Plato als exercitia lectionis mit verschiedenen praktischen Winken für den Lehrer giebt. Interessant ist, daß er für die damals üblichen scenischen Darstellungen, welche auch Luther empfahl, Stücke des Terenz, Plautus, Euripides und Seneca wählte und für dieselben eine Reihe von Prologen, zum Theil um diese Neuerung zu rechtfertigen, schrieb (C. R. X, 496—501 hat 6, Koch a. a. O. dagegen 10 S. 67—81). Ueber andere häusliche Einrichtungen dieser „Privatschule", namentlich über die durch die beste Arbeit zu erringende προεδρία bei Tische, über den rex domus oder puerorum, welcher eine Art Inspection im Hause zu führen hatte, vgl. Koch S. 48 ff. Wiederholte und längere Abwesenheiten von Wittenberg, wie seine Reise in die Heimat 1524 und die Kirchenvisitation 1527, hatten diese Thätigkeit zeitweilig unterbrochen; ganz aufgegeben hat er sie wohl erst 1529 oder 1530 unter den Vorbereitungen zum Augsburger Reichstage „propter haec negotia publica, quae me saepe domo avocabant nec nunc mihi multum concedunt ad ea studia colenda otii, quae maxime colo (II, 639). Doch fuhr er bis an sein Ende fort, junge Leute in sein Haus und an seinen Tisch zu nehmen: sein Haus „wurde je mehr und mehr ein commune museum," zu welchem Zugang

gehabt zu haben vielen eine bleibende Erinnerung für das Leben gewesen ist. Auch darf nicht unerwähnt bleiben, daß er zum Besten der des Deutschen nicht mächtigen Ausländer in W. Sonntags lectiones matutinas, Privatvorlesungen über religiöse Gegenstände hielt, welche ihnen die deutsche Predigt ersetzen sollten. Eine Anzahl noch vorhandener Studienpläne (II, 456; III, 1110; IV, 934; X, 86. 99 — besonders bemerkenswerth ist der für einen Herzog von Pommern VIII, 382) sind Beweise seiner fortgesetzten persönlichen Fürsorge für einzelne Jünglinge.

Wir kommen zu Mel.s Wirksamkeit für die Errichtung von Schulen. Das Bedürfnis dazu hatte die Reformation aller Orten geweckt; der bahnbrechende Aufruf Luthers an die Bürgermeister und Rathsherrn aller Stände deutschen Landes, Schulen aufzurichten, war 1524 ergangen, und noch in demselben Jahre von Vincentius Opsopaeus ins Lateinische übersetzt mit einer Vorrede Mel.s herausgegeben worden (C. R. I, 666). Die Wissenschaften, sagt er darin, sind der glänzendste Schmuck der Religion und der Zustand des Staates hängt durchaus von ihnen ab. Die Zungen müßten denen ausgeschnitten werden, welche sogar in Predigten die unerfahrene Jugend von den Studien abmahnten. — Hatte es in der früheren Zeit als das ausschließliche Vorrecht des Klerus gegolten, Schulen zu halten und war den vereinzelten Versuchen einzelner Städte, auf eigene Hand dem allgemeiner gewordenen Bildungsbedürfnis abzuhelfen, fast überall ein heftiges Widerstreben der Geistlichkeit entgegengetreten, welche höchstens Elementarschulen unter allerhand Beschränkungen dulden wollte, so hat die Reformation das Recht und die Pflicht der Obrigkeiten, der Städte und Fürsten, für die Erziehung zu sorgen zur Anerkennung gebracht. Luthers Wort gab dazu den Anstoß. Schon im April 1525 sehen wir daher beide Reformatoren die vom Grafen von Mansfeld gestiftete Schule in Eisleben einrichten; der bekannte Joh. Agricola war ihr Rector (C. R. I, 757). Gleich darauf reiste Mel. zu demselben Zwecke nach Magdeburg, wo Casp. Cruciger Rector geworden war (I, 744. 870). Schon im October 1524 hatte der Rath von Nürnberg seine Leitung für eine neu einzurichtende Schule verlangt; er hatte abgelehnt, aber Männer wie Camerarius und Eoban Hesse für die neue Gründung zu gewinnen gewußt. Die nach seinem Rathe eingerichtete Anstalt wurde im Mai 1526 eingeweiht; der zur Feier persönlich erschienene Mel. hielt die Inauguralrede (XI, 106—111), in welcher er mit voller Ueberzeugung die alte Stadt pries, welche für Deutschland durch die Pflege der Wissenschaft das zu werden verspreche, was für Italien Florenz gewesen war, jetzt zumal, „wo die Bischöfe statt mit den Studien sich mit den Waffen befassen und die Fürsten diese Sorge ihrer nicht würdig achten." In dieser Schule sollten die Zöglinge von den ersten Elementen bis zur Rhetorik geführt werden und die Wissenschaften lernen „quae ad humanitatem teneros animos instituunt" (C. R. I, 720). Im 2. Bande dieser Encyklopädie S. 638 ff. ist bereits das Nähere über diese und ähnliche Anstalten beigebracht; dort ist auch der Inhalt des am Schlusse des Visitationsbüchleins v. J. 1528 gegebenen, gewöhnlich Luthern zugeschriebenen, aber ohne Zweifel von Mel. herrührenden Schulplanes mitgetheilt, welcher sehr bald weit über die Grenzen Kursachsens hinaus Eingang fand und in vielen Kirchenordnungen des Jahrhunderts angenommen wurde (C. R. XVI, 49—96. Vormbaum eröffnet daher seine „Sammlung der evang. Schulordnungen des 16. Jahrh." [Gütersloh 1860] mit ihm. Vgl. auch Ph. Mel.s evang. Kirchen- und Schulordnung v. J. 1528 von K. Weber. Schlüchtern 1844). Wir tragen hier nur den Schluß der beherzigenswerthen Einleitung nach: „Damit die Jugend recht gelehrt werde, haben wir diese Form gestellt. Erstlich sollen die Schulmeister Fleiß ankehren, daß sie die Kinder allein lateinisch lehren, nicht deutsch oder griechisch oder hebräisch, wie etliche bisher gethan, die armen Kinder mit solcher Mannigfaltigkeit zu beschweren, die nicht allein unfruchtbar, sondern auch schädlich ist. — Zum andern sollen sie auch sonst die Kinder nicht mit viel Büchern beschweren, sondern in allewege Mannigfaltigkeit fliehen. Zum dritten

ists noth, daß man die Kinder theile in Haufen." Von den einfachen Grundzügen dieses Schulplanes, welcher den Unterricht auf das Wesentlichste beschränkt und in ihm das neuerwachte Bildungselement des Humanismus zu bleibender Geltung gebracht hatte, sind alle die zahlreichen Schulverfassungen und Lehrordnungen ausgegangen, durch welche in den nächsten Jahrzehenden das gesammte Schulwesen des evangelischen Deutschlands neugestaltet worden ist (vgl. Heppe, Das Schulwesen des Mittelalters und dessen Reform im 16. Jahrhundert. Marburg 1860) und schwerlich wird man ein Gymnasium aus der ersten Hälfte des Jahrhunderts finden, welches nicht in der Geschichte dieser Zeit eine nähere oder entferntere Beziehung zu Mel.s segensreicher Einwirkung nachweisen könnte (Classen, Ueber die Beziehungen M.s zu Frankfurt a. M. 1860. S. 2). Wie oft dieselbe eine persönliche war, ergiebt sich aus seinem Briefwechsel mit Magistraten, denen er auf ihre Anfragen Lehrer empfiehlt und denen er die Verbesserung der äußeren Verhältnisse derselben ans Herz legt, und mit den gesendeten Schülern und Freunden, welchen er bald Ermahnungen und Warnungen, bald tröstenden Zuspruch zu schreiben hat. Diese Beziehungen im einzelnen zu verfolgen ist mehr die Aufgabe der localen Schulgeschichte, wie es z. B. von Classen in d. a. Schrift überaus lehrreich geschehen ist, unserem allgemeineren Zwecke liegt es ferner, zumal wir uns mit der Namhaftmachung einer bedeutenden Anzahl von Städten begnügen müßten. Es sei darum nur noch erwähnt, daß auch von Mel. eine eindringliche Aufforderung zur Errichtung lateinischer Schulen, die zunächst an den „Stadtrath von Soest" gerichtet war, im Druck 1543 herausgegeben worden ist (V, 125—137) und daß die Bitte der 1537 zu Schmalkalden versammelten „Prädicanten" an die Fürsten, infolge deren beschlossen wurde, die Klostergüter zum Besten der Kirchen und Schulen zu verwenden, von ihm herrührt (III, 289). Scripsimus, berichtet er darüber, adhortationem ad principes de conservandis bonis monasteriorum, ut scholis et ecclesiis consulatur. Placuit consilium et sunt dictae sententiae perscribendae in actis. Landgravius graviter concionatus est et addidit non verbis tantum, sed re hoc praestandum esse (III, 298). Wie sich endlich M. die Organisation des Universitätsunterrichts dachte, sieht man aus den schon besprochenen Statuten für die Universität Wittenberg; ähnlicher Art waren seine Vorschläge für Leipzig, als diese Hochschule nach dem Tode Georgs von Sachsen evangelisch wurde 1539 (C. R. III, 712. 1136). Unter seinem Beirath wurde der Unterricht in Tübingen, Heidelberg, Frankfurt a. O. und namentlich in Rostock neu gestaltet; die Rede, mit welcher hier die neuen Statuten publicirt wurden, ist von ihm geschrieben (C. R. XII, 161—173). Den größten Antheil hatte er aber an der Gründung der Königsberger Universität, deren erster Rector sein Schwiegersohn Sabinus wurde. Vgl. Erbkam M.s Verhältnis zu Herzog Albrecht v. Preußen und zur Königsb. Univ. Königsberg 1860.

Hat uns bisher der Einfluß beschäftigt, den M. persönlich durch die Ausbildung von Lehrern und durch seine berathende Theilnahme an der Errichtung von Schulen auf die Verbesserung der Studien übte, so haben wir endlich jener weit über sein Grab hinaus währenden Wirksamkeit zu gedenken, welche er durch seine Lehrbücher übte. Heerbrandt sagt ohne Uebertreibung: In tota Germania omnes cathedrae, scholae et pulpita scripta ipsius sonant, haec omnium manibus tam puerorum quam adultorum teruntur (X, 301). Es sind, von den Büchern über die Physik und die Seele abgesehen, seine Grammatiken, seine Rhetorik und Dialektik, welche hier in Betracht kommen: unmittelbar aus dem Unterricht hervorgewachsen, die Signatur aller echten Schulbücher, haben sie in dem Unterricht sich bewährt und darum ihren Platz in den Schulen sehr lange behauptet.

Die griechische Grammatik, die er „fast selbst noch ein Knabe" geschrieben hatte, erschien zuerst 1518 (C. R. I, 24—26), danach in zwei Umarbeitungen von ihm als Integrae graecae gramm. institutiones 1520 (I, 275) und Grammatica graeca Ph. M. jam novissime recognita 1542 und zuletzt in etwas erweiterter Gestalt von

Camerarius 1545. Bindseil zählt in der Einleitung zum Abdruck von C. R. XX, welcher nach der Ausgabe von 1542 gemacht ist, bis zum Jahre 1622 im ganzen 44 Ausgaben auf (C. R. XX, 3 ff.). Sie enthält nur die Formenlehre; der syntaktische Theil war allerdings ausgearbeitet, ist aber nie gedruckt worden, obschon in der Grammatik mehrere Male auf ihn hingewiesen wird (XX, 129. 143). Benutzt hatte er, wie man aus Anführungen sieht, auch die Schriften griechischer Grammatiker wie des Apollonius Dyskolos und Georgius Choeroboskos. Das Hauptverdienst der Arbeit besteht in der Sorgfalt, die er auf die Fassung der Regeln gewendet hatte, und in der Uebersichtlichkeit, in welcher die Declinationen, deren er fünf zählt, und die Conjugationen geordnet und durch Paradigmen anschaulich gemacht sind. Auch der dialektischen Abweichungen wird Erwähnung gethan. Die verba anomala sollten der Syntax beigegeben werden (XX, 129). Den praktischen Schulmann läßt die beigefügte grammatische Analyse zweier Stellen aus Hesiod (472—482) und Homer (144—146) erkennen und die wiederkehrende Aufforderung an den Schüler, nach den Musterbeispielen andere zu sammeln. — Wichtiger ist die lateinische Grammatik, deren mehr als zweihundertjährige Geschichte in ihren Grundzügen zu überschauen erst Bindseil in seinen Prolegomenen (C. R. XX, 193—244. 336—348. 375—378) möglich gemacht hat. Mel. hatte sie zunächst zum Nutzen des seit 1522 in seinem Hause unterrichteten Erasmus Ebner, eines Nürnberger Patriciersohnes, verfaßt und sich ihrer für seine Privatschule überhaupt bedient. Ohne seine Einwilligung erlangt zu haben, ließ den etymologischen Theil Kilian Goldstein im Januar 1525 in Hagenau drucken; die Syntax erschien erst im Juni 1526 ebendaselbst zugleich mit der Prosodie und wurde auch noch später, besonders seitdem sie durch Vitus Winsheim i. J. 1538 (C. R. III, 530) und Andreas Winkler im J. 1545 erweitert worden war, besonders aufgelegt. Auch der etymologische Theil erschien noch mehrmals in einer von Mel. selbst verbesserten Gestalt allein, bis die Pariser Ausgabe von R. Stephanus ihn mit der Syntax und der Prosodie 1532 zu einem Ganzen verband. Die erste größere Umarbeitung erfuhr die Grammatik durch Jakob Micyllus in Frankfurt a. M. i. J. 1540, die zweite durch Joach. Camerarius i. J. 1550 unter Mitwirkung von zwei jüngeren Gelehrten, diesmal mit Erweiterungen, welche nach dem Titel nützlich sein sollten tam magistris quam discentibus. Beide Bearbeitungen hatten aber das Buch so sehr angeschwellt, daß es für den Schulunterricht unbrauchbar und unangemessen wurde; Mel.s Warnung (C. R. III, 1119) aber hatte sich als begründet erwiesen. Darum billigte er den Plan des Lucas Lossius vollständig, welcher einen Auszug „ad usum puerorum in breves interrogationes contracta" schon im Jahre 1544 herausgab, und sagte in der Vorrede dazu: Etsi scio non brevitatem sed modum in praeceptis laudandum esse, tamen cum Etymologiam et Syntaxin scriberem, vidi prolixitatem . . . . remorari discentes. Scripsi igitur praecepta breviora, postea alius aliud addidit: et in Syntaxi nimis multa πάρεργα accesserunt." Der Herausgeber bemerkte selbst noch, daß das Bedürfnis einer Epitome für die Anfänger ein von vielen Lehrern anerkanntes sei. Die Wahrheit dieser Behauptung beweisen hinlänglich 13 andre Compendien, welche bis zum Jahre 1613 erschienen, unter denen das von M. Neander in Ilefeld verfaßte Raumer Gesch. der Pädag. I, S. 204 besprochen hat. Es gab aber auch Compendien für die Schulen von Württemberg und Sachsen, für die von Nürnberg, Regensburg u. a., woraus die große Verbreitung des Buches erhellt. — Eine weitere Umgestaltung erfuhr die größere Grammatik in der Ausgabe „ex admodum necessariis notis M. Joh. Fabri" i. J. 1602; doch scheint sich dieselbe auf eine Revision und Vervollständigung der Beispiele und auf die Beigabe eines genaueren Verzeichnisses der Anomala beschränkt zu haben. Eben aber um jene Zeit erhob sich eine lebhafte Opposition gegen Mel.s Grammatik, und es wurden Versuche gemacht sie aus den Schulen zu verdrängen. Besonders eifrig war der Rector in Eisleben Joh. Rhenius, welcher mit einer „Sylloge grammaticalium incommoditatum" i. J. 1611 gegen sie auftrat

und ihr eine größere und kleinere Grammatik gegenüberstellte, welche, nach der Menge der Auflagen, die sie im 17. Jahrhundert erfuhren (C. R. XX, 238), zu urtheilen, eine sehr große Verbreitung gefunden haben müßen. Daneben fanden auch die Grammatiken von Petrus Ramus und Nicod. Frischlin vielfachen Eingang; ja es wurden sogar Versuche gemacht, die Arbeiten dieser Männer mit der Mel.s zu verschmelzen: so erschien 1591 schon eine Grammatica Philippo-Ramea latina, später Lat. Gramm. praecepta Rheniana et Melanthoniana. Um deshalb die alte Grammatik den Schulen zu erhalten, schien eine Neugestaltung der kleineren sowohl wie der größeren unabweislich: sie wurde auf Befehl des Kurfürsten Joh. Georg von Sachsen nach Einholung der Gutachten von der Universität Leipzig und von den Fürstenschulen einer Commission in Wittenberg übertragen, an deren Spitze der Prof. der griech. Sprache und Mathematik, Erasmus Schmid, stand und welche den Auftrag hatte „Philippica praecepta adhibitis ex Julio Caesare eiusque filio Josepho Scaligero, Petro Ramo, Nicodemo Frischlino, Johanne Wankelio, Johanne Rhenio aliisque adminiculis revidere, in locis quibusdam corrigere, defectus supplere, abundantia eximere." Das Compendium erschien zuerst 1620 (48 Blätter stark); die Grammatik 1621 (570 Seiten). Einen Commentar dazu bildeten die Hypomnemata et alia quaedam ad Gramm. Ph. Mel. pro usu adultiorum et docentium von Er. Schmid, welche 1621 herauskamen. In dieser Gestalt blieb die Grammatik bis in die Mitte des 18. Jahrh. im Gebrauch; zuletzt wurde sie nach Bindseil im Jahre 1757 zu Leipzig neu aufgelegt. Derselbe kennt vom Jahre 1525 bis dahin nicht weniger als 84 Ausgaben, die Separatausgaben der Syntax und die Compendien nicht mitgerechnet. Diese Daten erweisen zur Genüge, welche Bedeutung Mel.s Arbeit gehabt hat, und nimmt man dazu, daß, worauf Raumer a. a. O. S. 205 hinwies, die größere märkische Grammatik in der Totalanlage wie in der Ausführung auffallend mit der Mel.s zusammenstimmt und daß an diese mehrere von den in der Gegenwart verbreitetsten sich eng anschließen, so wird man den Einfluß Mel.s nicht hoch genug anschlagen können. — Um von der ursprünglichen Anlage eine Vorstellung zu geben, so wird die Grammatik als certa loquendi et scribendi ratio definirt und in die Orthographie, Prosodie, Etymologie und Syntax zerlegt. Der Abschnitt über die Orthographie ist ganz kurz; erst Camerarius hat ihn 1552 ausgeführt. Die Etymologie wird nach den acht Redetheilen behandelt. Nomen, heißt es, est pars orationis quae rem significat, non actionem, aber dennoch wird das Adjectiv eingeschlossen und sofort mit dem Comparativ begonnen; dann folgen die allgemeinen und speciellen nach den Endungen geordneten Genusregeln in bündiger aber genügender Kürze, zuletzt die Declinationen. Als nota casuum et generum wird das Pronomen hic gebraucht, aber ausdrücklich vor dem Misbrauch desselben als Artikel gewarnt. Eben so werden die acht „Accidentia" des Verbums behandelt; die Grundformen sind übersichtlich geordnet. Paradigmen fehlen; hinsichtlich derselben wird auf den Donat (Aelii Donati methodus seu declinandi coniugandique prima elementa, vgl. die praefatio Mel.s C R. II, 664) verwiesen, „quem semper oportet pueris in manibus esse, ut inde analogiam discant." Wiederholt kehrt der Hinweis auf den mündlichen Unterricht wieder: haec monebunt praeceptores — haec committo fidelibus praeceptoribus, ut copiosius explicent. Die Beziehungen auf Priscian sind nicht selten, Beispiele für Einzelnheiten werden aus den Schriftstellern aller Zeiten beigebracht. Die Syntaxis als ratio contexendae orationis giebt zuerst Regeln über das nomen ohne rechte Ordnung, dann über das Verbum und seine Rection, ferner über die Zeit- und Maßbestimmungen und die Städtenamen, weiter über die Impersonalien, Participien, Adverbien und einige Conjunctionen. Einige Bemerkungen über die Periode machen den Schluß. Man sieht, es fehlt jede systematische Anordnung. Dagegen giebt die Prosodie die Regeln mit großer Klarheit und fügt auch das Nöthigste über die Verse bei. Die Präcision, mit welcher die Regeln im ganzen Buche gefaßt sind, machte ohne Zweifel diesen ersten Versuch zu

einem so lebenskräftigen Anfang; Mel.s Arbeit hatte die Bahn gebrochen, die weitere Ausführung überließ er andern.

Größeren Fleiß hat er selbst auf die Rhetorik und Dialektik verwendet und darum diesen Büchern auch größeren Werth beigelegt, indem er hofft, hos libros in manibus hominum fore (C. R. I, 1085). Die Rhetorik erschien zuerst 1519, „de Rhetorica libri tres" (C. R. I, 62), dann in einer nach seinen Vorlesungen von einem Ungenannten etwas erweiterten Gestalt, als Institutiones rhetoricae" 1521, zuletzt in einer neuen Bearbeitung als „Elementorum rhetorices libri duo" 1531 (C. R. II, 542), den später unveränderten Ausgaben finden sich seit 1542 beigegeben zwei Briefe des Seneca (83. 84), de ratione et ordine studii und de varietate lectionis und der des Plinius (VII, 79) de exercitio stili. (Die weiteren Beigaben, zwei Briefe des Picus pro barbaris philosophis und des Hermolaus s. IX, 678 ff.). Von diesem Buche werden C. R. XIII, 413 ff., wo es abgedruckt ist, bis zum Jahre 1584 mehr als 22 Ausgaben aufgezählt. Gearbeitet ist es in strengem Anschluß an Cicero und Quinctilian und zerfällt in zwei Theile. Der erste handelt, nachdem der Begriff der Rhetorik, ihr Nutzen und Unterschied von der Dialektik erörtert ist, zunächst von der inventio. Den bekannten drei generibus causarum (dem demonstrativum, deliberativum und iudiciale) wird die Predigt als genus didascalicum hinzugefügt und zuerst besprochen, indem unter dem Hinweis auf die Dialektik die loci namhaft gemacht werden, welche bei den einfachen Fragen z. B. Quid est virtus, poenitentia, fides und den zusammengesetzten z. B. Oporteatne Christianum abicere facultates suas in Betracht kommen können, nämlich Begriff, Theile, Ursachen, Wirkungen, Analogie und Gegensatz. Bei dem genus iudiciale werden die Theile der Rede und die sog. status, bei dem deliberativum die loci der Argumentation (honestum, utile, facile), bei dem demonstrativum die möglichen Gesichtspuncte der Lobreden auf Personen und Sachen besprochen. Dieser kurzen Darlegung der Topik folgen noch einige Bemerkungen über die loci communes und die affectus und einige Winke über die Dispositiou. Der zweite Theil handelt von der elocutio (die memoria und pronunciatio wird übergangen) und zwar 1) von dem sermo grammaticus und 2) von den Tropen, deren acht aufgezählt werden (angeschlossen ist hier ein Excurs über den vierfachen Schriftsinn, den literalis, tropologicus, allegoricus und anagogicus) und den Figuren, den Wort- und Sachfiguren, denen er als eine dritte Reihe diejenige beifügt, quae augent orationem et reddunt locupletiorem, eine Eintheilung, welche weit übersichtlicher ist als viele der neueren. Es folgt noch ein außerordentlich lehrreicher Abschnitt de imitatione, in welchem die Sprache Ciceros als mustergültig empfohlen, aber vor pedantischer Nachahmung, welche sogar moderne, christliche Begriffe in seine Formen zu zwängen suche, gewarnt wird. Mit einer guten Charakteristik der drei Stilgattungen wird geschlossen. Eine besondere Beachtung verdient die geschickte Auswahl der überall angezogenen Beispiele.

Auch die Dialektik war in drei Bearbeitungen vorhanden. Die erste erschien 1520 unter dem Titel „Compendiaria dialectices ratio" (C. R. I, 152) und bis zum Jahre 1526 noch in zehn Ausgaben; Bindseil hat sie C. R. XX, 711—764 abdrucken lassen. Die zweite erschien 1527 unter dem Titel „Dialectica Phil. Mel. ab autore adaucta et recognita, ita ut in multis veterem non possis agnoscere," von der man bis zum Jahr 1544 ebenfalls zehn Ausgaben kennt. Die letzte Gestalt erhielt das Buch durch eine völlige Umarbeitung im Jahr 1547, welche im September vollendet wurde. Diese „Erotemata dialectices continentia fere integram artem ita scripta, ut iuventuti utiliter proponi possint," (C. R. XIII, 513—752), dem Joh. Camerarius dedicirt (C. R. VI. 653) fanden solchen Beifall, daß schon im October 3000 Exemplare verkauft waren (VI, 705), und bis zum Anfang des folgenden Jahres noch zwei Abdrücke nothwendig wurden; welchen noch viele andere folgten. Die Verbreitung dieses Buches war unter Protestanten und Katholiken ungemein groß; es genoß ein so be-

deutendes Ansehen, daß als Flacius eine Dialektik schreiben wollte, man es für eine Art Frevel an der Wissenschaft hielt, die nur von Magister Philippus vertreten sein durfte (Schmidt a. a. O. S. 678). Das Hauptverdienst desselben besteht darin, daß M. durch das Zurückgehen auf Aristoteles die Dialektik von dem scholastischen Wust befreit hat und eine einfache klare Auseinandersetzung seiner Logik mit zahlreichen Beispielen versehen gegeben hat. Er definirt sie als die Ars seu via recte, ordine et perspicue docendi, quod fit recte definiendo, dividendo, argumenta vera connectendo et male cohaerentia seu falsa retexendo et refutando und will ihren Nutzen nicht bloß auf die Rhetorik beschränkt wissen, da alle Wissenschaften ihrer Anleitung bedürften, auch wenn sie einer anmuthigen Darstellung nicht fähig wären. Doch ist sie keineswegs bloße Methodenlehre. Denn der Lehre von der Definition, von welcher das erste Buch handelt, geht die Erweiterung der aristotelischen Kategorien voraus (vgl. Trendelenburg Geschichte der Kategorienlehre S. 252 ff.) als Anleitung zur Gewinnung des Begriffes (XIII, 518—583); an sie schließt sich die Eintheilung und die Zerlegung der Begriffe. Das zweite Buch giebt die Lehre vom Urtheil, das dritte vom Schluß, wobei die bekannten Schlußfiguren mit ihren scholastischen Namen genau erörtert werden, das vierte die sogen. Topik, die loci argumentorum, in großer Ausführlichkeit.

Was Mel. als praeceptor Germaniae für die Wissenschaft und Schule, für die Verbesserung der Studien geleistet hat, haben wir im Zusammenhang dargelegt. Ueber sein Wirken für die Kirche der Reformation, durch welches auch der äußere Gang seines Lebens vielfach bestimmt worden ist und welches ihm, zumal seit Luthers Tod, bis an sein Ende die schwersten Kämpfe und herbsten Erfahrungen auferlegt hat, haben wir uns nicht zu verbreiten: ihr hat sein Schaffen auf dem Gebiete der Schule die reichsten Früchte getragen. Durch ihn war ein Geistesfrühling für Deutschland angebrochen; „Inclyta quidquid habet studiis Germania laudis Ingenio peperit, clare Philippe, tuo," rühmt das Epitaphium des Georg Fabricius mit Recht. Am 19. April 1560 kurz vor 7 Uhr Abends starb er in Wittenberg so still und feierlich, daß man den Moment des Sterbens nicht warnahm; von den Professoren der philosophischen Facultät getragen ward sein Sarg am 21. April in der Schloßkirche neben dem Luthers eingesenkt. — Die sichtbaren Nachwirkungen des Melanchthonischen Geistes währten wenig über das 16. Jahrhundert hinaus. Es gelangte der enge Geist einer neuen Scholastik zur Herrschaft, die Philologie und der Unterricht fiel immer mehr in die Hände der Verbales, denen über den Worten jeder Geist abhanden kam; das Studium des Griechischen verkümmerte wieder und allmählich verfiel auch das Latein fast ganz in die früheren Verderbnisse: dazu kam der dreißigjährige Krieg und mit ihm eine unerhörte Barbarei und Verwilderung der Sitten und des Geschmackes. Langsam und erst nach langen Irrwegen ist eine Besserung eingetreten; in der Schule erhielten sich nur Anklänge an alte Traditionen, meist durch die Melanchthonischen Schriften, bis seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts die Alterthumswissenschaft neu erstand, die deutsche Literatur ein völlig neues Leben gewann und mit dem erwachten Volksgeiste die Kirche neu erstarkte. Was in Melanchthon und um ihn her noch völlig ungeschieden lag und sich zu einer fast von selbst verstehenden Harmonie verband, liegt jetzt völlig getrennt neben einander und nicht selten im Widerspruch mit einander. Unser Jahrhundert hat wie keines zuvor das Andenken des großen Praeceptor Germaniae gefeiert: möchte darin die Gewähr liegen, daß der Melanchthonische Geist, welcher den Bund des Christenthums und des Humanismus für die neue Zeit geschlossen hat, stark genug geworden ist, auf einer höheren Stufe der Entwicklung dasselbe Ziel mit den die Gegenwart bewegenden Bildungselementen zu erreichen!*) Klix.

*) Wir fügen aus der oben angeführten Rede von Rothe noch eine Stelle bei, welche uns für die Charakteristik Melanchthons bedeutend zu sein scheint. Der Redner hat nachgewiesen,

Memoriren. Memorirübungen. Memoriren heißt Wörter, Sätze, Redeabschnitte durch öftere Wiederholung seinem Gedächtnisse einprägen, so daß sie in demselben haften

wie sich das Christenthum im Beginn der neuen Zeit ein neues Haus bauen wollte zum Mittel seiner Wirksamkeit in der Welt, aber nicht wieder in der Weise des bisherigen aus dem Stoff der Frömmigkeit für sich allein, außerhalb ihrer Beziehung zum thatsächlichen, natürlich bedingten menschlichen Leben, sondern umgekehrt aus dem Element des sogenannten weltlichen d. h. des nicht unmittelbar religiösen, sondern des religiös-sittlichen Lebens; damit diese neue Erweckung der echten christlichen Frömmigkeit möglich würde, mußte sich die Fülle der Gnade Gottes in der Macht und Herrlichkeit des gottgewirkten Glaubens in Luther verkörpern und durch ihn wie ein Feuerstrom wirken, der sich bis ins Herz des Volkes hinein Bahn brach; wenn aber jene Aufgabe gelöst, wenn ein religiös-sittliches Christenthum in der europäischen Menschheit ausgestaltet werden sollte, so mußte die neue religiöse Erweckung sich in lebendige Beziehung und Wechselwirkung setzen mit dem damals vorhandenen Zug und Drang der Geister zu den sittlichen Ideen und Aufgaben hin und mit dem, worin derselbe seinen bewußtesten und kräftigsten Ausdruck fand, dem Humanismus, es mußte die innige Ineinsbildung der in ihrer Reinheit wieder erstandenen christlichen Frömmigkeit mit dem neuen Geiste der neuen Geschichte, mit den auf die Welt, auf die sittlichen Aufgaben gerichteten Trieben der Zeiten, vor allem dem Humanismus, erstrebt werden. Für diese Aufgabe war Luther nicht der Mann, für sie hatte Gott ihm einen Gehülfen zugerüstet in Melanchthon, dessen hohe Gaben sofort geschildert werden. Aber „die staunenswerthe intellectuelle Begabung des Mannes empfängt ihre eigenthümliche Signatur erst von dem Adel und der Liebenswürdigkeit seines Charakters. Dieser hat eine Weihe, die auch jene über den Rang einer bloßen Naturgabe erhebt. Denn zwar ist eigentliche Salbung an ihm nicht zu spüren, das religiöse Interesse herrscht als solches bei ihm nicht vor, am wenigsten von vornherein; aber dafür beseelt ihn das sittliche desto gleichmäßiger und durchdringt ihn innigst mit einer ruhigen Wärme. Er hat nie wie Luther im inneren Kampf auf Leben und Tod mit seinem Gott gerungen, nie eine tiefe, sein ganzes Wesen gewaltsam und plötzlich umkehrende Erweckung erfahren, sondern von seiner Kindheit an hat in ihm eine aufrichtige und innige christliche Gläubigkeit und Frömmigkeit Wurzel geschlagen und in gleichmäßigem Fortgang immer vollständiger von ihm Besitz genommen. Aber diese Frömmigkeit nahm in ihm ihre Richtung nicht auf die Beschäftigung mit den dogmatischen Dingen, auch nicht auf die Frage des erschreckten Gewissens: was muß ich thun, daß ich selig werde? sondern auf die sittliche Aufgabe, darauf, sich selbst, und soweit sein Arm reichen würde auch andere, zu einem menschenwürdigen Leben, innerlich und äußerlich, heranzubilden, allerdings aber ausdrücklich auf dem Grunde gläubiger christlicher Frömmigkeit, den er allezeit zweifellos als unerschütterlich voraussetzte. Das eben zog ihn so unwiderstehlich hin zur classischen Literatur, daß ihm in ihr überall Bilder menschlichen Adels entgegentraten, anschauliche Darstellungen der Ideen, die dem menschlichen Dasein seine eigenthümliche Würde verliehen, eindringende Versuche, sich des inneren Wesens dieser Ideen bewußt zu werden, und überhaupt Erzeugnisse des menschlichen Geistes, die durch die maßvolle Naturwahrheit ihrer Form den angestammten Adel des menschlichen Geschöpfes hervorleuchten lassen. In den classischen Studien erblickte er wirklich die bonas artes, die humaniora: deshalb gab er ihnen sein Herz hin. Und so nahm nun von ihnen her sein ganzes Wesen frühzeitig eine edle, gehobene und schöne Art an. Da der Grund seiner Seele von früh an durch den Einfluß des Christenthums gereinigt und geheiligt worden war, so konnten sie ja bei ihm diese Wirkung hervorbringen. Sie setzten so in ihm keinen heidnischen Sinn an, sondern führten dem demüthigen und reinen Christensinn in ihm die Nahrung zu, kraft welcher er sich mit sittlichem Gehalt erfüllte und sich auch in der Richtung auf die Dinge dieser Welt entfalten und bethätigen und dadurch in sich gesund erstarken konnte. Man hat M. einen christianisirten, einen christlich geweihten Hellenen genannt. Freilich war er das nur in einem sehr bescheidenen Stil; aber gerade an einer so harmonisch angelegten, an einer so kindlich gemüthvollen, so zart und friedlich organisirten Individualität wie die seinige konnte eine Vermählung des christlichen Geistes mit der menschlich schönen und adligen Art des Hellenenthums am leichtesten glücken. Ein tiefer Widerwille gegen alles Unschöne und Unharmonische, gegen alles Rohe und Maßlose auf dem sittlichen Gebiete, gegen die vita cyclopica, wie er sich gern ausdrückt, gehört mit zu den besonders charakteristischen Zügen der Signatur M.s, und eben aus dieser Quelle entspringt bei ihm, ungeachtet der großen Reizbarkeit seiner natürlichen Gemüthsart, der tiefe Widerwille gegen den Streit und die Streitsucht, und die Friedensliebe, die immer als eine der schönsten Zierden

und von dem Geiste jederzeit wieder ins Bewußtsein gerufen werden können. Von der Natur des Gedächtnisses selbst und seiner psychologischen Thätigkeit überhaupt reden wir hier nicht des weiteren. (S. darüber den Art. Gedächtnis, auch: Lehren und Lernen.) In Beziehung auf das Memoriren aber als besondere Lernoperation muß vor allem auf die gedoppelte Art hingewiesen werden, wie das Gedächtnis die ihm werdenden Eindrücke aufnimmt. Es geschieht dies entweder ohne oder mit Absicht.

In ersterer Weise wird uns die unabsehbare Menge von Eindrücken zu theil, die von den ersten Tagen unseres Lebens an unsere Seele berühren und bereichern. Die Bilder der sichtbaren Dinge fallen in sie, wie in einen Spiegel, die Nachklänge und Spuren der mit den Sinnen warnehmbaren Gegenstände hängen sich ihr ungesucht an. Die Seele verhält sich dabei nur receptiv. So registriren sich die sinnlichen Eindrücke und Anschauungen wie von selbst ein auf der Tafel des kindlichen Gedächtnisses und so geht es im Laufe der Entwicklung im Grunde auch mit den Eindrücken, die dem Geist und Gemüthe werden. Aber auch uns Erwachsenen kommt noch täglich eine Menge von sinnlichen nicht nur, sondern auch geistigen Eindrücken zu im Umgang mit Menschen, aus ihrem Thun, aus ihren Gesprächen, fast ohne all unser Zuthun. Sie drücken sich unserem Geiste ein, wie die Bilder auf der Platte des Photographen. Ich sehe z. B. im Vorübergehen einen Menschen und erkenne ihn nach Wochen und Monaten wieder, ohne daß ich bei dem erstmaligen Sehen irgend die Absicht hatte, mir seine Erscheinung festzuhalten. So kann sich mir ein gutes Wort, wie ein guter Engel, im Gedächtnisse haftend, beigesellen, oder ein böses anhängen, wie eine Klette, beides ohne daß ich die Absicht habe, es zu behalten. Nach dieser Seite gesehen zeigt das Gedächtnis eine Thätigkeit, die man fast mechanisch nennen könnte, so sehr verschwindet dabei die spontane Kraft des Geistes.

Dieser unabsichtlichen und so gut wie unbewußten Art der Aufnahme von Anschauungen, die dem Gedächtnisse gleichsam nur so anfliegen, steht nun aber gegenüber die wissende, wollende, absichtliche. Man kann etwas merken im Sinne von: inne werden, so daß es uns wie von selbst zum Bewußtsein kommt; man kann aber auch etwas merken oder behalten wollen, d. i. sorgen und machen, daß es im Geiste gleichsam ab- und eingegrenzt (merken von Marke), in einer bestimmt gegebenen Form eingegraben wird und ihm so als Eigenthum zu freier Verfügung steht. Dieser Unterschied des mehr unbewußten, leidentlichen und des bewußten, absichtlichen Merkens klingt auch in der Einnerung an dasjenige nach, was sich dem Gedächtnisse eingegraben hat. Wenn mir etwas in die Erinnerung tritt, oft wie ein Blitz, ohne alle oder unter sehr zufälliger Vermittelung, so sage ich: „es fällt mir ein;" ich kann mich aber auch einer Sache „entsinnen," die Erinnerung daran gleichsam aus der Tiefe meines geistigen Besitzes sinnend hervorholen, ich kann mich, oft nach längerem Suchen und Sinnen auf etwas „besinnen." Manchmal ruft ein ganz äußerlicher Umstand, zufällig oder vorbedacht uns unter die Augen kommend, ein Papierschnitzel in der Schnupftabaksdose, ein Knoten am Sacktuch, die Erinnerung wach; selbst die pädagogische Ohrfeige wird zu einem „Merks!" und unsere sinnigen Alten haben davon je und je zur Wahrung der Ackergrenzen Gebrauch gemacht, indem sie zum Setzen eines Grenzsteines einen oder mehrere Knaben als Zeugen beizogen und ihnen die Erinnerung daran durch eine unvergeßliche Ohrfeige einhefteten.

im Kranze seiner Tugenden gepriesen worden ist. Doch war die sittliche Schönheit seines harmonisch geistvollen Wesens von höherer Art als die hellenische, die sie abspiegeln wollte; verklärt durch den christlichen Geist der Reinheit und der Demuth leuchtete sie in einem strahlenderen Licht. Ja diese kindliche Reinheit und Unschuld, diese zarte Jungfräulichkeit des Sinnes und des Lebens, die bis zu seinem Sterbebette nicht von ihm gewichen ist, goß über den so aufrichtig anspruchslosen und äußerlich gar unscheinbaren Mann jene anmuthige und doch Ehrfurcht gebietende Würde aus, die Erasmus, indem er von dem kaum neunzehnjährigen Jünglinge spricht, als verecunda regiaeque prorsus indolis festivitas bezeichnet." D. Red.

So kommt schon vieles in unser Gedächtnis vor aller Thätigkeit des verstandesmäßig operirenden Geistes und ohne dieselbe, und das mag uns von vorneherein ein Wink sein, daß wir nicht Ursache haben, auf dasjenige verächtlich herabzusehen, was uns auf einem andern Wege als dem des verstandesmäßigen Denkens zugeführt worden ist, ein Wink, der auch in der Würdigung des Memorirens nicht zu übersehen ist, wiewohl allerdings bei diesem, dem Memoriren, zunächst lediglich die zweite Art des Merkens in Betracht zu ziehen ist: das wissende, absichtliche Einprägen des Lernstoffes, das Merkenwollen. Unser „Einlernen" dürfte dem Worte Memoriren vielleicht noch mehr entsprechen als das dafür gewöhnliche „Auswendiglernen," mit welch letzterem die Sprache das zunächst äußerliche Verhältnis des Merkstoffes zum Geiste des Lernenden, und zugleich den Gegensatz des Inwendiglernens, des innerlichen Aufnehmens in das Verständnis, bezeichnet. Der Memorirende sucht nun eben etwas ihm zunächst auswendiges in sich aufzunehmen, in sich hineinzulernen und als geistiges Eigenthum zu erfassen.

Aber auch bei diesem absichtlichen Einlernen ist die Thätigkeit wieder eine verschiedene. Das Gedächtnis faßt entweder den zu merkenden Stoff gerade in derselben Form auf, wie er gegeben ist, ohne auf den geistigen Inhalt zu achten, oder es achtet zunächst eben auf diesen. Für jene Art des Memorirens ist die Form das Primäre, der Sinn das Secundäre, für diese kehrt sich beides um. Im ersteren Falle hat das Gedächtnis die Art eines Knechtes, im andern die Art eines Freien. Es giebt also eine knechtliche und eine freie Art des Memorirens. Die knechtliche ist die, wie das Kind und überhaupt der noch auf der Stufe der Kindheit stehende Mensch, der Unmündige, etwas einlernt. Wir sagen knechtlich, nicht knechtisch, nur zur Erklärung, nicht zur Verachtung dieser mehr mechanischen Art des Memorirens, des eigentlichen Auswendiglernens. „So lange der Erbe ein Kind ist, so ist unter ihm und einem Knechte kein Unterschied, ob er wohl ein Herr ist aller Güter" (Gal. 4, 1.). Das Kind lernt in der Einfalt, im Gehorsam, im Glauben, im Glauben an den, der ihm etwas zum Memoriren aufgiebt, und im Glauben an das, was er ihm aufgiebt. Es glaubt ihm aufs Wort und lernt es auch Wort für Wort. Der Mann dagegen, der mündige und freie, hat das Bedürfnis, zu erkennen, zu verstehen; er achtet auf den Geist und Inhalt des Wortes, er setzt das, was er memorirt, mit dem, was er schon in sich hat, in Verbindung und sucht sich vor allem den Inhalt des Memorirstoffes und dann immerhin auch die Form, darin er verleiblicht ist, bis aufs Wort hinaus klar, bekannt, geläufig und so zu eigen zu machen. Anders memorirt das Kind seine Schulaufgabe, anders der Mann den Entwurf einer Rede, mit der er auf Kanzel oder Tribüne auftreten will. Jenes achtet rein auf die Worte, wie sie lauten und auf einander folgen, meist ohne an ihre Bedeutung zu denken, lernt manchmal den hellen Unsinn, dieser geht den Gedanken nach, prägt sich ihren Zusammenhang ein, ihre innere Verwandtschaft, ihre Gegensätze und wird so ihrer Meister. Ein Knabe und ein Gelehrter lernen eine fremde Sprache, und da geht es beiderseits nicht ohne Memoriren ab; aber wie verschieden ist die Art, wie beide ihr Vorhaben ausführen! — In dieser Verschiedenheit der Auffassung bei Unmündigen und Mündigen liegt auch der Grund, warum die frühere Jugend nicht nur überhaupt so frisch und leicht memorirt, sondern namentlich auch vereinzelte, durch keine geistigen Beziehungen mit einander verknüpfte Dinge, wie einzelne Wörter, Zahlen, Thatsachen merkt. Darum wird denn auch der Anfang im Erlernen fremder Sprachen am zweckmäßigsten in die Jahre des Knabenalters gelegt.

Aus dem allen ergiebt sich die Ordnung: das Kind memorire als Kind, der Mann als Mann. „Da ich ein Kind war, da redete ich, wie ein Kind, und war klug, wie ein Kind, und hatte kindische Anschläge; da ich aber ein Mann ward, that ich ab, was kindisch war," sagt Paulus (1. Kor. 13, 11.). Wer das Kind, den Knaben mit Memoriren verschont oder nur Verstandenes memoriren lassen will, der versündigt sich nicht weniger an gesunder Didaktik, als wer dem Jünglinge noch nach Jesuitenart vorzugs-

weise auswendig gelernten Stoff abhört und abfragt. — Indes der Unmündige soll doch mündig, der Knecht ein Freier, das Kind ein Mann werden, und darum ist auch schon auf der Stufe des knechtlichen Memorirens das freiere und freie anzubahnen, und in der Kunst, den „Erben," so lange er noch zart und unter den Vormündern und Pflegern ist, schon weislich und rechtzeitig für die freie Verwaltung des Erbes vorzubereiten und andererseits den schon gereifteren nicht zu frühe von der Demuths- und Gehorsamszucht der Memoriraufgaben zu emancipiren, mit der jungen Kraft nicht zu spielen und zu zärteln, aber auch nicht sie vorgreifend oder hemmend zu vergewaltigen, sondern ihr jederzeit zu geben, was und wie es ihr gebührt, darin bewährt sich der wahre Lehrer.

In früheren Zeiten gieng fast alles Lernen der Jugend im Memoriren auf und in der Sprache des Volkes ist heute noch das Lernen hauptsächlich Auswendiglernen. „Pueri statim, ut praecepi, quam plurima ediscant," sagt Quintilian (XI, 2, 40), und das blieb Jahrhunderte hindurch die Regel. Man hat den Magen des Geistes mit möglichst viel Nahrungsstoffen gefüllt und es dann seiner Verdauungskraft überlassen, ob und wie er dieselben verarbeiten und in Saft und Kraft verwandeln möge. Kräftigere Naturen sind wohl auch damit zurecht gekommen, schwächere konnten sich daraus immerhin ein und anderes, das für sie paßte, assimiliren; bei den meisten mochte das also eingenommene Nahrungsmaterial unverdaut liegen bleiben oder wieder abgehen mit mehr oder weniger Nachtheil für die Gesundheit des Geistes selbst. Der Motor dieses Lernmechanismus war in der Regel der Stock. Diese einseitige Vergewaltigung des Gedächtnisses verfehlte nicht, je und je auch eine Reaction im Interesse einer freieren Auffassung der Wissensstoffe hervorzurufen. So war es einer von den didaktischen Grundsätzen des Ratich († 1635): „Nichts soll auswendig gelernt werden. Ursach, es ist ein Zwang der Natur, man thut dem Verstand Gewalt an, darum giebts die Erfahrung, daß wer sich viel an Auswendiglernen bindet, dem gehet viel ab am Verstand und Scharfsinnigkeit, denn weil der Verstand muß an die Wort gebunden sein, hat er nicht Raum einem Dinge recht nachzusinnen." (K. v. Raumer Pädag. II, 33.) Auch der treffliche Am. Comenius († 1671) warnt in seiner Didactica magna: „der Schüler lerne nichts auswendig, was er nicht begriffen hat." Rousseau erklärt dem Auswendiglernen entschieden den Krieg. Basedow („Memorirt wird bei uns sehr wenig") und die Philanthropisten stimmen damit überein. Pestalozzi will zwar manches „bis zur Unvergeßlichkeit" eingeprägt wissen, aber in seiner Schule wurde nach Ramsauers Zeugnis „weder etwas weltliches noch etwas geistliches auswendig gelernt."

Während so der Zug der Lehrmethode sich in neuerer Zeit vom Auswendiglernen als etwas mechanischem, das den Geist tödte, das die Kinder verdumme, abwendete, machten Hamilton und noch mehr Jacotot wieder eine Schwenkung und meinten, in zunächst ganz unverstandenen Sprachstücken (? d. Red.), die mechanisch einzulernen, und woran nach und nach die ganze Sprache zum Verständnis zu bringen sei, den sichern Grund der Geistesbildung legen zu können. Aus diesen langen Schwankungen des Züngleins bald nach rechts, bald nach links, bald zu Gunsten des Memorirens, bald der freien Aneignung hat sich mehr und mehr in den letzten Jahrzehnten die Anschauung durchgebildet, daß beides, die freie und die knechtliche Behandlung des Gedächtnisses, ihr Recht habe und daß es die Aufgabe der Lehrkunst sei, dieses beiderseitige Recht zu achten und zu pflegen. Und in der That heißt es die Natur des Gedächtnisses gänzlich verkennen, wenn man ihm auf jeder Stufe nur Verstandenes überliefern will, wenn man alles zunächst auf Treu und Glauben Angenommene ohne weiteres als todten Kram, als nutzlosen Ballast wegschätzt und die Erwerbung desselben durch Memoriren als grausame Plackerei der Jugend ansieht; aber es heißt auch andererseits die Natur des menschlichen Geistes und das Ziel aller menschlichen Bildung aus den Augen verlieren, wenn man nicht auf ein verständiges Auffassen der gelernten

oder zu lernenden Dinge hinsteuert. Daß nach beiden Seiten, und nach der letzteren besonders in der Volksschule gesündigt worden ist und immer noch gesündigt wird, ist wohl unleugbar.

Es kommt auch hier alles darauf an, daß die Regel beachtet werde: alles zu seiner Zeit, alles in rechtem Maß und in rechter Ordnung. Dem Unmündigen im Anfange des Schullebens spreche man den ihm anzueignenden Memorirstoff so lange vor und lasse ihn nachsprechen, bis er haftet, ohne alle Erklärung. Das sind die harmlosen Lerner, die schon die Thätigkeit ihres Mundes und der Klang der Worte freut, und die sich hoch belohnt fühlen, wenn sie nur etwas können, es sei, was es wolle. Sobald die nöthige Lesefertigkeit erworben ist, tritt das eigene Lesen und lesende Wiederholen an die Stelle des Vorsprechens. Nach und nach werde die Aufmerksamkeit auch auf den Inhalt der Worte, auf Sinn und Bedeutung derselben gerichtet, aber in sehr bescheidenem Maße. Es genügt die Verständigung über den grammatischen Sinn, über die Vertauschung eines unbekannten Wortes mit einem bekannteren. Mit der Entwicklung des Denklebens ist auch mehr für das Verständnis des zu memorirenden Stoffes zu thun, doch ist Vorsicht und Geduld sehr anzurathen; denn die Kindesart der Auffassung ist in dem Alter vor Eintritt der Pubertät in der Regel weitaus die vorherrschende. Eine rein mechanische, eine knechtische Behandlung des Gedächtnisstoffes kann allerdings auch Schaden anrichten, aber fast noch größer dürfte der Nachtheil sein, der aus dem Bestreben, alles zu erklären und zu verdeutlichen, erwächst. Jene Beladung mit unverstandenem Stoffe kann in späteren Jahren und unter allerlei Lebenseinflüssen ihr Correctiv finden und der sicher memorirte Stoff bildet eine Grundlage, aus der unter günstigen Umständen noch allerlei werden kann; das vorzeitige Verständeln aber beeinträchtigt die Einfalt des jungen Geistes, seine gesunde Entwicklung, läßt vor lauter Erklärung nicht zur Klarheit kommen, verhindert Sicherheit und Gründlichkeit, macht oberflächliche Raisonneure und kann eine „Verdummung" herbeiführen von nur etwas scheinbarerer Form als jene, die dem einseitigen Memorirmechanismus zur Last gelegt wird.

Daß bei dem Memoriren auch sonst die Regeln einer gesunden Didaktik einzuhalten sind, daß man Größe und Schwierigkeit der Aufgabe nach der Kraft des Schülers bemesse, daß man diese nie überfordere, aber auch nicht allzuzärtlich schone, sondern dem Geistesmagnet allmählich ein weiteres Gewicht anhänge, daß man eine gewiße Ordnung und Regelmäßigkeit einhalte und dgl., versteht sich von selbst. Namentlich dringe man auf eine saubere, sorgfältige Leistung, auf ein rechtes, sicheres Wissen und Können als nächsten Lohn für die aufgewendete Mühe, dulde, wenn es sich um Hersagen des Memorirten handelt, kein Stocken, Stottern, Wiederholen, kein Bedecken der Verlegenheitslücken mit der von C. L. Roth entdeckten „neuen Interjection," lege Gewicht auf lautes, deutliches Sprechen des angeeigneten Stoffes, und wache besonders da, wo es sich um ganze Stücke von sachlichem oder sprachlichem Werthe handelt, z. B. biblische Abschnitte, Gedichte, über entsprechend langsamem, wohl articulirtem und richtig betontem Vortrage (s. d. Art. Abhören). Das Memorirte werde von Zeit zu Zeit wiederholt. Ob das Gedächtnis etwas, was es einmal gewußt, absolut wieder verlieren kann, ist noch die Frage; gewiß aber ist, daß das Gelernte zurücktreten, bis zur Unkenntlichkeit erbleichen kann, so daß es dem wollenden Geiste nicht mehr zu Gebote steht. So vergessen Kinder in der Fremde ihre Muttersprache, und wie meisterlich oft Schüler jene Kunst handhaben, die Themistokles der besten Mnemonik vorgezogen hätte, ist jedem Lehrer bekannt. Daher ist die bekannte mater studiorum unentbehrlich, soll das Memorirte nicht nur recht für die Schule, sondern noch über diese hinaus für das Leben gelernt sein. Ganz besonders würde in der Volksschule, die ihre Kinder noch in den Kinderschuhen entlassen muß, nichts nachtheiliger wirken, als eine ungebührliche Beschränkung des Memorirstoffs, namentlich des religiösen. Das Ergebnis ihrer ganzen Thätigkeit wäre damit großentheils in Frage gestellt. Phil. Wackernagel sagt zwar

(D. Lesebuch IV, 98): „Ich kenne Menschen, die nie etwas auswendig gelernt und doch viel auswendig wissen." Mag sein. Aber wer möchte daraus die Regel für alle ziehen: also lasse man nichts auswendig lernen!? — Und weiter: „Wer etwas inwendig weiß, weiß es auch leicht auswendig." Auch richtig; darum möge man „das eine thun und das andere nicht lassen."

Auf die Frage nach dem, was namentlich memorirt werden solle, nach dem Memorirstoff, ist der Lehrer nicht verlegen; denn auf den Acker des Gedächtnisses wird bei jedem Lehrfache mehr oder weniger gesät. Wer wollte Rechnen und Geometrie, überhaupt Mathematik, wer Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre, Chemie lehren, ohne auf ein festes Wissen von Regeln, Sätzen, Formeln, Thatsachen, Zahlen, Namen, Gesetzen hinzuarbeiten, was alles dem Gedächtnisse anzuvertrauen ist? Namentlich aber bietet sich dazu dar Sprache und Gottes Wort.

Schon die Muttersprache, wiewohl sie im gewöhnlichen Umgang ohne Mühe erlernt wird, lädt dazu ein, das Gedächtnis der Jugend mit dem Besten und Schönsten, was in ihr zur Blüte und Frucht gekommen ist, zu befrachten, es geschehe nun durch öfter wiederholtes Vorführen, Lesen und Lesenlassen von musterhaften Sprachstücken oder durch eigentliches Memoriren. Besonders eignen sich dazu dichterische Stücke, weil sie Wahres und Gutes auch in schöner Form geben und dadurch mit dem Vortheile der sachlichen Bereicherung zugleich auch den Sinn für das Schöne wecken und bilden und weil mit dem Wohlgefallen an dem musikalischen Gang und Klang der Worte auch Sinn, Geist und Gemüth der lernenden Jugend in ein wohlthuendes Mitbeben und Mitklingen gezogen wird. Aber auch gute Prosastücke sind nicht ausgeschlossen; denn auch gute Prosa hat ihre Musik, „nur ist (nach Phil. Wackernagel) in der Prosa die Musik aufgelöst, während sie in der Poesie Krystall, Melodie wird. In der Prosa fließen tausend Melodien, tausend Strophen in einander; während der Aufgesang der einen vorüberrauscht, bricht in die zweite Welle schon eine andere herein, und ehe diese ihren Abgesang vollendet, stört sie in leiser Verschmelzung eine dritte bereits auch schon zertheilte Weise," und alle bilden so, was Jacobs „die freiere Musik des prosaischen Numerus" nennt. Derselbe feinhörige Beobachter der Musik in der Prosa (Wackernagel) spricht sich zwar gegen das Auswendiglernen von Stücken gerade aus der Muttersprache aus. Er sagt (D. Lesebuch IV, 97. 98): „Nur die Liebe zum Gegenstande, die Liebe die von ihm ausgeht, die ich nur erwidere, seine Schönheit vereinigt mich mit ihm; diese innerliche Vereinigung kann nicht auswendig gelernt werden. — Das Schöne behält man als Eigenthum, als unmittelbar Begriffenes; der Versuch, es auswendig zu lernen, entfremdet es. — Etwas mit Freuden lesen und hören, es immer wieder lesen und sich liebevoll damit beschäftigen, das führt zu einem Wissen, das, wo es noth thut, auch auswendig erscheinen kann." Das ist immerhin beherzigenswerth; allein der Standpunct, von dem aus das gesagt wird, ist doch wohl ein zu idealer und übersieht namentlich die Natur der früheren Jugend, die eben für die hier erforderte freie Liebe will gezogen und gewöhnt werden, und übersieht zugleich auch die Möglichkeit, daß ja eben die Liebe zu einem schönen Sprachstück wenigstens den begabteren Knaben oder Jüngling reizen kann, sich ein solches bis in seine einzelnen Theile hinein zu eigen zu machen, um es sich in jedem Augenblicke wieder vergegenwärtigen zu können, und da würde er es denn doch vollends memoriren. Was so der Begabtere in freier Liebe thut, das läßt man die anderen im Gehorsam thun. Ein Schatz von schönen Sinnsprüchen, Liedern, es seien Singlieder mit den Tonweisen oder Lieder mehr didaktischer Art, von ausgewählten Abschnitten aus größeren Werken von Dichtern oder auch Rednern wäre ein schöner Lohn, der dem Memoriren auf diesem Gebiete zu theil würde. Für die Volksschule, die Dorf- und niedere Stadtschule wenigstens, wird man über Bibel und Gesangbuch sammt dem kirchlichen Bekenntnisstoffe für die Jugend nicht hinausschreiten dürfen. Für die Kleinode der weltlichen Poesie fehlt die nothwendige Bildungsgrundlage. Nur in der gehobenen Volks-

schule der Städte könnte davon einigermaßen die Rede sein und auch da mit großer Vorsicht. Für Singlieder, deren Stoff dem einfachsten Natur-, Gemüths- oder Gemeinschaftsleben entnommen ist, und ihre Einübung in das Gedächtnis legt billig schon die Volksschule und mehr noch die höhere Schule den Grund. Singlieder muß man auswendig können; nur so thun sie ihren Dienst ganz. Am besten lernt man sie auswendig durch öfteres Singen. So hat sich das Volkslied hauptsächlich fortgepflanzt. Es ist nur halbe Lust, wenn man zum Liedersingen nach dem Liederbuch greifen muß.

Ganz unabweislich ist vollends das Memoriren in der höheren Schule, die einen großen Theil ihrer Thätigkeit dem Erlernen von einer oder mehreren *fremden Sprachen* widmet. Hier muß alles, Stoff und Form zunächst gedächtnismäßig aufgefaßt werden. Ohne vielfaches Memoriren von Formen, Regeln, von ganzen Perioden, Geschichten, Gedichten, Reden, wird schwerlich eine Fertigkeit gewonnen werden, in der fremden Sprache zu denken und zu reden. Die englischen Gelehrtenschulen machen bei ihren Sprachschülern vom Memoriren den ausgedehntesten Gebrauch und — nach ihrem Bildungsideal wenigstens — nicht zum Schaden der Jugend. Parlamentsverhandlungen und ähnliche Gelegenheiten haben schon bewiesen, wie dadurch kürzere oder längere Stellen aus Classikern den Schülern zum unverlierbaren Eigenthum geworden sind. Die loci memoriales von Ruthardt (Raumer Päd. III, 90 ꝛc.), das Wiederauftauchen von Vocabeln und Memorialversen zum Einlernen von Regeln und Ausnahmen und ähnliche Erscheinungen auf dem Gebiete der Sprachlehre sind Zeichen, daß auch hier das Memoriren in seine von der falschen Aufklärung bedrohten Rechte wieder eingesetzt worden sei. Und selbst in demjenigen Lehrgegenstande, der das innerlichste Leben des Geistes und Gemüthes, das Leben in Gott, berührt, der *Religion*, ist dem Memoriren eine wichtige Aufgabe gestellt. Das religiöse Leben selbst läßt sich nicht an- oder einlernen, und wenn irgendwo, so wäre hier gegen das Auswendiglernen und Auswendigwissen Verwahrung einzulegen. Allein die vollkommene Religion, das Christenthum, trat geschichtlich in die Welt. Die Anfangsthat, damit es geworden, war die Verleiblichung des ewigen Wortes (Joh. 1, 14), es hat sich in That und Wort dargestellt, und dem gesammten Reiche Christi eignet eine geist-leibliche Natur, so ist es begreiflich, daß der Unterricht in demselben und für dasselbe kein rein geistiger sein kann. Es giebt hier nicht nur geschichtliche Thatsachen zu wissen und zu behalten, die es vorbereitet, gegründet, bezeugt haben (biblische Geschichte des A. und N. T.) sondern auch die Zeugnisse des Wortes, darin der Geist der Wahrheit für alle Zeiten geredet und sich kund gegeben hat. (Kernstellen der h. Schrift, Lieder der singenden Kirche und Summa des kirchlichen Bekenntnisses). Der rationalisirenden Pädagogik war begreiflich der religiöse Memorirstoff ein Fels des Aergernisses und ist es noch. Sie hat aber auch, indem ihr alles in das Wissen von der Religion und in Moralisiren aufgieng, indem sie dem freien Denken in demselben Maße viel zugemuthet, als sie das Gedächtnis schonen zu müßen meinte, viel zu der Unwissenheit, Hohlheit, Oberflächlichkeit und Urtheilslosigkeit in Sachen des Christenthums und der Kirche beigetragen, an der wir heutzutage unser Volk in allen Kreisen, den höheren verhältnismäßig noch mehr als den niedrigen, kranken sehen.

So viel über das Memoriren, über seinen Werth und seine Berechtigung auf dem Gebiete der Schule. Nun noch ein Wort über *Memorirübungen*.

Die Stärke der Gedächtniskraft ist bei den Menschen sehr verschieden. Ein *gutes*, d. i. leicht fassendes und sicher behaltendes Gedächtnis bedarf der zum Memoriren erforderlichen Wiederholungen wenige; einem *schlechten* Gedächtnisse dagegen, das schwer faßt und leicht vergißt, thut vielfache Wiederholung noth. Es giebt Menschen, für welche ein einmaliges Hören oder Ueberlesen einer Namenreihe, eines Gedichtes, einer Rede schon zum Merken hinreicht. So der Engländer Morton, so der Redner Hortensius, Picus Mirandola, Joseph Scaliger u. a. Bekannt ist, wie Voltaire einmal von seinem gekrönten Freunde in Sans-soucis mit einem solchen Gedächtnisgenie in Ver-

legenheit gesetzt wurde, welches auf Veranstaltung des Königs ein nagelneues Gedicht des Philosophen von Ferney hinter einem Verschlage vortragen hörte und es dann zum Erstaunen des Autors als etwas ihm altbekanntes vortrug. Welch ein Abstand zwischen solchen hochbegabten Merkern und etwa einem hartköpfigen Schulkinde, das sich mit seiner Aufgabe stundenlang plagt!

Es hält sich aber mit der Gedächtniskraft wie mit jeder Kraft des Leibes und Geistes: sie ist der Bildung, der Stärkung fähig. Und daß das Gedächtnis gestärkt und frühe schon gestärkt werde, ist von großer Wichtigkeit; denn das sichere Fassen und Behalten desselben ist für Schule und Leben von unberechenbarem Werthe. Schöpfen doch die inneren und äußeren, die höchsten und niedersten Thätigkeiten des Menschen beständig aus diesem Brunnen der Erinnerung, und Wissenschaften und Künste, Hantierungen und Gewerbe greifen beständig in diesen wunderbaren Speicher. Wie wäre Erfahrung und was sich von Klugheit, Vor-, Um- und Einsicht darauf gründet, möglich, ohne ein tüchtiges Gemerke? Man verschließe dem Gelehrten, dem Dichter, dem Künstler die wohlgefüllte Vorrathskammer des Gedächtnisses, man hemme ihn in der freien Verfügung über ihren wunderbaren Inhalt, und er ist ein Maler ohne Pinsel und Farben, ein „Johann ohne Land." Wie jämmerlich gemahnt uns der Abt in Göthes Götz, dem jedesmal der Name fehlt, den er nennen will! Darum ist Stärkung des Gedächtnisses eine hochwichtige Aufgabe der Pädagogik.

Wie soll das geschehen? Wir wissen im Grunde heute noch kein besseres Mittel dazu, als Quintilian (XI, 2. 40) angiebt: Si quis tamen unam maximamque a me artem memoriae quaerat, exercitatio est et labor: multa ediscere, multa cogitare, et si fieri potest, quotidie, potentissimum est. Also tüchtige Anstrengung, vielfache und womöglich tägliche Uebung. Der Stoff dazu ist nicht erst weit her zu holen, er bietet sich, wie schon oben gesagt, bei jedem Lehrgegenstande dar. Alles Lernen ist zugleich auch eine Memorirübung, und es darf nur auch diese Rücksicht dabei gehörig im Auge behalten werden. Oder sollte man etwa eine Reihe von wohlbemessenen Uebungen an zusammenhangslos gewählten Wörtern, Zahlen, Sätzen ersinnen, die mit der wachsenden Kraft immer schwerer und verwickelter würden? etwa wie man gemachte Finger- und Treffübungen hat für das Clavier, Solfeggien für den Gesang oder systematisch auf die Stärkung aller Glieder und Muskeln berechnete gymnastische Bewegungen für Gesunde und Kranke? Selbst die neueren Flügelstudien eines Cramer, Czerny, ja die Fingerübungen des alten Sebastian Bach, seine lieblichen „Inventionen," könnten uns vor solcher Unnatur warnen. Wie sich die Sprachkraft und Spracherkenntnis an den Wörtern, Formen und Sätzen nicht etwa einer zu diesem Zweck erfundenen Mustersprache, sondern einer bereits gegebenen Sprache übt und bildet, so übt und stärkt sich auch das Gedächtnis am zweckmäßigsten an den für die Bildung überhaupt nöthig erachteten Lehrgegenständen. Also keine eigenen, selbständigen Memorirübungen, so wenig als systematische Denkübungen. Jeder Unterricht sei eine Denkübung und jeder Unterrichtsgegenstand eine Gelegenheit und Aufforderung zur Uebung der Gedächtniskraft. Der Lehrer habe nur sein Augenmerk beständig auch darauf gerichtet, daß dem Gedächtnisse seine passende Uebung werde. Kein Tag, womöglich, ohne eine solche, Nulla dies sine linea. Wenig, aber tüchtig und regelmäßig, das sichert am meisten das Erstarken der Kraft. Auf die künstlichen Manipulationen der s. g. Mnemotechnik (s. d. Art.) halten auch wir nicht viel, so weit sie der Schule dienen soll. Ein bekannter neuerer Mnemotechniker hatte vor einigen Jahrzehnten die Lehrer und Zöglinge der Erziehungsanstalt Stetten durch seine Leistungen in Erstaunen gesetzt. Er vermochte ganze Reihen von Namen, Sätzen ꝛc. auf einmaliges Vorsagen in und außer der Ordnung nachzusprechen. Die Lehrer und älteren Zöglinge wendeten sechs Nachmittage daran, die Kunst zu lernen und am Ende der Woche thaten mehrere der Schüler es dem Meister nach. Allein zu viel mehr als zu Schau-

stücken dürfte die Sache doch kaum zu gebrauchen sein. Wir halten es nach wie vor mit des alten Römers labor et exercitatio. **V. Strebel.**

Menschenscheu. Da das Wohlsein und die ganze Entwicklung des Menschen an sein Zusammenleben mit den Menschen gebunden ist, so bleibt eine menschenscheue Absonderung und Isolirung immer etwas naturwidriges und krankhaftes. Die Neigung zum Alleinsein, zur stillen, von zerstreuenden Reizen der Außenwelt ungestörten Beschäftigung kann schon bei Kindern hervortreten, ohne tadelnswerth zu sein (vgl. d. Art. „Abneigung") und ohne Gefahr, in Menschenscheu auszuarten. Ebenso natürlich ist es, wenn einsam erzogene Kinder nur mit Furcht und Bangigkeit in die Gesellschaft Erwachsener oder in die ihnen fremden Kreise der Stadtkinder eintreten; mit dem Eindruck des Ungewohnten und Fremden verliert sich die Scheu von selber. Es giebt aber auch schon unter der Jugend Melancholiker, die bei allzugroßer Reizbarkeit des Gefühls und einem überwiegend nach innen gerichteten Wesen sich scheu vor jeder rauhen oder schmerzhaften Berührung seitens ihrer Spielgenossen oder der Erwachsenen zurückziehen, jede Kränkung doppelt tief empfinden, Verspottung nimmer verwinden und durch ungeschickte Behandlung so verbittert und auf sich selbst zurückgetrieben werden, daß die Neigung zum Alleinsein schon früh bei ihnen zum unwiderstehlichen Hang wird. Andererseits treten auch schon in der Jugend starre Gemüther hervor, die aus eigensinnigem Trotz und Lust an der Opposition sich in ihrer Absonderung gefallen und die wegen übergroßer Sprödigkeit sich schwer bei der Gefühlsseite fassen lassen, so daß sie einer Verwilderung des Gemüthes anheim fallen, welche, wenn die späteren Lebensverhältnisse ungünstig bleiben und das Herz nicht aufschließen, als wirkliche Menschenscheu sich offenbart. In beiden Fällen, bei zu großer Weichheit, wie bei zu großer Härte des Gefühls, muß die theilnahmsvolle Liebe der Eltern und Erzieher die Verschlossenheit heben; mit blos negativer Zucht, mit Drohungen, Scheltworten oder Strafen ist hier gar nichts zu erreichen. Der Zögling muß es nicht bloß wissen, sondern auch fühlen, daß man Antheil an ihm nimmt, daß man ihn werth hält und lieb hat; er muß die Erfahrung machen, daß mit jedem Schritte, den er aus seiner Verschlossenheit heraus thut, auch das Gemüth sich erleichtert, die moralische Gesundheit zurückkehrt. Und so unbeholfen auch diese ersten Schritte ausfallen, sie müssen auf jede Weise anerkannt und zum Fortschritt ermuntert werden. Es liegt in jeder Menschenscheu, auch da wo sie sich in den Mantel des Trotzes oder der Selbstgenügsamkeit hüllt, ein drückendes Gefühl der Schwäche und Unfähigkeit, mit Menschen zu verkehren. Ist aber einmal das Eis gebrochen und das Gefühl eigener Kraft wieder gewonnen, dann wird auch die Neigung hervortreten, diese Kraft weiter in Uebung zu setzen.

Ein Mensch, in dessen Gemüth die Liebe von Kind auf gepflegt worden ist und dem die bösen Geister der Empfindlichkeit und des Ehrgeizes, der hohen Ansprüche an Welt und Leben fern geblieben sind, der ebenso mit klarem Verstand einsieht, wie sehr er der Menschen zu Rath und That bedarf, wie ihn das eigene Herzensbedürfnis treibt, anderen Menschen Liebe zu erweisen, also einfach: ein Mensch, der in christlicher Gemeinschaft aufgewachsen und für solche erzogen ist, wird nie menschenscheu werden, sondern überall, wo Menschen sind, wird er sich daheim fühlen. Wenn sich jemand in seine Nebenmenschen, in deren Eigenheiten und Schwächen nicht finden kann, so wird zwar dies leicht zu jenem Uebel führen, aber eben dieses „sich nicht finden können," wie es am leichtesten bei alten Leuten vorkommt, die für die anders gewordene Zeit kein Verständnis mehr haben, ist selber die Frucht eines Mangels an Liebe, eines eigenwilligen sich Zurückziehens auf sich selber. Möglich ist es in allweg, daß physische Ursachen zu Grunde liegen; es giebt körperliche Uebel, die einem den Verkehr mit Menschen, außer etwa einem ganz kleinen Kreise der Allervertrautesten, lästig und sogar peinlich machen, wie z. B. übles Gehör oder auch tiefer liegende Krankheiten; hiegegen kann die Pädagogik von sich aus nichts thun, außer sofern sie

durch die religiöse und sittliche Kräftigung des innern Menschen die Mittel giebt, um auch solche Uebel in Geduld zu tragen, und statt von den Menschen sich abzukehren, vielleicht nur weil sie glücklicher sind, als man selbst ist, vielmehr neidlos und dankbar das zu genießen, was auch dem Unglücklichen von Lebensgenuß noch geblieben ist.

A. W. Grube.

Menschenverstand, gesunder. An nichts in der Welt wird so häufig appellirt, als an den gesunden Menschenverstand, auch bezeichnet ihn ja sein bloßer Name schon als nothwendiges Eigenthum eines jeden wohlorganisirten Menschen. Aber eben weil er in solchem Grade Gemeingut sein soll und gleichsam den Extract der gesammten Geistesthätigkeit eines Menschen bildet, insofern diese urtheilend und unser Handeln regelnd sich äußert, ist es nicht leicht, zu definiren, was eigentlich gesunder Menschenverstand sei, und der Verfasser dieses Artikels fühlt sich dieser Aufgabe gegenüber in eine ähnliche Lage versetzt, wie die, in welcher er sich bei Besprechung des Taktes in der Erziehung befand. So viel steht freilich fest, daß der gesunde Menschenverstand eine Species des Genus Verstand ist, was aber unter Verstand zu verstehen sei, auch darüber ist ja erst Verständigung nöthig. Früher nahm man Verstand im weitesten Sinne und gleichbedeutend mit Vernunft, indem man darunter überhaupt das Vermögen geistiger Warnehmung verstand. Neuerdings erst hat man zwischen beiden Begriffen bestimmter zu unterscheiden angefangen, und namentlich der kritischen Philosophie verdankt man deren nun herrschende bestimmtere Fassung; und aus neuerer Zeit datirt auch — vielleicht weil der Artikel selbst seltner geworden ist? — die häufigere Nennung des gesunden Menschenverstandes. Während man sich nun gewöhnt hat, unter Vernunft „das Vermögen und den Inbegriff der selbstthätig erkannten und erschlossenen übersinnlichen Wahrheiten zu verstehen," bezeichnet Verstand das Vermögen „durch Erfahrung vermittelte Vorstellungen zu haben und sie gedankenthätig angemessen zu verwenden." Um dieser Richtung auf die Anwendung seiner Vorstellungen willen wird der Verstand von Kant geradezu als „das Vermögen der Regeln" definirt, und je nachdem von dem Verstande die Urtheilskraft unterschieden oder darunter mit begriffen wird, als das Vermögen, die Regeln nur zu erzeugen, oder zugleich als das Vermögen, den einzelnen Fall unter die Regel zu subsumiren. In dem Begriff des gesunden Menschenverstandes ist nun der der gesunden Urtheilskraft offenbar miteingeschlossen: er ist nicht ein rein theoretisches, sondern zugleich ein entschieden praktisches Verhalten, er ist nicht bloß das Vermögen, richtige Vorstellungen zu bilden und richtige Regeln daraus zu abstrahiren, sondern zugleich das Vermögen, von diesen Regeln im wirklichen Leben einen zweckmäßigen Gebrauch zu machen. Ihn als einen gemeinen oder allgemeinen Menschenverstand zu bezeichnen, ist pleonastisch: im Worte Menschenverstand liegt es schon, daß er etwas naturgemäß allen Menschen gemeinsam zukommendes ist, das, was die Franzosen als sens commun oder bon sens, die Engländer als common sense bezeichnen. In dem Attribute der Gesundheit liegt aber sowohl die Forderung seiner inneren Kräftigkeit, als die des richtigen Gleichgewichtes, in welchem er mit anderen Thätigkeiten des Geistes stehen muß, ausgesprochen. *)

Ungesund ist der Verstand darum noch nicht, daß er, den Entwicklungsgesetzen des geistigen Lebens gemäß, noch nicht zu seiner vollen Entfaltung gelangt, oder auch bereits wieder unter die Einflüsse der „rückbildenden Metamorphose" des menschlichen Lebens getreten ist. Da er eine durch Erfahrung vermittelte Erkenntnis und Thätigkeit ist, so kann er in Jahren noch nicht vorhanden sein, in welchen reichere Erfahrungen noch

*) Noch eine Definition zur Auswahl: Gesunden Menschenverstand hat der, der alle Dinge nach ihrer Wirklichkeit, wie sie unmittelbar erkannt und wie sie in einfachen Zusammenhängen von Ursache und Wirkung aufgefaßt werden kann, auffaßt und beurtheilt, ohne sich durch irgend welche Vermittlungen, sei es Poesie oder Speculation, sei es Tradition oder Vorurtheil, darin beirren zu lassen. D. Red.

nicht gemacht werden können, und darum sagt das Sprüchwort, daß der Verstand nicht vor den Jahren komme. Insofern er aber zugleich in der Anwendung der von ihm gefundenen Regel auf das wirkliche Leben sich zeigt, kann andrerseits seine volle Wirksamkeit auch dadurch beeinträchtigt werden, daß mit den Jahren die frische entschlossene Thätigkeit abnimmt und ein allzubedenklicher, grübelnder Verstand entsteht. In der Regel wird darum der gesunde Menschenverstand in vollster Thätigkeit in dem Mannesalter sich zeigen, wo mit der erforderlichen Lebenserfahrung die volle Kraft der Lebensthätigkeit sich verbindet; der Knabe und Jüngling aber beweist seinen gesunden Menschenverstand dadurch, daß er der Einsicht Erfahrener vertraut und folgt, der Greis dadurch, daß er den Sinn sich offen hält für die Bestrebungen der heranwachsenden Generation und diesen wohl ermäßigend, nicht aber in mistrauischer Voreingenommenheit und mürrischer Unempfänglichkeit nur ablehnend und hemmend entgegentritt. Wirkliche *Ungesundheit* dagegen tritt da ein, wo der natürliche Verstand entweder *der Anlage nach ungewöhnlich gering* ist oder *über seine Zeit hinaus unentwickelt geblieben* ist, wo er *durch einseitige Richtung und Ausbildung des Geistes nach anderen Seiten hin verkümmert*, und wo er seinerseits *durch einseitige Ausbildung andere geistige Thätigkeiten überwuchert*. Wenn wir hier auch, wie dies unsere Aufgabe fordert, von eigentlichen Seelenkrankheiten ganz absehen, von der krankhaften Schwachheit des Verstandesvermögens, welche wir als Blödsinn, und von der krankhaften Störung desselben, welche wir als Wahnsinn bezeichnen, so müßen wir doch, da zur vollen Gesundheit des Verstandes nicht allein die Richtigkeit, sondern auch die Kräftigkeit seiner Thätigkeit gehört, sagen: es kommen so dürftige Verstandesanlagen vor, daß aus ihnen ein gesunder Menschenverstand im vollen Sinne sich nicht entwickeln kann. In Bezug auf solche Individuen ist eine bescheidene Anwendung des Grundsatzes wohl gestattet, welchen Wieland im Aristipp in Bezug auf „Onokradias, den Sohn Onolaus des zweiten, des Enkels von Onomennon, der Urenkel von Onocefalus dem Großen war" empfiehlt: „So einem soll man gesunde Begriffe, Grundsätze und Maximen in den Kopf, oder wenigstens ins Gedächtnis einrammen, weil er sie ohne fremde Hülfe nie bekommen würde. Wer nicht vom bloßen Zusehen gehen lernt, muß es in einem Hängelwagen oder am Führbande lernen; wer blind ist, muß geführt werden; wer nicht denken kann, soll andern glauben; wer selbst kein Urtheil hat, mag, wenn er nicht schweigen kann, verständigen Männern nachsprechen. So will es die Natur und so ists recht." Auch da, wo eine unter dem schweren Drucke äußerer Verhältnisse vernachläßigte, oder im Uebergenusse äußerer Güter verweichlichte Erziehung die Verstandesanlage zur gesunden Entwicklung nicht hat kommen lassen, wird man ähnliche Grundsätze befolgen dürfen damit aber um so mehr nachlassen müßen, je mehr es der Erziehung gelingt, das Versäumte nachzuholen.

Verkümmert wird die volle Gesundheit der Verstandesanlage nicht bloß durch einseitige Pflege der Phantasie und des Gefühls, sondern auch durch einseitige Richtung des Verstandes selbst von der empirischen auf die speculative Seite seiner Thätigkeit hin. Durch die erstere Einseitigkeit, infolge deren Phantasie und Gefühl ihr eigenes Reich sich schaffen und der Geist Sinn und Interesse für die Wirklichkeit und ihre Aufgaben verliert, entsteht jene weltschmerzliche Sentimentalität, welche das Auge für die gesunde Beobachtung der nächsten Umgebung trübt und die frische Kraft für die Erfüllung der nächstliegenden Pflichten lähmt und gegen deren eitle und unfruchtbare Lamentationen *Göthe* in dem Gedichte „Rechenschaft" einen so schönen und kräftigen Protest im Namen des gesunden Menschenverstandes erhoben hat:

Ich verfluchte das Gewäsche,
Nannte meinen alten Lauf:
Narre, wenn es brennt, so lösche;
Hats gebrannt, ban wieder auf.

Derselbe Dichter hat denn auch in dem „Kerl, der speculirt," das treffende Bild der anderen einseitigen Verstandesverkümmerung gezeichnet, welche von dem bösen Geiste speculirender Voreingenommenheit im Kreis herumgeführt und des Sinnes für die ringsherum sie umgebende schöne Weide frischer Wirklichkeit beraubt wird, und welcher er seinen Mephistopheles zurufen läßt:

Daran erkenn ich den gelehrten Herrn!
Was ihr nicht tastet, steht euch meilenfern;
Was ihr nicht faßt, das fehlt euch ganz und gar;
Was ihr nicht rechnet, glaubt ihr sei nicht wahr;
Was ihr nicht wägt, hat für euch kein Gewicht;
Was ihr nicht münzt, das glaubt ihr gelte nicht.

Es läßt sich nicht leugnen, daß in der Innerlichkeit des deutschen Geistes eine Versuchung liegt, den so eben charakterisirten Einseitigkeiten zu verfallen, eine Versuchung, welche bei dem mehr auf das äußerliche Praktische gerichteten Sinn anderer Völker in geringerem Maße vorhanden ist. Von der Französin Madame Staël hat Heine sehr treffend gesagt, sie habe große Mühe gehabt, nach der Vorschrift ihres Freundes A. W. v. Schlegel die gar zu kindlichen Schöpfungen Tieckscher Romantik zu bewundern; und bekanntlich wurde jener Mann, welcher auf einer deutschen Landungsbrücke den Nagel einklopfte, über den alle andern gestolpert waren, von einem Kenner der nationalen Eigenthümlichkeiten sofort als ein Engländer cognoscirt. So sind denn auch, im Gegensatze gegen speculative Erkenntnistheorien, vorzüglich Engländer und Franzosen als die Theoretiker des gesunden Menschenverstandes aufgetreten (Reid, Inquiry into the human mind on the principle of common sense. 3. Ausg. 1769, und Marquis d'Argens, La philosophie du bon sens. 1737). Uebrigens fehlt es auch bei unserem Volke nicht an Protesten gegen die gelehrte Verkehrtheit. Es sind deutsche Sprüchwörter, die uns belehren: „Die Gelehrten, die Verkehrten;" „Je gelehrter, je verkehrter;" „Es ist kein Gelehrter, er hat seinen Schiefer;" „Gelehrte Leute sind auch oft große Narren;" „Die Gelehrtesten sind nicht immer die Klügsten;" „Von den Gelehrten leidet Christus am meisten." Gerade in seinen Sprüchwörtern, deren es einen so großen Reichthum besitzt, spricht sich der gesunde Menschenverstand unseres Volkes am prägnantesten aus. Das Interesse daran offenbarte sich am kräftigsten in der Zeit, da der gesunde Sinn der deutschen Nation gegen den unnatürlichen Zwang reagirte, welchen die römische Kirche ihr auferlegt hatte. Damals traten neben der volksthümlichen Komik, Lehrfabel und Satire von Hans Sachs, Burkhart Waldis und Fischart, die Sprüchwörtersammlungen von Agricola (1528) und Sebastian Frank (1541) hervor, und mit besonderem Behagen ergieng sich der Volkswitz in der ihm so sehr zusagenden Form der Priamel; Luther selbst aber ist der vollkommenste Repräsentant, wie der Hoheit des Sinnes und der Tiefe des Gemüthes, so auch des gesunden Verstandes des deutschen Volkes. Auch der Sturm des dreißigjährigen Krieges weckte neben der energischen Vertretung, welche der gesunde Menschenverstand in den Schriften Moscheroschs und des trefflichen Balthasar Schupp fand, die Sinngedichte von Logau, und der Faden der deutschen Epigrammatik, in welcher im Gegensatz zu Phantasterei und Pedanterie der gesunde Verstand unseres Volkes zu Worte kommt, spinnt sich durch Wernicke und Kästner fort bis in Göthes köstliche „Zahme Xenien". Neben diesem können wir, als auf einen Beweis dafür, daß der gesunde Menschenverstand auch der Poesie nicht schadet, nicht bloß auf den Kritiker Lessing, sondern auch auf den Romantiker Uhland verweisen; sollten wir aber einen recht kerngesunden Vertreter des gesunden Menschenverstandes nennen, durch dessen Beispiel das Wesen dieser Geisteskraft am besten sich illustriren läßt, so wüßten wir keinen besseren als den trefflichen Justus Möser. Aber auch unter den speculativen Philosophen hat gerade derjenige, von welchem die neue speculative Philosophie datirt, Kant, das gute Recht des „sogenannten gesunden Verstandes" im Gebiete der Erfahrungsurtheile anerkannt, und Schiller, der als Dichter

die Einfalt des kindlichen Gemüthes gegenüber dem Verstand der Verständigen so schön zu preisen wußte, hat auch als Philosoph den Werth der „gemeinen Empfindung" bei Beurtheilung der Resultate von Philosophemen mit Entschiedenheit geltend gemacht.

Ganz anders lautet es freilich, wenn Schelling sagt: „Die Philosophie ist nur dadurch Philosophie, daß sie dem Verstande und damit noch mehr dem gesunden Menschenverstande, worunter man die locale und temporäre Beschränktheit eines Geschlechts der Menschen versteht, gerade entgegengesetzt ist; im Verhältnisse zu diesem ist an und für sich die Welt der Philosophie eine verkehrte Welt." Ein so starker Protest des speculativen Philosophen gegen den Verstand erklärt sich nur dadurch, daß der sogenannte gesunde Menschenverstand in Wahrheit ein wirklich gesunder Menschenverstand oft nicht ist, sondern ein Verstand, welcher durch krankhafte Ueberwucherung andere geistige Thätigkeiten unterdrückt und nun in seiner Einseitigkeit mit vollkommen unberechtigten Prätensionen jeder kräftigen Begeisterung des Gemüthes, jedem kühneren Fluge der Phantasie, jeder tieferen Forschung des speculativen Denkens entgegentritt. Man wird dem Verstande gerne das Recht lassen, dem erregten Gefühle mit männlicher Besonnenheit ermäßigend zur Seite zu treten, wie Pallas ihren zu wildem Ungestüm aufgeregten Liebling freundlich begütigend an den bräunlichen Locken zupft; aber wenn der nüchterne Verstand seine Gesundheit dadurch glaubt documentiren zu müßen, daß er jeder Begeisterung spottet, so beweist er vielmehr das Gegentheil und wird ein Feind alles höheren Lebens und jeder wahrhaft großen That. Der gesunde Menschenverstand mag immerhin gar manches im zweiten Theil von Göthes Faust bedenklich finden und es soll „dem alten Schartenmaier" unbenommen sein, seine lustigen Witze darüber zu machen; aber wenn er wirklich gesund ist, so wird er auch einer wahrhaft gesunden Poesie ihr Recht lassen und sie nicht, wie im Prolog zu Faust der Schauspieldirector den Dichter, in seine prosaische Haushaltung schlachten wollen. Nur wenn man zu Gunsten des gesunden Menschenverstandes mit Schiller „ohne alle weitere Prüfung" ein Philosophem für irrig erklären kann, sobald dasselbe, dem Resultat nach, die gemeine Empfindung gegen sich hat, um damit jeden zum Stillschweigen zu bringen, der auf Kosten des Menschenverstandes neue Systeme gründen will; so wird man doch auch nicht umhin können, mit derselben Auctorität ein Philosophem „für verdächtig zu halten, wenn es der Form und Methode nach die gemeine Empfindung auf seiner Seite hat," und den Schriftsteller nicht tadeln, „der eine philosophische Deduction nicht, wie manche Leser zu erwarten scheinen, wie eine Unterhaltung am Kaminfeuer vortragen kann." Dieser kalte, nüchterne, seichte Verstand verdient nicht den Namen des gesunden Menschenverstandes, sondern er ist der in seiner Einseitigkeit und Beschränktheit sich breit machende Verstand des ordinären Menschen, den, „obgleich nicht viel er ist," das Wort „Philister" ziert, und der die Trauben sauer schilt, weil sie ihm zu hoch hängen. Vor der Förderung dieses ordinären Menschenverstandes wolle Gott die Erziehung in Gnaden bewahren, denn er ist der Tod aller Begeisterung, aus welcher das wahrhaft Große und Gute im Gebiete des Denkens und Dichtens, wie des Wollens und Handelns, hervorgeht. Wir können aber diese allgemeineren Erörterungen nicht besser schließen, als mit folgenden Worten von Kant, in welchen dieser mit ebensoviel Entschiedenheit das Recht des geraden Menschenverstandes anerkannt, als seine unberechtigten Anmaßungen zurückgewiesen hat (Prolegomena. In Hartensteins Ausg. III, S. 169 f.): „In der That ists eine große Gabe des Himmels, einen geraden Menschenverstand zu besitzen, aber man muß ihn durch Thaten beweisen. Diese Thaten bestehen darin, daß dasjenige, was man denkt und sagt, auch überlegt und vernünftig ist. Dadurch aber bewährt man seinen geraden Menschenverstand nicht, daß, wenn man nichts kluges zu seiner Rechtfertigung vorzubringen weiß, man sich auf ihn, als ein Orakel beruft. Wenn Einsicht und Wissenschaft auf die Neige gehen, alsdann, und nicht eher sich auf den gemeinen Menschenverstand zu berufen, das ist eine von den subtilen Erfindungen neuerer Zeiten. Der schalste Schwätzer kann es bei diesem

Princip mit dem gründlichsten Kopfe aufnehmen und es mit ihm aushalten. So lange aber noch ein kleiner Rest von Einsicht da ist, wird man diese Nothhülfe nicht ergreifen. Diese Appellation ist auch, beim Lichte besehen, bloß eine Berufung auf das Urtheil der Menge. Der Philosoph erröthet aber über dies Zuklatschen, nur der populäre Witzling triumphirt darüber, und thut darauf trotzig. — Nur dann wird der gesunde Verstand ein solcher bleiben, wenn er sich bescheiden innerhalb der Grenzen der Erfahrung hält, weil er sonst ein speculativer Verstand wird, mit Grundsätzen, die für die Speculation keine Gültigkeit haben. Meißel und Schlägel können ganz wohl dazu dienen, ein Stück Zimmerholz zu bearbeiten, und sind alsdann sehr brauchbare Werkzeuge; aber zum Kupferstechen muß man die Radirnadel brauchen. So sind gemeiner Verstand sowohl, als speculativer brauchbar; beide aber in ihrer Art, keiner von ihnen statt des andern. Der sogenannte gesunde Verstand ist unentbehrlich, wo es auf Erfahrungsurtheile ankommt; der speculative Verstand aber, wo im allgemeinen aus bloßen Begriffen geurtheilt werden soll. In der Metaphysik hat der sogenannte gesunde Verstand ganz und gar kein Urtheil, vielmehr ist er in diesem Felde ein sehr ungesunder Verstand, oder verdient den Namen des gesunden Verstandes dann nur per antiphrasin, d. i. der Name bedeutet das Gegentheil."

Auf die Frage, wie durch die Erziehung die Entwicklung des gesunden Menschenverstandes bei dem Zögling zu fördern sei, liegt die Antwort zum großen Theile schon in dem bisher Gesagten. Zunächst handelt es sich darum, den Geist des Kindes, wo er unter dem Drucke ungünstiger äußerer Verhältnisse darniederliegt, zu befreien und zu frischer Thätigkeit zu erwecken, da, wo er unter dem Einflusse einer weichlichen Erziehung erschlafft ist, ihn zu selbstthätiger Arbeit anzuregen. Inwiefern hierzu der „Anschauungsunterricht" und die „Denkübungen" dienen können, ist in den bezüglichen Artikeln nachzulesen. Im allgemeinen ist das zu große Vertrauen, welches man eine zeitlang in diese Unterrichtsmittel setzte, allmählich der Ueberzeugung gewichen, daß in ihnen keineswegs das eigentliche Geheimnis tüchtiger Verstandesbildung liegt, in dessen Besitz der Lehrer in den übrigen Unterrichtsstunden von der Pflicht, seine Schüler selbst denken zu lehren, sich dispensiren dürfte. Und gerade da, wo es um die Entwicklung des gesunden Menschenverstandes sich handelt, ist diese Ueberzeugung an ihrer Stelle. Denn in ihm liegt ja wesentlich die Fähigkeit, über die verschiedenartigsten Dinge eine richtige Vorstellung sich zu bilden, die verschiedenartigsten Lagen und Verhältnisse richtig zu beurtheilen und für das jedesmalige richtige Verhalten die Regel zu erkennen. Darum darf man auch um des Werthes willen, welchen er für die Bildung der abstracten Verstandesthätigkeit hat, den Werth eines besonderen Unterrichtsgegenstandes, wie namentlich der Mathematik, für die Entwicklung des gesunden Menschenverstandes nicht überschätzen. Es hat zu allen Zeiten große Mathematiker gegeben, bei welchen ein Defect an dem letzteren nicht zu verkennen war: Unterrichtsgegenstände, welche mit der concreten Wirklichkeit in unmittelbarer Verbindung stehen, müßen hier ergänzend eintreten, so Geographie und Geschichte, und namentlich kann eine lebendige Behandlung des Unterrichtes in der Naturkunde von ganz besonderem Nutzen sein. „Hier hat man es mit der concreten Mannigfaltigkeit des wirklichen Lebens zu thun, die Unterscheidung des Charakters der einzelnen Arten von Geschöpfen schärft den Verstand, die Vereinigung derselben unter einen gemeinsamen Gattungsbegriff übt das Urtheil, die mannigfaltige Verbindung und Wechselwirkung von Kräften fordert zu Schlüssen auf und das Gelernte kann an der Umgebung des Zöglings sofort zu lebendiger, fruchtbarer Anwendung gebracht werden (Baur, Erziehungslehre §. 42)." Die Hauptsache aber bleibt, daß der Erzieher es versteht, jeden Unterrichtsgegenstand zu einem Mittel der Denkübung zu machen, daß er die verschiedenen Unterrichtsgegenstände stets aufeinander bezieht und das in der Schule Erlernte in lebendiger Beziehung zum Leben erhält. Spaziergänge und Fußreisen bieten treffliche Mittel dar, den Sinn für die Gegenstände und Verhältnisse der

Wirklichkeit aufzuschließen und Urtheil und Thätigkeit darauf hinzuwenden. Wo nun in dem Zöglinge ein regeres geistiges Leben überhaupt vorhanden ist, da tritt mit dem Herannahen der Jünglingsjahre leicht ein Ueberwiegen der Phantasie und des Gefühls über die ruhige Verstandesthätigkeit ein. Dem in diesem Alter sich kräftig regenden Streben nach Selbständigkeit im Urtheil und Handeln kommt die erforderliche Weltkenntnis noch nicht entgegen, und Phantasie und Gefühl bauen sich ihre eigene Welt. Der weise Erzieher wird dieser jugendlichen Erregtheit ihr Recht und ihren Werth gerne zuerkennen, aber sie darum nicht für etwas absolut berechtigtes halten, sondern darauf Bedacht nehmen, daß der Zögling einen offenen und klaren Blick für die Verhältnisse und Anforderungen der Wirklichkeit behalte, daß er Maß halten lerne und das erregte Gefühl nicht mit dem Verstande durchgehe. Insbesondere wird er sich wohl hüten, poetischen Ergüssen, wie sie auch bei solchen, welche keinen dichterischen Beruf haben, die Maizeit des Lebens häufig hervortreibt, einen zu großen Werth beizulegen und dadurch die Neigung dazu zu begünstigen, vielmehr wird er dieser ein Gegengewicht zu verschaffen suchen, indem er den Zögling anhält, in treufleißiger Arbeit einen tüchtigen Schatz von positiven Kenntnissen sich anzueignen, und diese sind auch das beste Mittel gegen die Neigung, mit leichter Mühe eine „Portion Absolutes" sich anzuschaffen, in deren Besitz der vermeintliche junge Philosoph über Gott und Welt mit bequemer Sicherheit abspricht und verachten zu dürfen glaubt, was zu erlernen er keine Lust und Energie hat. Gegen unklare und müßige Gefühlsschwelgerei giebt es kein besseres Mittel, als die ernste Wahrheit des Evangeliums, von deren Bekennern neben der feurigen Begeisterung auch die Nüchternheit gefordert wird und deren Jünger an ihren Früchten erkannt werden sollen, gegen die wildschwärmende Phantasie kein besseres, als die Einführung in die classische Kunst alter und neuer Zeit, die aber dadurch zu einer classischen geworden ist, daß in ihr mit dem Feuer der Begeisterung die klare männliche Besonnenheit des gesunden Menschenverstandes sich paart. Das weibliche Naturell begünstigt eine mehr harmonische Ausbildung der verschiedenen Kräfte des Geistes. Darum bleibt das weibliche Geschlecht von solchen Excentricitäten in höherem Grade bewahrt, und gerade bei ihm findet sich oft, wo sie dem Manne ausgeht, die klare, ruhige Sicherheit des gesunden Menschenverstandes, die Einfalt des kindlichen Gemüthes, welche richtiger sieht, als der Verstand der Verständigen. Um so unangenehmer berührt darum aber auch gerade bei ihm die müßige Sentimentalität, die phantastische Träumerei, die für das Nächstliegende blinde einseitige Verranntheit des Blaustrumpfs. Wie dagegen anzukämpfen ist, nicht sowohl mit den „träumerischen, einseitigen Dreifingerarbeiten," sondern mit den „vielseitigen Geschäften des Hauswesens," mit einem frischen, thätigen Umgange mit der Natur, das hat Jean Paul in der Levana (§. 94 ff.) vortrefflich auseinandergesetzt. — Aber indem man ihren wuchernden Auswüchsen steuert, soll man Phantasie und tieferes Gefühl nicht ausrotten zu Gunsten, nicht des gesunden, sondern eines im schlechten Sinne-gemeinen Menschenverstandes. Auf eine solche Ausrottung hat, ohne es zu wollen, mancher enthusiastische Verehrer der „Denkübungen" hingearbeitet, indem er das Kind alles nur auf das für das äußere Leben Nützliche beziehen lehrte, es nichts wollte lernen lassen, als was es vollständig begriff, ihm Reflexionen zumuthete, die weit über seine Jahre hinaus waren, und die darum nicht einmal zur wirklichen Entwicklung auch nur der Verstandeskräfte führten, sondern zu einer Vorgesagtes nachplappernden altklugen Aberweisheit. Auch die Berufung der Engländer auf den common sense ist oft eine Appellation nicht an den gesunden, sondern an den ordinären Menschenverstand; und daß dies auch von des Marquis d'Argens Philosophie du bon sens gilt, das beweist schon die ausdrückliche Bestimmung seines Buches „à l'usage des cavaliers et du beau-sexe." Ein wirklich gesunder Menschenverstand ist eben nur bei einem gesund organisirten Geiste möglich, und zur Gesundheit eines Organismus gehört die harmonische Ausbildung aller seiner Gaben und Kräfte. **G. Baur.**

Methode. Erster Artikel. Wenn durch ein länger oder kürzer andauerndes, immer aber aus mehreren Acten bestehendes Handeln ein bestimmter Zweck erreicht, ein Werk zu Stande gebracht, eine sittliche oder intellectuelle Qualität erzielt werden soll; wenn jenes Handeln einer festen Ordnung, einer Regel folgt, deren man sich als einer dem Zweck des Handelns entsprechenden bewußt ist; wenn eben darum das Verfahren nach dieser Regel auf jedes sachliche oder persönliche Object angewendet, also immer wiederholt wird, so oft jener Zweck erreicht werden soll, und auch die Ungleichheiten des Verfahrens, die durch die Verschiedenheiten der ihm unterworfenen Objecte nothwendig werden, schließlich von der Regel selbst gefordert, in sie schon eingeschlossen sind: so ist solches Handeln ein methodisches, die Regel, der es folgt, die es in Wirklichkeit umsetzt, eine Methode. Sie ist wesentlich dasselbe, was man sonst auch ein rationelles Verfahren nennt, denn sie ist der Gegensatz 1) von einem überhaupt regellosen Vorgehen, das durch jeweilige Willkür bestimmt wird, — diesem gegenüber kommt der Methode das Merkmal der Gleichmäßigkeit, des Zusammenhanges, der Consequenz zu; — 2) sie steht entgegen einem zwar consequenten, insofern regulären Verfahren, dessen Regel aber nicht aus selbst eingesehenen, frei anerkannten Gründen befolgt wird, sondern weil es so herkömmlich oder befohlen ist; — diesem Schlendrian gegenüber ist die Methode das rationelle; — sie unterscheidet sich endlich 3) von dem zwar consequenten und möglicherweise auch auf Gründe sich berufenden Verfahren, das doch nur dem Einzelnen als angemessen vorkommt, während seinen Gründen oder (was sie in diesem Falle allein sind) seinen Meinungen schlechthin keine Allgemeingültigkeit, keine objective Vernünftigkeit zukommt, — d. h. die Methode ist etwas anderes als die Manier. Jene kann sich vermöge ihrer Objectivität jeder Vernünftige aneignen; diese ist Geschmackssache; ja, wenn sie ihrem Urheber noch leidlich anstehen mag, so wird sie, sobald ein zweiter sie copirt, geradezu abgeschmackt.

Diesem Begriffe nach kann von Methode bei allen menschlichen Thätigkeiten, die einen nicht bloß singulären, sondern allgemeineren Zweck haben und daher als Gattungen menschlichen Thuns im gemeinsamen Leben vorkommen, die Rede sein; oder vielmehr, je höher diese Thätigkeiten sich ausbilden, je mehr der cultivirte Mensch auf sein eigenes Thun aufmerksam wird, je mehr er sich Rechenschaft geben lernt über dasselbe und Zwecke und Mittel denkend vergleicht, um so mehr werden nach und nach alle seine Thätigkeiten methodisch werden. So ist das rationelle Verfahren des Landwirths, des Forstmanns, des Fabrikanten, es ist die Taktik des Feldherrn, das Heilverfahren des Mediciners, es ist die Politik, wenn sie anders wirklich politisch ist, — eine Methode. Selbst der Künstler, — obgleich hier die rationelle Abwägung von Zwecken und Mitteln der unmittelbaren geistigen Intuition und schöpferischen Production weit untergeordnet ist, und in der Kunstproduction das, was man Methode heißen könnte, vielmehr zur Manier, das Vorherrschen derselben zur Manierirtheit, also zu einem ästhetischen Fehler wird, — arbeitet dennoch, sobald er denkender Künstler ist, nicht ohne Methode; die Art z. B. wie ein Componist die Blasinstrumente ins Verhältnis setzt zu den Saiteninstrumenten, das Instrumentale überhaupt zum Vocalen, ist nichts anderes als Methode; der Stil des Baumeisters, des Malers, die Art, wie ein dramatischer Dichter den Knoten schürzt und löst — das ist, trotz aller dichterischen Freiheit und Neuheit seine Methode. Selbst das sittliche Handeln, in soweit es als Mittel zu einem Zwecke — zur sittlichen Vollendung, welche eins ist mit der Seligkeit — betrachtet wird, ist Methode; wird es doch als ein Weg zum Ziele, als ein Wandeln bezeichnet, und da dieser Weg durch eine Regel vorgezeichnet ist, so ist diese ὁδός in Wahrheit eine μέθοδος, ein Nachgehen.

In ein engeres Gebiet aber treten wir ein, wenn wir eine eigene Lehre von der Methode aufstellen. Und zwar ist dies zuvörderst das Gebiet der Logik. Diese begnügt sich nicht damit, die Gesetze des allgemein menschlichen Denkens in einer Lehre von den Begriffen, Urtheilen und Schlüssen aufzustellen, sondern als Propädeutik des

wissenschaftlichen Denkens zeigt sie auch, wie nun Begriffe, Urtheile und Schlüsse zu verbinden, wie aus diesen Bausteinen ein Ganzes, ein System herzustellen sei; das nennt sie Methodenlehre; wofür freilich auch andere Titel vorgeschlagen und angewendet sind, z. B. von Bachmann (Logik, 1828 S. 27. 267) Systematik oder Architektonik, aber ohne damit den Inhalt selber abzuändern. In dieser Methodenlehre der Logik wird abgehandelt die Lehre von den Definitionen, von den Eintheilungen, von den Beweisen; Kant hat sich in seiner Logik (1800) sogar mit den beiden ersten von diesen drei Gegenständen begnügt, und nur noch eine übersichtliche Erklärung der gangbaren Methoden hinzugefügt; andere haben den Kreis mehr oder weniger erweitert (Sigwart, Bachmann, Drobisch, Troxler, Beneke). So vielfach sich aber diese logische Methodenlehre mit demjenigen berührt, was der Pädagog in seiner Methodik zu lehren oder zu lernen hat, so besteht doch zwischen beiden ein wesentlicher Unterschied; das Uebersehen dieses Unterschieds, das Uebertragen von Begriffen aus der Methodenlehre der Logik in die Methodenlehre der Pädagogik hat viel Verwirrung angerichtet. Jene setzt sich zum Zweck, das Denken in einen derartigen geordneten Zusammenhang zu bringen, daß daraus Wissenschaft wird. („Wie die Elementarlehre in der Logik die Elemente und Bedingungen der Vollkommenheit einer Erkenntnis zu ihrem Inhalte hat: so hat dagegen die allgemeine Methodenlehre, als der andere Theil der Logik, von der Form einer Wissenschaft überhaupt, oder von der Art und Weise zu handeln, das Mannigfaltige der Erkenntnis zu einer Wissenschaft zu verknüpfen." Kant, Log. § 96). Dieser Zweck läßt aber selbst wieder eine doppelte Fassung zu. Ich kann die Methode beschreiben, die das Denken zu befolgen hat, um zum Wissen, zur Aneignung der Wahrheit überhaupt, also namentlich auch auf Gebiete zu gelangen, die noch verschlossen sind. In diesem Sinne hat Bachmann (a. a. O. S. 294 ff.) eine Lehre von den Versuchen (vom Experimentiren), eine Lehre von dem Zeugnis (welche Qualität der Zeuge oder das Zeugnis über irgend eine Begebenheit, ein Phänomen ꝛc. haben müße, um für wissenschaftliche Resultate verwendet zu werden), eine Lehre von der Induction und Analogie, von den Instanzen in die Methodenlehre aufgenommen, und geht dann erst unter dem Titel: verschiedene Formen der Methode (S. 357) zur Erörterung der synthetischen und analytischen weiter. Derselbe Gesichtspunct ist bei Drobisch der leitende, indem er (Neue Darstellung der Logik nach ihren einfachsten Verhältnissen, Leipz. 1851 S. 125) den methodologischen Theil als Lehre „von den methodischen Formen des Denkens" bezeichnet, die er dann wieder in einen Abschnitt „von den systematischen Formen des Denkens" und in einen zweiten „von den heuristischen Formen des Denkens" theilt; im ersteren kommt die Lehre von den Erklärungen, Eintheilungen und Beweisen, im zweiten die Lehre von der analytischen Methode, von der Lösung hypothetischer, absoluter, antithetischer Probleme, Analogie, Wahrscheinlichkeit ꝛc. zur Sprache. Von dieser Auffassung ist nun aber diejenige wohl zu unterscheiden, wornach die Methodenlehre nicht den Weg zeigen soll, auf welchem das Denken selber erst zum Wissen gelangt, sondern denjenigen, auf welchem es sein schon erlangtes Wissen darstellt, auf welchem also das Wissen sich erst zur Wissenschaft gestaltet. Die beiden Wege werden zwar vielfach in einander laufen, ja man kann sagen, die Darstellung einer Wissenschaft wird um so gelungener sein, je mehr sie einfach denselben Weg verfolgt, auf welchem das Denken zu jenem Wissen gelangt ist; derjenige, welchem solche Darstellung zur Anschauung kommt, durchläuft dann in sich selbst den gleichen Denkproceß, aus dem ursprünglich das Ganze erwachsen ist. Das wäre in der That ein richtiges, ein genetisches Verfahren. Gleichwohl dürfen wir die beiden Wege nicht für einen und denselben nehmen. Erstens kommt bei der Darstellung einer Wissenschaft — (auch wenn von pädagogischen Rücksichten dabei völlig Umgang genommen wird, wie denn der Gelehrte, der ein Werk für Gelehrte schreibt, hierin nicht als Lehrer den Schülern gegenüber steht, also wohl sich mittheilen will und sich darum der Verständlichkeit für seine Leser befleißigen, aber nicht wie der Lehrer nach einem bestimmten

Maße von Fassungskraft sich richten muß) — es kommt, sagen wir, bei jener Darstellung ein künstlerisches Moment mit in Betracht; das Ganze, welches wir ein System nennen, will und soll sich architektonisch präsentiren und so nicht nur durch seinen logischen Zusammenhang, sondern auch durch die Symmetrie des Einzelnen und die Harmonie des Ganzen, d. h. durch Schönheit wirken — ganz mit Recht, da vermöge seiner Einheit der Geist das Wahre ebenso zugleich als das Schöne, wie umgekehrt das Schöne zugleich als das Wahre erkennen und genießen will. Fordert man ja doch selbst von einem einzelnen mathematischen Beweise, wenn er vollkommen befriedigen soll, nicht bloß Evidenz, sondern auch Eleganz, also nicht bloß Befriedigung des logischen, sondern zugleich eines ästhetischen Bedürfnisses. Zweitens aber ist der ordentliche Weg, auf dem ich mit den von der Methodenlehre aufgeführten Mitteln meinen Leser oder Zuhörer zu einem wissenschaftlichen Resultat leite, keineswegs immer derselbe Weg, auf dem ich ursprünglich zu diesem Resultat gelangt bin. Ich kann erst viele Irr- und Umwege gemacht haben, die ich begreiflich dem Leser und Zuhörer erspare, weil ich nun, am Ziele stehend, auch den geraden Weg dazu entdeckt habe; ich kann aber ebenso auch eine Wahrheit durch geistige Intuition, durch Divination, durch Inspiration oder wie man das nennen will, plötzlich finden, sie steht mir mit siegender Macht, mit einer dem Augenschein gleichkommenden Klarheit vor der Seele; erst hinterher kann und muß ich diejenigen Vermittlungen suchen und in Anwendung bringen, die die Methodenlehre aufführt, weil ich nur auf diesem Wege auch andern das mir unmittelbar Gewiße zur Evidenz bringen, ja mich selbst auch wissenschaftlich darüber beruhigen kann. Hiernach hat die Methodenlehre der Logik, auch wenn sie den Denkproceß rein für sich beschreiben will, doch immer schon vorzugsweise die wissenschaftlich-architektonische Darstellung desselben im Auge, durch welche das durch jenen Proceß zu erzielende Wissen sammt seiner objectiven Begründung zu einem Gemeingut zu werden fähig wird.

Hierin liegt nun allerdings schon eine Tendenz, die demjenigen Zwecke verwandt ist, den die Pädagogik im Auge hat, wenn auch sie eine Methodenlehre aufstellt. Zwar geht die letztere in dem Fall wieder auf jenes allgemeinere Gebiet zurück, auf welchem uns oben die Methode als etwas auf alle möglichen Thätigkeiten des Menschen anwendbares begegnete, wenn sie von Methode der Erziehung überhaupt spricht. Es kann dagegen im allgemeinen nichts erinnert werden, denn jede erziehende Thätigkeit, die ein bestimmtes, bewußtes Ziel verfolgt, die dazu nach vernünftiger Ueberlegung die Mittel auswählt und diese consequent in Anwendung bringt, ist eine methodische. Wenn der Erzieher z. B. der Lüge oder dem Eigensinn eines Kindes gegenüber ein bestimmtes Verfahren beobachtet, um beides zu besiegen; oder wenn der Philanthropismus alle Tugenden dadurch einprägen will, daß er über die schlimmen Folgen der Laster dem Zögling vorpredigt; oder wenn Pestalozzi glaubt, durchs Vorsprechen sittlicher Maximen diese dem Zögling so einzuprägen, daß er unwillkürlich zuletzt darnach handle: so sind das offenbar erzieherische Methoden. Aber es ist sicherlich nicht ohne Grund, daß der Sprachgebrauch dieses Wort vorzugsweise für das didaktische, nicht aber so auch für das erzieherische Verfahren im engern, ethischen Sinn fixirt hat. Denn erstlich ruht dieses auf Grundsätzen, die feststehen und in jedem entsprechenden Falle zur Anwendung kommen. Es ist nicht sowohl eine μέθοδος, ein Fortschreiten, als vielmehr ein Feststehen, dem sich der Wille des Zöglings, so oft er dagegen reagiren will, unterwerfen muß; und es ist nicht sowohl eine nach einer Regel geschehende Bearbeitung eines Objects, nämlich des Zöglings, als vielmehr die geheimnisvolle, in keine Regel faßbare Kraftwirkung der Liebe, die den freien Willen des Zöglings zu freier Selbstbestimmung ihrem Zuge gemäß bewegt. Wenn man von Pestalozzi im Blick auf die erste Periode seines Wirkens gesagt hat: „die Fülle der Liebe, dieses göttlichen Lebens in ihm, war der Zug, mit dem er erzog, ihre Macht die Bildnerin, die jedes Kind auf die ihm eignende Weise faßte und bildete; er selbst mit seinem

Vatersinn und seiner Muttertreue war die Methode" (Blochmann, Pestalozzi S. 138): so ist dies zwar völlig richtig, aber das Wort Methode hat doch in diesem Zusammenhang einen uneigentlichen Sinn. Zweitens ist die Erziehung ein Vorgang, der sich unmittelbar und persönlich zwischen zwei Subjecten, Erzieher und Zögling, vollzieht, ohne daß, wie beim Unterricht ein dritter sachlicher Factor, nämlich der Wissensstoff, der für die ordnende, gestaltende Einwirkung der Methode das eigentliche Object bildet, zwischen beide in die Mitte träte. Beide Subjecte sind Personen, sind vernünftige mit Willensfreiheit begabte, individuell bestimmte Wesen, daher ihr Verkehr auch den Charakter der Freiheit — unbeschadet jener Festigkeit der Zucht — an sich tragen muß. Dieser Punct ist es, der die Anwendung einer Methode im eigentlichen Sinn des Wortes nicht zuläßt. Gerade die pestalozzische Methode ist darin lehrreich. Mit ihr wollte er — seinem bekannten Ausspruche gemäß — die ganze Erziehung mechanisiren, d. h. ihr dieselbe Gleichmäßigkeit und Unfehlbarkeit geben, mit der eine Maschine ihren Stoff verarbeitet und ihr Fabrikat liefert. Aber das eben war der schwere Irrthum, den Pestalozzis Begeisterung nur übersehen, nicht heben konnte. Wird in irgend einem Gebiete geistigen Verkehrs eine Methode mit der vollen Consequenz, die dieser Begriff fordert, angewandt, so entsteht daraus — nicht sowohl ein methodisches, als vielmehr ein methodistisches Verfahren. Denn der Methodismus, der Alte und Junge (man erinnere sich an die Vorgänge im Elberfelder Waisenhause im Herbst 1860) nach einer Methode bekehren will, läßt ebenfalls der Freiheit des Subjects und der sich daraus ergebenden unendlichen Mannigfaltigkeit geistiger Selbstbewegung und Entwicklung nicht den gebührenden Spielraum. Der Arzt kann einen Kranken methodisch behandeln, denn er hat es mit dem Leibe zu thun; wenn aber der Seelsorger sein Amt an den Seelen nach einer Methode regulirt, d. h. sein Verfahren nicht in jedem einzelnen Falle, z. B. bei jedem Krankenbesuche, einzig nach dem jetzt eben vorliegenden Zustand und Bedürfnis des Kranken, sondern nach einem vorher entworfenen Plane einrichtet, den er durchführen will, so ist er auf dem Wege, in Methodismus zu verfallen.

Anders dagegen verhält es sich mit dem Unterricht. Wenn, wie oben gezeigt wurde, die Darstellung einer Wissenschaft für den des Stoffes schon mehr oder weniger Kundigen eine methodische sein muß, so ist dies nicht minder, ob auch theilweise aus andern Gründen, dann der Fall, wenn irgend ein Wissen oder Können dem noch Unkundigen mitgetheilt werden soll. Da handelt es sich 1) um den rein praktischen Zweck, in einer vielleicht durch äußere Verhältnisse gegebenen, jedenfalls einer möglichst kurzen Zeit — denn das Leben ist kurz und die Jugendzeit noch kürzer — dem Zögling das von ihm zu Erlernende anzueignen; also darf der Lehrer es nicht aufs Gerathewohl ankommen lassen, wie und wann er damit zu Stande kommen wird, sondern er muß den kürzesten, geradesten Weg, d. h. eine Methode, suchen. 2) Die wahre Bildung giebt sich aber mit diesem rein praktischen Gesichtspuncte weit nicht zufrieden; sie weiß zwar den Werth der Zeit sehr wohl zu schätzen und läßt daher ein rasches Vordringen mit dem Schüler sich stets angelegen sein: aber es genügt ihr nicht, denselben etwa, wie die Charlatanerie zu verheißen pflegt, in zwölf Stunden fertig französisch oder englisch sprechen zu lehren, sondern sie will mit allem Wissen und Können den Menschen selbst geistig heben; er soll nicht bloß etwas wissen und etwas können, sondern etwas sein. Deshalb muß sie den Gegenstand, der hiezu als Mittel dient, d. h. das betreffende Unterrichtsmaterial, so anwenden, daß es als Mittel zu jenem Zwecke dient; daß der Schüler nicht bloß zu einer bestimmten Zeit jenen Stoff sich angeeignet hat, sondern daß dieser innerlich in ihm wirkt, daß an demselben der Geist selber sich bildet, sich stärkt, sich höher und reicher entwickelt. Das wird nicht erreicht, wenn Geist und Stoff einfach zusammengebracht, dieser jenem ohne weiteres eingeknetet wird, sondern es muß der Stoff erst bearbeitet, erst in solche Form gebracht werden, daß jene Wirkung möglich ist. Dieses alles zusammen macht für allen und jeden Unterricht eine

Methode nöthig; der Lehrer muß, ehe er das Unterrichtsgeschäft beginnt, darüber im Klaren sein 1) auf welche Weise er den Unterrichtszweck am einfachsten, directesten, also auch raschesten erreichen könne; 2) wie er den Stoff zu behandeln habe, damit er jenem allgemeinen, höheren Bildungszweck, zu dem sich der Unterrichtszweck selbst nur wie ein Mittel verhält, wirklich diene. Um nun diese Weise des Unterrichts, d. h. die Methode, finden und bestimmen zu können, muß der Lehrer die beiden Factoren, d. h. den Zögling und den Lehrstoff, die einander annehmen sollen, vergleichen; muß prüfen, von welchen Seiten der letztere dem ersteren zugänglich ist, und zwar so, daß den Lehrstoff als ein Ganzes, nicht bloß einzelne Notizen davon, zu bewältigen dem Schüler möglich sein muß. Hiernach hängt die Festsetzung jeder Methode zuvörderst von der Fähigkeit des Schülers und von der Natur des Gegenstandes ab, die beide einander entsprechen müßen; verschiedene Zöglinge erfordern verschiedene Methoden (die Geschichte z. B. wird in einer Volksschule anders als in einem Gymnasium, und im akademischen Hörsaal wieder anders als in jenen beiden gelehrt); und verschiedene Stoffe machen ebenfalls verschiedene Behandlung nothwendig; Botanik z. B. kann man nicht lehren wie Clavierspielen, und Philosophie nicht wie Rechnen. Wenn (namentlich seit Pestalozzi) nur Eine Methode als die absolute proclamirt worden ist, so ist der Streit darüber ein müßiger; denn gewiße Grundsätze lassen sich für alles Unterrichten, eben weil es Unterrichten ist, aufstellen, wie es für alles Schriftstellern, für alles Kriegführen u. s. w. gewisse gemeinsame Nothwendigkeiten giebt, die eigentlich jeder Vernünftige von selbst befolgt; aber ob mit diesen allgemeinen Sätzen (z. B. dem Ausgehen von Anschauungen, der Lückenlosigkeit des Fortschritts vom Bekannten zum Unbekannten) für die Kunst methodischen Lehrens viel gewonnen ist, ob dieselben nicht wenigstens bloß auf einen kleinen Kreis von Lehrfächern (wie die pestalozzische auf die Elementarfächer) sich beschränken, ist eine andere Frage. — Zu jenen zwei Factoren, von denen die Methode abhängt, gesellt sich aber ein dritter, den eben die pestalozzische Schule, d. h. ihre Theorie, gänzlich außer Acht gelassen hat. Das ist der Lehrer, der ganze Mann, der denn doch beim Unterrichten eine Hauptperson ist. Wie das trefflichste Musikstück doch nur, wenn ein Meister es spielt, seine Wirkung ausübt, wie er in ähnlicher Weise, wie der Componist, seine eigene Seele in die todten Notenreihen legen muß, damit etwas lebendiges daraus werde: so mag eine Methode noch so sinnreich erdacht sein, der Mann erst, der sie handhabt, muß Leben in sie bringen; und wenn er nicht eigenes Leben hinzubringt, wenn er nur gehorsam vollzieht, was sein Lehrbuch oder seine Methodik ihn thun heißt, so wird nichts sonderliches dabei herauskommen. Deswegen hatten in alter Zeit — und haben eigentlich auch heute noch — die rechten Lehrer ihre eigene, ihrem Innersten entsproßte Methode; und wenn ein Schüler, der selbst Lehrer wird, die Methode seines Lehrmeisters sich aneignet, so wird das doch nur dann eine Wirkung haben, wenn er diesem nicht bloß abgesehen hat, „wie er sich räuspert und wie er spuckt," sondern wenn auch „sein Genie, ich meine sein Geist" sich auf ihn irgendwie vererbt hat, eben damit aber auch ihm ein Maß von Originalität inwohnt.

Näher aber sind es nun folgende verschiedene Seiten des Unterrichts, die durch die Methode geregelt werden, für die sie das Gesetz aufzustellen hat. Erstens kann alles Aneignen einer Wissenschaft oder Kunst nur successiv bewerkstelligt werden. Ein Ganzes, das mir auf einmal als solches vorgeführt wird, kann ich nicht auch als Ganzes augenblicklich mir aneignen; die Masse der zu einer Wissenschaft oder Kunst vereinigten Materialien ist viel zu groß, als daß auch der reife, geübte Geist, geschweige der Schüler, sie mit einemmal auch nur überschauen könnte. Also muß das Ganze in Theile aufgelöst, ja auf seine Elemente zurückgeführt werden, damit dem Geiste des Schülers, entsprechend seiner Fähigkeit, eins ums andere zur Nahrung und Assimilirung dargeboten werde. Allein diese Elemente sind nicht gleichartig, wie die Körner, aus denen ein Getreidehaufen besteht, so daß es einerlei wäre, wo wir an-

fiengen, und das Fortschreiten nur ein quantitatives wäre — nur immer Weiteres assimilirt und etwa auch jede folgende Dosis etwas größer wäre als die vorangehende. Jeder Wissensgegenstand hat in sich selbst schon eine Ordnung; er hat Elemente, hat Einfacheres und Zusammengesetztes, Ursprüngliches und Abgeleitetes, Concretes und Abstractes, Anschaubares und rein Begriffliches. Jedes Lehrfach hat Anfangsgründe, die schlechterdings als Erstes gelernt sein müßen, bevor man ein Zweites lernen kann; und es hat Zusammenhänge zwischen Grund und Folgerung, die man nicht zerreißen oder umkehren kann, ohne die Erkenntnis selbst unmöglich zu machen. Also muß die Methode, während sie einerseits die Fassungskraft des Schülers sowohl auf dem ersten Puncte als auch in ihrem Wachsen genau im Auge behält, zugleich den Gegenstand seiner eignen Natur nach, der Architektonik nach, die er in sich selber trägt, anordnen. Aus beiden zusammen entsteht derjenige Theil der Methode, den man als Lehrgang zu bezeichnen pflegt, d. h. die dem Unterrichtsgeschäft vorangehende Anordnung des Stoffes, die Bestimmung, in welcher Reihenfolge die einzelnen Bestandtheile desselben mit dem Schüler tractirt werden sollen. Dieser Theil der Methode ist verhältnismäßig am wenigsten durch die selbständige Auffassung des Lehrers bedingt; den Lehrgang kann, so lange die betreffende Wissenschaft im allgemeinen nicht einen Umschwung erleidet, möglicherweise Einer für alle machen, vorausgesetzt, daß ebenso sachliche wie pädagogische Meisterschaft ihm zuzuerkennen ist. Es ist sogar, um die verschiedenen Lehranstalten eines Landes mit ihren Leistungen einigermaßen in gleichem Schritte zu halten, sehr zweckmäßig, daß, indem ein bewährtes Lehrbuch eingeführt, d. h. von Amtswegen vorgeschrieben wird, der Lehrgang damit gemeinsam sich feststellt. Solch eine Methodik ist jede eingeführte Grammatik, jeder Katechismus, jedes Lesebuch; die alten Schulordnungen, wenn sie derartiges gesetzlich feststellten, gaben sich da und dort selbst den Namen „Schulmethodus" (s. z. B. Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, V, S. 13 vgl. S. 31). Aber schon die Vertheilung der im Lehrbuch gegebenen Pensen auf eine bestimmte Zeit, namentlich die Repartition der verschiedenen, neben einander bestehenden Fächer auf die Stunden der Woche, kann nicht mehr durch eine allgemeine Vorschrift für ein ganzes Land bestimmt werden, ohne Nachtheil für die freie Bewegung der einzelnen Lehrer, die sich mit ihren Schulen so vielfach an locale Verhältnisse gewiesen sehen. (S. hierüber den Art. Lectionsplan, Bd. IV, S. 180 f.)

Läßt sich aber obiges erste Stück der Methode schwarz auf weiß fixiren, so ist das desto weniger thunlich mit dem zweiten: der wirklichen, unmittelbar lehrenden Mittheilung der den Unterrichtsstoff bildenden Wahrheit an den Zögling. Wie der Disposition eines Buchs, einer Abhandlung, einer Predigt gegenüber die Ausführung wieder eine eigene Kunst und Aufgabe ist, so auch im Unterricht die persönlich geschehende Vorführung und Darreichung des durch die vorausgegangene Anordnung nur erst unter ein Schema gestellten Einzelnen und Einzelsten. Der Lehrplan ist nur erst das Register; das wirkliche Lehren macht die dort in Reih und Glied gestellten Namen und Begriffe erst lebendig, legt ihren Inhalt auseinander, bringt das Trockene in Fluß und es wirkt so durch das Medium des Stoffes Geist auf Geist. So frei nun aber diese Einwirkung sein muß, — denn im Unterricht giebt der Lehrer sich selbst, es ist freier, menschlicher Verkehr zwischen ihm und dem Schüler — so steht sie doch unter dem Gesetze des speciell vorliegenden Unterrichts-, wie des gesammten Bildungszweckes; dieser Verkehr darf nichts enthalten, was diesen Zwecken fremd ist, er darf aber auch nichts übergehen, was denselben dient. Darnach läßt sich nun immerhin das Stoffliche für den Unterricht leicht bestimmen; aber die Art, es dem Zögling beizubringen, sein Verständnis wie sein Interesse dafür zu gewinnen, und schließlich das Aufgenommene ihm einzuprägen und unverlierbar zu eigen zu machen, kann eine so mannigfaltige sein, sie kann sich individuell nach dem Vermögen und der ganzen geistigen Constitution eines Zöglings richten müßen, sie kann aber auch aus der ganzen Denk- und Aus-

drucksweise des Lehrers entspringen, daß wie jeder tüchtige Schriftsteller seinen eigenen Stil hat, so auch der Stil des Lehrens, d. h. die Methode wesentlich individuell ist. Ist es aber deshalb unmöglich, eine Schablone zu fertigen, nach der jeder Lehrer sich richten müßte: so liegt doch darin, daß der Zweck überall derselbe, der Stoff wesentlich derselbe, und der menschliche Geist in allen Lehrern wie andererseits in allen Schülern sich selbst wesentlich gleichartig ist, die Möglichkeit, gewiße Hauptformen gleichsam a priori zu bestimmen, von denen jene individuellen Unterrichtsweisen immer nur Modificationen und Combinationen sein werden, über die aber eben darum auch mit der allgemeinen, wissenschaftlichen Würdigung jener Hauptformen zugleich das allgemeine Urtheil gefällt ist. Nach dem bisher Entwickelten wird sich also die Methode zuvörderst beziehen 1) auf die den Unterricht vorbereitende Anordnung des Lehrstoffes, d. h. a) auf den Ausgangspunct, an welchem der Unterricht im Ganzen und in den einzelnen Haupttheilen beginnen muß (also gleichsam auf die Frage, an welchem Punct sich beide, Lehrer und Schüler, zur gemeinsamen Fahrt einschiffen sollen); und b) auf die Richtung, die von diesem Punct aus der Weg nehmen muß, um zu dem bestimmten Ziele zu gelangen (gleichsam auf den Curs, den das Schiff nehmen soll); 2) auf die wirkliche Lehrthätigkeit, die wiederum a) dem Schüler das noch Unbekannte bekannt zu machen, b) das so bekannt Gemachte ihm zu fixiren, zu einem bleibenden Bestandtheil seines Bewußtseins zu machen hat. Wenn alles dies auf eine dem Bildungszweck entsprechende Weise geordnet wird, so nennen wir diese Ordnung, dieses Gesetz die Methode. Sehen wir nun näher zu.

1, a. Der Punct, von welchem jeder Unterricht auszugehen hat, bestimmt sich naturgemäß zunächst durch den Lehrgegenstand selbst. Theilt sich dieser, sobald ich ihn analysire, in eine Reihe von Erkenntnissen oder Fertigkeiten, von denen immer eine die andere zur nothwendigen Voraussetzung hat, so muß mich diese Analysis — die ich aber nicht mit dem Schüler, sondern für mich als Lehrer im voraus vornehme, um einen Anfang zu finden, um überhaupt das, was als Wissenschaft oder Kunst ein Ganzes ist, so in seine Elemente zu zerlegen, daß sie zu etwas successiv erscheinendem, allmählich anzueignendem wird — auf einen ersten Punct führen, der die Voraussetzung für alles weitere ist, d. h. nicht das Realprincip des Ganzen, sondern eine erste Erkenntnis, ohne welche der Schüler die zweite, also auch die dritte u. s. f. sich nicht aneignen könnte. Wenn man diesen ersten Punct häufig bezeichnet als ein Leichtestes, was dem Schwereren, oder als ein Nächstes und Bekanntestes, was dem Entfernteren und Unbekannten je vorangehen müße: so trifft dies nur theilweise zu; es kann möglicherweise jener erste elementare Punct relativ schwerer sein, als vieles Nachherige, aber, weil dieses scheinbar Leichtere doch nur dann recht gelernt, wahrhaft begriffen wird, wenn jenes vorausgeht, so entscheidet nicht die geringere Schwierigkeit, sondern das objective Verhältnis der Dinge zu einander. (Die Noten zu lernen ist sicherlich mühevoller, als eine Melodie nachsingen oder mitsingen; gleichwohl muß jenes vorausgehen, wenn dieses zu einem wirklichen Können werden soll.) In verschiedenen Wissenschaften steht dieses Verhältnis des Elementaren zum Complicirten objectiv so fest, daß über den Ausgangspunct kein Zweifel sein kann. Wenn dies z. B. in Betreff der fremden Sprachen in sofern doch streitig gemacht ist, als die Analytiker nicht mit dem Laut, dem Buchstaben, dem Wort anfangen, sondern dem Zögling gleich einen ganzen Satz oder ein ganzes Capitel an den Kopf werfen: so ist das eben die Frage, ob solches Verfahren noch methodisch heißen kann — und überdies waltet dabei (wie bei Hamilton) die Illusion ob, als fienge der Schüler mit solch einem Satze an wirklich zu lernen, während sein Lernen in Wahrheit erst beginnt, wenn er durch Abstraction erst selber bis zu jenen Elementen, wenigstens bis zur bewußten Unterscheidung von einigen Wörtern und Wortformen gelangt ist;*) der Unterschied ist nur noch der, daß

*) Nach der Ansicht des Unterz. wäre der hier vorausgesetzte Begriff von Lernen doch erst festzustellen, da der Hamiltonianer dagegen sagen kann: „1) Ein verständiger (nicht ein sprach-

diejenige Analyse, die vernünftigerweise nur der Lehrer als präparatorische Arbeit mit seinem Gegenstande vorzunehmen hätte, um dann mit dem Schüler erst bei den auf diesem Wege gefundenen Elementen zu beginnen, hier dem Schüler selbst mitzumachen zugemuthet wird. Ist das an sich schon ein weder natur- noch sachgemäßes Verfahren, so ist es auch eine Täuschung, wenn man dies als analytische Methode für eins hält mit demjenigen analytischen Verfahren, wie es die Logik beschreibt, das lediglich von dem Forscher angewendet wird, um neue wissenschaftliche Entdeckungen zu machen (z. B. mit Hülfe von Hypothesen); der Schüler untersucht nicht und analysirt nicht, sondern für ihn ist auch dies die pure Synthese. Deshalb ist auch, beiläufig gesagt, das Meiste von dem, was sich in den Lehrbüchern der Logik über analytische und synthetische Methode findet, für die Unterrichtslehre unbrauchbar. Die kantische Erklärung, daß der Analytiker a principiatis ad principia, der Synthetiker a principiis ad principiata gehe, findet pädagogisch nur an den speciellen Puncten ihre Anwendung, wo es sich darum handelt, ob zuerst eine Regel eingeprägt und dann erst ihre Anwendung an Beispielen gezeigt werden soll, oder umgekehrt z. B. einige durch eine Regel bestimmte Sätze vorgeführt, und von ihnen die Regel nicht bloß abstrahirt, sondern auch in ihrer lebendigen Wahrheit, in ihrem logischen Grunde erkannt werden soll. Aber das sind specielle Lehrprobleme, die für den Didaktiker nicht unter den Gegensatz eines Princips und des durch dasselbe Bestimmten, also der Bedingung und des Bedingten fällt, sondern unter einen rein pädagogischen Gesichtspunct, daß nämlich (wovon für uns erst unter 2, a zu sprechen der Ort ist) der Schüler erst von einer gegebenen Anschauung aus zum Verständnis des Abstracten und Allgemeinen gelangt. Das ist eine Frage, die sich vielmehr auf die richtige Art der Mittheilung, als auf die Anordnung bezieht. Noch weniger brauchbar, wie an sich schon unklar ist die Definition von Troxler (Log. S. 234): „Analytisch geht man vorwärts und aufsteigend, synthetisch rückwärts oder absteigend" — sonst wenigstens nennt man umgekehrt das erstere regressiv, das zweite progressiv. Wenn dann ebd. (S. 235) gesagt wird: „Es ist die Meinung eingewurzelt, die analytische Methode sei die Methode der wissenschaftlichen Untersuchung und Erfindung, die synthetische dagegen die der Mittheilung und des Unterrichts," so ist das Eingewurzeltsein dieser Meinung ein gar nicht unbegründetes, wie auch Kant (Log. S. 230) die Analysis als Methode der Erfindung anerkennt. Aber ungenau und wenigstens für den Pädagogen unbefriedigend ist jene Verhältnisbestimmung deshalb, weil auch der Lehrer die Analyse sehr nöthig hat, theils, wie schon bemerkt, um überhaupt einen Lehrgang festsetzen zu können, theils, worauf wir unten zu sprechen kommen werden, weil er auch den Schüler, wenn dieser einmal eine gewiße Erkenntnisstufe erreicht hat, dazu anleiten muß, weitere Erkenntnisse auf analytischem Wege zu gewinnen. In diesem Fall ist nicht die Lehrmethode analytisch, sondern die Synthese des Lernens kommt an einen Punct, wo das Analysiren selbst ein Gegenstand des Lernens ist. Dieser Unterschied ist nur allzusehr übersehen worden. — Neben den oben ins Auge gefaßten Lehrfächern, die von selbst und objectiv einen bestimmten Ausgangspunct und ein Gesetz des Fortschreitens darbieten, stehen nun aber andere, bei denen dies durchaus nicht der Fall ist. Die Geographie z. B. führt uns auf ein Gebiet, wo jeder Punct ausnahmslos ebensogut der erste wie der letzte sein kann; in der Religion, sofern sie nicht wissenschaftlich, sondern eben als Religion dem Zögling beigebracht werden soll, kann ich mit gleichem Rechte an sehr verschiedenen Puncten anfangen und werde von jedem aus einen offenen Weg

lich gebildeter) Deutscher, der nach Frankreich versetzt ist, hört zunächst nur französische Sätze und lernt auf dem Wege des praktischen Lebens und der Nothwendigkeit ihren Sinn verstehen; das ist doch auch ein Lernen, wenngleich kein elementarisches. 2) Er lernt auf diesem Wege mehr von der Sprache und lernt sie schneller, als auf dem grammatikalischen, kann aber von der so erlernten Bekanntschaft mit der Sprache aus sie auch analysiren lernen." Disputabel wird von diesen Sätzen hauptsächlich der zweite sein. Schmid.

zu den übrigen finden; von Physik und Chemie hat auch Mager (die modernen Humanitätsstudien, III, S. 16) zugestanden, daß man darin mit jedem Capitel anfangen könne. (Der verstorbene Prof. Nörrenberg in Tübingen hat seine Vorlesungen über Physik nach diesem Grundsatze in höchst ungezwungener Weise gehalten.) In diesen Fächern nun werden, weil der Gegenstand selber freie Hand läßt, für den Lehrer anderweitige Rücksichten maßgebend sein; er wird z. B. im Religionsunterricht auf die erste Linie die biblische Geschichte setzen, weil dies die dem Kindesalter zugänglichste und anziehendste Seite des ganzen Gebietes ist; auf einer höheren Stufe wird er sich an den kirchlichen Katechismus halten, nicht als ob nicht eine andere Anordnung als die der Hauptstücke desselben ebenso wohl möglich wäre, sondern weil hier ein kirchliches Interresse mitwirken muß. In der Geographie könnte er methodisch mit gleichem Rechte vom Globus beginnen und herabsteigen zu den einzelnen Ländern, wie umgekehrt; und wiederum hätte er ebensogut Gründe, um mit Afrika zu beginnen, als etwa mit Palästina oder mit Deutschland: was ihn zum einen oder andern bestimmt, sind hier anderweitige Rücksichten, sofern ihm z. B. eine kürzer zugemessene Zeit nur das Nächste und Nöthigste erlaubt und alsdann das vaterländische Interesse den Vortritt anspricht. Auf diesen Lehrgebieten kann abermals von analytischer und synthetischer Methode gesprochen werden; aber es sind das bloße Unterscheidungsnamen, die über den Werth, über die höhere wissenschaftliche oder pädagogische Berechtigung der einen oder andern schlechthin nichts sagen, weil der eigentliche Lernproceß, den der Schüler durchzumachen hat, stets der gleiche ist und nur der Stoff bald von der einen, bald von der andern Seite betrachtet wird. Der Lehrer hat das Recht, sich hier nach seinem Geschmack und Geschick zu entschließen, auch wohl zwischen verschiedenen Wegen nach Gefallen abzuwechseln.

1, b. Wenn es sich sofort um ein Gesetz handelt, das den Fortgang des Unterrichts reguliren soll, so kommt hiebei materiell der Begriff des Genetischen, formell die Forderung der Lückenlosigkeit zur Sprache. Eine Definition des ersteren Begriffs, die in einer pädagogischen Dissertation von Lindner (s. Gräfe, Allg. Päd. II, S. 193) gegeben wird, lautet: geneticam methodum eam dicimus instituendi aut docendi rationem, qua res naturali suo ordine et ita exponuntur, ut a simplicioribus ad composita, a causa ad effectum, a minori ad majus, a faciliori ad difficilius pergatur, singulorum tamen momentorum apte inter se conjungendorum diligentissima habita ratione. Hört man diese Begriffsbestimmung, so giebt es keine genetische Methode neben andern, sondern alles vernünftige Unterrichten ist dann von jeher und überall nur genetisch gewesen. Aber wie vieles und disparates ist in dieser Definition zusammengeworfen! Werde ich consequent in allen Dingen a causa ad effectum vorschreiten, nicht aber auch umgekehrt, so werde ich oftmals nicht a faciliori ad difficilius gehen, sondern umgekehrt mit dem schwereren anfangen müßen. Besser ist es, wenn Gräfe (a. a. O.) das Genetische so übersetzt, man müße dem Schüler die Dinge so vorführen, wie eins aus dem andern entstehe; das sei aber auf zweierlei Art möglich, indem man entweder das wirkliche, geschichtliche Auseinanderentstehen der Dinge, oder das Entstehen der Begriffe von denselben aus einander ins Auge fasse; jenes sei der historisch-genetische, dieses der philosophisch-genetische Weg. Wenn ich etwa Geschichte der römischen Staatsverfassung oder Geschichte der Erfindungen zu dociren hätte, dann wäre der erstere Weg ein ganz angemessener; aber schon beim Rechnen, bei der Geographie und zwanzig andern Dingen ließe mich jene Regel gänzlich im Stich. Die zweite Fassung, wornach immer ein Begriff den nächsten erzeugt, jeder folgende ein Product des oder der vorangehenden wäre, ließe sich schon eher hören; aber die einzige Wissenschaft, die dieses wirklich durchführen kann, ist die Philosophie; bei andern Wissenschaften kommt durch diejenige Synthese, die wir Lernen nennen, zum vorigen nur ein neues, zu diesem ein drittes, zu diesem ein viertes u. s. w. hinzu. Der neue Begriff (z. B. der des Multiplicirens) ist nicht aus dem vorigen (Addiren oder Sub-

trahiren) von selbst erwachsen, sondern er kommt als ein neuer hinzu, weil nicht nur jenes, sondern auch dieses Verhältnis zwischen Zahlen oder Größen überhaupt besteht. Wir müßen aber, wollen wir es einmal genau nehmen, gegen die Anwendung des Begriffs einer Genesis auf das Entstehen einer Wissenschaft ein großes Bedenken erheben. Diese Anwendung kann doch eigentlich nur als Uebertragung eines heterogenen, physischen Verhältnisses auf ein Gedankengebiet, mithin als Bild und Gleichnis, nicht als wirkliche, scharfe Begriffsbestimmung betrachtet werden. Aus einem Samenkorn entwickelt sich die Pflanze, aus der thierischen Zeugung entsteht ein neues, gleichartiges Exemplar der Gattung. Wo aber ist eine Erkenntnis, aus der, wenn man sie einmal gewonnen hat, durch eine ähnliche immanente Zeugungskraft alle weitere Erkenntnisse sich entwickeln? Es giebt wohl einen philosophischen Idealismus, der auf diesem Wege sich den Urbegriff, die Idee, das Princip selbst entwickeln läßt, und durch diesen dialektischen Proceß aller Weisheit Meister zu werden behauptet. Was es damit in Wirklichkeit auf sich habe, können wir hier getrost auf sich beruhen lassen; aber welcher Lehrer hat jemals einem Schüler auf diesem Wege in Wahrheit alle zu einem Lehrfach gehörigen Kenntnisse beigebracht? Es spielt wohl auch in dieser Sache etwas von der Sokratik herein, wornach die Erkenntnisse zwar nicht alle aus einem Kern von selbst erwachsen, aber doch aus dem Geiste des Zöglings sich selbst erzeugen sollen; es würde also der Lehrer allerdings zur Erzeugung jeder neuen Erkenntnis — vorzugsweise mittelst der Frage — den Geist des Schülers befruchten, die Geburt der Erkenntnis würde aber immer aus diesem selbst erfolgen. Allein es ist längst erkannt, daß solche Theorie nur einen Sinn hätte, wenn man auch die platonische Lehre von der Präexistenz der Seelen mit in Kauf nähme; und die Sokratiker haben von ihrer Idee auch nur Gebrauch gemacht auf dem Gebiete der Religion, man weiß jedoch, was für eine Religion durch diese Genesis zu Tage kommt. Der einzige vernünftige und wahre Sinn, in welchem man von genetischer Methode, abgesehen von der idealistischen Philosophie, reden, in welchem man sie für den Unterricht fordern kann, ist der, daß die Synthese, wodurch der Schüler Kenntnis um Kenntnis sammelt, nicht eine äußerliche, mechanische sei, daß vielmehr der innere Lebenszusammenhang der mitgetheilten und aufgenommenen Wahrheiten dem Schüler klar werde. Je unmündiger er ist, um so weniger kann schon genetisch verfahren werden, um so mehr muß er nur erst das Einzelne als Einzelnes aufnehmen; je mehr aber sein Denken sich zeitigt, je mehr eben deshalb ihm selber das Bedürfnis fühlbar wird, das Einzelne zu verknüpfen, um so mehr muß der Lehrer ihm auch helfen, diesen Lebenszusammenhang, diese Circulation des Blutes im Körper einer Wissenschaft immer vollständiger zu erkennen. Damit kann man nicht anfangen, aber sobald ein gewißes Maß von Kenntnissen gesammelt ist, kann schon begonnen werden, zu zeigen, wie eins aufs andere deutet und hintreibt, eins am andern seine Stütze oder seine Vollendung hat. So kann der Lehrer der Geschichte, wenn der Zögling einmal eine gewiße Summe einzelner Thatsachen sich angeeignet hat, schon auf die höheren Gesetze aufmerksam machen, die in der Weltgeschichte wirken, und denen gemäß auf die eine Periode die andere folgen mußte. So wird der Lehrer fremder Sprachen, wenn einmal bis auf einen gewißen Grad der Schüler sich zwei oder drei derselben angeeignet hat, durch Vergleichung derselben den Genius einer jeden erkennen lehren, aus dem dann allerdings vermöge einer wirklichen Genesis die einzelnen Sprachgestaltungen, Formen und Regeln, die gemeinsamen wie die entgegengesetzten mit Nothwendigkeit hervorgehen. Für das frühere Alter aber werden wir anstatt des, etwas ganz besonderes ankündigenden Namens genetisch lieber mit der Lindnerschen Erklärung uns bescheiden, daß alle Dinge naturali suo loco exponantur. — Es soll aber, so sagt das zweite Gesetz, das der Lückenlosigkeit, der Fortschritt so geschehen, daß nicht nur nirgends ein Sprung gemacht, also ein Mittelglied übergangen wird, sondern auch jeder einzelne Gegenstand erst dann verlassen wird, wenn er völlig erschöpft ist. Letzteres hat Pestalozzi, der Urheber dieses Ge-

setzes, allerdings angestrebt, man weiß aber, wie endlos dadurch seine Uebungsreihen geworden sind. Wenn wir daran erinnern, daß nach diesem Gesetz z. B. im Turnunterricht erst alle möglichen Bewegungen mit den Fingern gemacht werden müßen, ehe man zu denen des Armes fortschreitet, und im geometrischen Unterricht erst alle die Lagen, in welche zwei gerade Linien gegen einander und mit einander gebracht werden können, vollständig abgehandelt werden müßen, ehe man zu einem Dreieck fortschreitet, so reicht das hin, um die Pedanterie und den Zeitverlust ermessen zu können, den solch ein Verfahren zur Folge hat. Wäre dies das richtige, so müßten auch jene alten Professoren recht gethan haben, die eine Reihe von Jahren brauchten, um ein einziges Capitel des Jesajas in ihren Vorlesungen durchzuerklären. Erschöpft kann im Unterricht kein einzelner Punct in absolutem Sinne werden, denn jede Wahrheit ist etwas in sich unerschöpfliches; nur in soweit ist allerdings Vollständigkeit, d. h. Gründlichkeit an jedem Punct zu fordern, als der ganze Unterrichtszweck, als speciell das Verständnis des Nachfolgenden die volle Einsicht in das Vorangegangene fordert, weshalb das festina lente, das non multa, sed multum stets Hauptregeln guter Methode sind. Wie viele Bemerkungen zu einer Stelle in einem alten Autor muß der Präceptor unterdrücken, die für den Gymnasialprofessor und den akademischen Lehrer zur Sache gehören! Auch der erstere läßt aber darum keine Lücken, er geht nur, wie es den kürzeren Beinen seiner Schüler entspricht, einen kürzeren Weg. Sofern aber Lückenlosigkeit in dem Sinn gefordert wird, daß nichts fragmentarisch dastehen, nichts unvorbereitet bleiben, sondern eins immer mit dem andern innerlich verbunden sein soll, so ist dies im allgemeinen ganz richtig. Aber das Princip leidet schon dadurch eine Einbuße, daß es doch nur auf jedes einzelne Lehrfach für sich angewendet werden kann, während die Lehrfächer untereinander selber beim Schüler noch nicht so verbunden werden können, daß nicht Lücken dazwischen bleiben, — muß selbst der Unterrichtetste bekennen, daß sein Wissen Stückwerk ist, so wird das Wissen des Schülers um so weniger darob in Anspruch genommen werden dürfen, daß es fragmentarisch ist —. Aber auch innerhalb jedes Lehrfaches besteht schon zwischen den Theilen desselben nicht überall solch eine Cohärenz, daß jeder Satz ganz genau einen anderen zur logischen Voraussetzung hätte, dem er also immer an demselben Orte zu folgen hätte; oft auch liegen die Zusammenhänge in einer Tiefe, für die der Schüler noch gar kein Auge hat; oft sogar — worauf schon Niemeyer gegen Pestalozzi aufmerksam gemacht hat (Grundsätze der Erz. u. d. Unt. III, S. 429) — läßt der erfahrne Lehrer absichtlich eine Lücke, damit der Zögling sich auch in einem Gebiet selber heimisch finden lerne, auf das ihn niemand unmittelbar vorbereitet hat. Und wie Kant (a. a. O. S. 230) einen aphoristischen Vortrag als solchen definirt, der äußerlich fragmentarisch, aber innerlich nichts destoweniger methodisch sei, so liegt es gerade in der Art talentvoller Schüler, daß sie gerne etwas noch ganz fremdes in Angriff nehmen; der kräftigere Geist macht, wie der kräftigere Leib, auch gern einen Sprung; würde man wohl einen Lehrer, der das nicht gestattet, wegen seiner guten Methode loben? Die Regel kann als allgemeines Gesetz nur so lauten: es soll dem Schüler nie eine neue Aufgabe gestellt, ein neues Begreifen oder Produciren zugemuthet oder der Versuch dazu gestattet werden, bevor die Kraft dazu vorhanden ist; aber es soll ihm auch nicht weniger zugemuthet werden, als er begreifen oder leisten kann. Der Maßstab jenes ordo naturalis, nach welchem lückenlos fortgeschritten werden soll, liegt also vielmehr im geistigen Wachsthum des Zöglings, als in der objectiven Reihenfolge der Gegenstände, wiewohl allerdings durch diese, durch die Steigerung der Aufgaben auch jenes Wachsthum selbst wieder bedingt ist.

2, a. Für das Lehrgeschäft selbst nun, als Mittheilung von Wahrheit, die dem Zögling noch unbekannt ist, dient als Hauptmittel, als Erstes und Letztes, das Wort des Lehrers; die Wahrheit ist als Gedanke bereits vorhanden im Geiste des Lehrers, sie soll hinfort als Gedanke auch dem Geiste des Schülers innewohnen, der Geist aber

kann dem Geiste den Gedanken nur durchs Wort mittheilen; das ist der zündende Funke, der auf den rechten Punct geworfen seine Wirkung nicht verfehlen kann. Die Grundforderung aller richtigen Methode ist daher, daß der Lehrer des Wortes mächtig sei. Wer mit der Sprache nicht fortkommt, wer stockt und stottert, oder wer Mühe hat, den rechten Ausdruck zu finden; wer wortkarg ist („der Unterricht sei beredt, die Erziehung dagegen wortkarg," sagt Schleiermacher, Erz. L. S. 681), aber auch wer zu redselig ist, so daß unter der Flut von Worten das Wort kein Gewicht mehr hat, der hat eine schlechte Methode, ob er auch aller methodischen Weisheit voll wäre. Wenn die didaktischen Lehrbücher die akroamatische Methode als eine unter vielen aufzählen, so ist das insofern unpassend, als unter allen Umständen der Schüler hören muß; was auch sonst noch hinzu kommen mag, ohne ἀκοή giebt es keinen Unterricht; ist doch auch der Selbstunterricht aus Büchern nichts als ein Hören auf den lehrenden Schriftsteller, ein Surrogat für die mündliche Mittheilung, das aber nur dem reifen Menschen diese ganz ersetzen kann. — Allein mit diesem schweigenden Hören (dieser „heiligen Stille, in der allein beobachtet und erfahren werden kann, dieser eigentlich speculativen Haltung des Geistes," wie es Wackernagel nennt, Deutsches Lesebuch IV. S. 55), mit diesem pythagoreischen Quinquennium würden wir beim Knabenalter nicht weit kommen. Erstens: damit das gehörte Wort nicht bloß als Wort, als leerer Schall ohne Inhalt vom Schüler angeeignet werde, damit er vielmehr hinfort, so oft das Wort von ihm vernommen wird, auch die Sache habe, d. h. sie sich sachlich vorstellen könne, muß ihm jede Erkenntnis zuerst in der Form der Vorstellung beigebracht, d. h. mit dem Wort eine Anschauung gegeben werden, denn nur was er geschaut hat, kann er sich innerlich jeden Augenblick wieder zum Anschauen bringen, d. h. eben vorstellen. Es giebt daher nicht bloß eine deiktische Methode neben der akroamatischen, sondern Pestalozzi hat Recht, wenn er alle Methode von der Anschauung ausgehen läßt; Wort und Sache müßen zugleich dem Kinde vorgehalten werden, damit jenes künftig immer zugleich diese ihm repräsentire. Je nach der Art der Lehrgegenstände muß daher der Unterricht ein Vorzeigen der Dinge sein, sei es in natura, sei es im Bilde, unter welch letztere Kategorie z. B. auch der Globus und die Karte für den geographischen Unterricht gehören. Bei andern Pensen fällt dies nur darum weg, weil der Schüler, wenn er unter die Hand des Lehrers kommt, bereits einen Vorrath von Anschauungen in sich hat; ich kann ihm z. B. eine Geschichte erzählen ohne etwas vorzuzeigen, weil der Junge von den in der Geschichte vorkommenden Factoren, von Menschen und Städten, was ein König oder was ein Heer ist, bereits aus dem Leben eine Vorstellung mitbringt. Wiewohl auch dazu die Vorzeigung von bildlichen Darstellungen, z. B. Porträts von Männern, Abbildungen von Städten, Bauwerken u. s. f. und wenigstens für die jüngeren Kinder selbst Bilder zu den biblischen Geschichten sehr förderlich sind. Beim mathematischen Unterricht versteht sich dieses Vorzeigen wieder aus andern Gründen von selbst; die Geometrie kann dem Schüler nur an der sichtbaren Darstellung der Raumgrößen durch Linien vorgeführt werden, und im arithmetischen Unterricht bedarf der Schüler wenigstens anfangs irgend welcher sichtbaren Gegenstände, seien es Linien oder Puncte oder seien es — was jedenfalls das Beste ist — Körper, um an ihnen die Zahlverhältnisse grundlegend zu erkennen, wogegen später dieser Unterricht nichts mehr der Art bedarf, außer sofern als Hülfsmittel fürs Rechnen gewiße Ansatzweisen zu lehren sind. — Der akroamatische Unterricht in seiner reinsten, consequentesten Form eignet sich nur für Schüler, wie sie der akademische Lehrer im Hörsaal findet; manche wollen denselben sogar nur einer noch höheren Stufe zuweisen, nämlich einer Akademie der Wissenschaften, in welcher die Schüler selbst schon Gelehrte von Bedeutung sind, die einander gegenseitig Vorträge halten. Wenn man aber für die Universitäten statt zusammenhängender Lehrvorträge (sogenannter Vorlesungen) eine Art katechetischen Verfahrens hat empfehlen wollen, so hat man

dabei übersehen, daß der Studirende gerade durch diese Form des Unterrichts sich an die rein wissenschaftliche Behandlung, an die durch nichts unterbrochene Gedankenentwicklung gewöhnen muß, um als Mann aus Büchern lernen und ebenso selber zusammenhängend denken und wissenschaftlich arbeiten zu können. Beim gereiften Menschen fällt das Hören und das Selbstreden, die receptive und die spontane wissenschaftliche Thätigkeit in größeren Dimensionen auseinander, jedes von beiden geschieht nach größerem Maßstab, während beim Kinde beides viel unmittelbarer, gleichsam in kürzerem Rhythmus, in einander greift. Denn allerdings, mit bloßem Hören würde ein Knabe weder sich zufrieden geben noch auch an Kenntnis viel gewinnen; seine Bildung soll nicht darin bestehen, daß er ein Quantum von Daten sich merkt und damit sein Gedächtnis einigermaßen anfüllt, sondern er ist als freie menschliche Persönlichkeit dazu bestimmt, die Wahrheit sich selbstthätig anzueignen, sie selbstthätig zu verwalten, daher denn die richtige Methode den Schüler nicht bloß wie einen Almosenempfänger behandelt, der alle Tage sein Stück Brod empfängt und damit abzieht, sondern ihn gleich von Anfang als Arbeiter auf dem Felde der Erkenntnis in Bewegung setzt, und dadurch ihn tüchtig macht, die Wahrheit dereinst als freies, von keiner Auctorität abhängiges Erbe zu besitzen und damit hauszuhalten. Bei denjenigen Unterrichtsgegenständen, die nicht sowohl ein theoretisches Wissen, als ein praktisches Können bezwecken, ist es ohnehin klar, daß, wenn der Lehrer bloß sagen würde: so und so muß man verfahren, und wenn er es auch vormachen würde, das dem Schüler noch nichts nützte, so lange dieser nicht selber Hand anlegte, um die Fertigkeit, die er haben soll, ebenso durch Selbstthätigkeit zu finden, wie in theoretischen Dingen von ihm die Wahrheit durch Selbstthätigkeit kann gefunden werden. Deshalb stellt die Methodik dem reinen Mittheilen, der akroamatischen Lehrweise (mit den daran sich anschließenden Demonstrationen) ein anderes Verfahren, das sog. heuristische gegenüber, nicht als ob dies eine Methode wäre neben jener, sondern sie ist nur die andere Seite, die nothwendige Ergänzung der ersteren. Aufs Selbstfinden der Wahrheit den Zögling schlechthin verweisen, das hieße alles Lehren aufgeben und jeden seinem eigenen Genius überlassen; soll er die Wahrheit selbst finden, so muß ihm der Weg dazu gezeigt, es muß der Boden, auf dem man allein suchen und finden kann, erst festgestellt sein. Das aber geschieht nicht im großen, so daß etwa zuerst Jahre lang der Schüler schweigend zuhören müßte, dann aber sich selbst überlassen bliebe, um sich die höheren Gebiete selber zu erobern, sondern beides muß ganz der Art jedes Lehrfachs anpassend, von Anfang mit einander verbunden werden, so daß, sobald der Zögling durch das, was er schon weiß, überhaupt durch seine Fähigkeit, so weit sie bis jetzt ausgebildet ist, sich in Stand gesetzt sieht, den nächsten Schritt selbständig zu thun, er auch dazu Raum und Aufforderung erhält, und so durch die ganze Lehrzeit hindurch. Nur ist auch dies nicht in der pedantischen Weise zu verstehen, als ob, auch wenn dieses Selbstfinden nur mühsam und mit Zeitaufwand möglich wäre, dennoch unter allen Umständen dasselbe der einfachen, lehrenden Mittheilung vorzuziehen wäre; wie viel tausend Kenntnisse haben wir nicht durch eigene Erfindung erlangt, die dennoch von uns mit voller Freiheit und Klarheit gefaßt worden sind. — Die einzelnen Formen oder Mittel der Heuristik sind mannigfach; dahin gehört zuerst die Frage, dann die Stellung schriftlicher oder mündlicher Aufgaben aller Art (jede Aufgabe ist ja nichts anderes als eine Frage, wie umgekehrt); es gehört dazu auch das Auffordern oder Anhalten zur Privatlecture, zum Privatstudium. Hier hat nun aber auch ein analytisches Verfahren innerhalb des im ganzen synthetischen Unterrichtsgeschäfts seinen Platz, den wir ihm außerdem nur in der Vorbereitung des Unterrichts von Seiten des Lehrers oder Lehrbuchs einräumen konnten. Wenn nämlich der Zögling in irgend einem Fache schon einen gewißen Vorrath von Kenntnissen besitzt, die er sich synthetisch schon erworben, dann kann ich ihm die Aufgabe stellen, eins und anderes selbst zu untersuchen, es zu analysiren, um auf diesem Wege eine neue Erkenntnis zu erlangen. Da findet dann

auf höheren Stufen des Unterrichts auch solches Platz, was die Logik zum analytischen Verfahren rechnet, der Schüler kann z. B. schon lernen von einer Hypothese aus rückwärts zu schließen (Aehnliches kommt schon beim Rechenunterricht in der Volksschule vor); ebenso wird schon auf nicht allzuhoher Stufe der Lehrer es versuchen können, den Schüler aus einer Anzahl Sätze eine Sprachregel abstrahiren, also aus dem Gegebenen durch Induction das Allgemeine erkennen zu lassen. Aber auch das Construiren eines Satzes in einem lateinischen Autor, oder die Zergliederung eines Bibelspruches in der Katechese, ja selbst die Auflösung eines Wortes in seine Laute, wie sie beim Lautirunterricht vorkommt, — all das ist Analyse, so daß wir auch hier sagen müßen, es giebt nicht eine analytische Methode, die von Anfang bis Ende einen Unterrichtscurs beherrschte und jedem Acte ein ganz anderes Gepräge gäbe, als wie sich derselbe Act oder dieselbe Stufe nach synthetischer Methode gestalten müßte; sondern die Analysis tritt als eine geistige Thätigkeit, als einer der gesetzmäßigen Vorgänge des Denkens an einzelnen Puncten ein, während sonst für den Schüler die Synthese als die natürliche allgemeine Form des Lernens vorherrscht.

2, b. Was endlich das Einprägen, das Festmachen des durch Lehre Mitgetheilten betrifft, so bedarf es, je jünger und darum flüchtiger noch der Zögling ist, um so mehr besonderer Maßregeln, die in ihrer Einfachheit und Naturgemäßheit wesentlich überall dieselben sind. Bei allem, worin man es zur Fertigkeit bringen soll, — z. B. beim Uebersetzen eines Schriftstellers, wie beim Schreibenlernen, beim Zeichen- und Musikunterricht ꝛc. ist die Wiederholung das Unerläßliche; sei es, daß genau ein und dasselbe Thun unmittelbar nach einander, oder nach einiger Frist wiederholt und so abermals wiederholt wird (z. B. ein Schriftsteller repetirt, ein und dasselbe Musikstück wiederholt gespielt, ein und dasselbe kalligraphische Vorlegeblatt öfter abgeschrieben); oder sei es, daß dieselbe formelle Thätigkeit an verschiedenen Stoffen geübt, also z. B. eine Reihe Rechnungsaufgaben nach einer Regel gelöst, an einer Reihe lateinischer Sätze eine und dieselbe Construction aufgezeigt oder angewendet wird. Bei denjenigen Stoffen aber, die nicht unter die Kategorie der Fertigkeiten, sondern der Kenntnisse fallen, wird das Wiederholen zum Memoriren (s. d. Art.); dieses ist ja gar nichts anderes, als gleichsam ein obstinates Wiederholen, dessen Wirkung, nämlich das Festsitzen im Gedächtnis, unmittelbar im Recitiren des Gelernten zu Tage tritt. So sehr man dieses Stück der Methode als mechanisch, d. h. als unmethodisch herabgesetzt hat, so unentbehrlich ist es, um einen festen Boden für die unerläßlichen Kenntnisse zu legen. Vocabeln für den Sprachunterricht, das Einmaleins fürs Rechnen, Namen und Jahreszahlen für die Geschichte, Sprüche und Lieder für den Religionsunterricht — dergleichen Dinge alle müßen memorirt werden, wenn der Lehrer nicht einen ewigen Verdruß wegen mangelnder Vorkenntnisse haben soll. Daß aber nicht aus diesem Memoriren ein Mechanismus werde, der, statt dem fortschreitenden Lernen rasch den Ertrag der seitherigen Arbeit zur Verfügung zu stellen, vielmehr den Geist träge macht und das Denken lähmt: dafür muß durch ein vernünftiges Maß und durch die richtige Verbindung des Memorirens mit dem übrigen Unterricht gesorgt werden. Um das Behalten selbst zu erleichtern, sind mancherlei Mittel ersonnen worden, die sich den Namen Methoden geben, während sie nur Kunstgriffe sind, die ebenso leicht wieder durch andere ersetzt werden. (So z. B. die Reventlowsche Mnemotechnik [s. d. Art.]; so die zur Zeit Maria Theresias und Felbigers [s. d. Art.] so berühmte Saganische Methode, die dem Schüler damit helfen wollte, daß von den einzuprägenden Sätzen immer nur der erste Buchstabe jedes Wortes an die Tafel geschrieben wurde, bei dessen Anblick sich derselbe des ganzen Wortes und Satzes erinnern sollte. Man hieß sie deshalb auch die Literalmethode, später in Oesterreich die Normalmethode. S. Helfert, Gründung der österreichischen Volksschule ꝛc. I. S. 86 ff.) — Zu den Mitteln, das mündlich Gelehrte einzuprägen, gehört auch die Wiederholung durch schriftliche Aufzeichnung, sei es, was am besten ist, daß die Schüler dies aus dem Gedächtnisse thun, oder sei

es, daß der Lehrer, das Durchgesprochene bündig zusammenfassend, den Schülern dictirt. Letzteres kann umgekehrt auch als Vehikel der ersten, lehrenden Mittheilung dienen, als Surrogat mündlichen Vortrags, das den Vortheil bringt, daß der Schüler daran für die nachfolgende mündliche Erörterung einen Text hat. Deswegen aber von einer Dictirmethode zu sprechen, ist ebenso absurd, wie wenn man, wo auswendig gelernt wird, von einer mnemonischen Methode redet. Alles, was wirklich methodisch ist, d. h. dem am Anfange dieses Artikels aufgestellten Begriffe von Methode entspricht, kommt, wie wir im Bisherigen zeigten, als ein Moment innerhalb des richtigen Verfahrens vor, daher wir in diesem Sinn allerdings sagen können, es giebt nur eine, die absolute Methode. Aber diese läßt nicht nur für das, was jedem tüchtigen Lehrer eigen ist, — für die Manier im unverfänglichsten Sinne des Worts — den nöthigen Raum, sondern sie hindert auch nicht, daß pädagogische Erfahrung und Erfindung in den verschiedenen Lehrfächern immer wieder Hülfsmittel für einzelne Lehrzwecke entdecke und ausbilde, die sich dann gern auch Methoden nennen und sich einen historischen Namen machen. Jedes Lehrfach und jede Zeit hat deren aufzuweisen; es giebt sogar auch im Gebiete der Methoden eine Mode, die auf eitle und unselbständige Lehrer ganz dieselbe Macht ausübt, wie die Erfindungen der Pariser Schneider und Schneiderinnen auf die elegante Welt. Sie alle aufzuzählen ist hier nicht nöthig, da, was davon irgend einen Werth gehabt hat und noch hat, in den Artikeln über die einzelnen Lehrgegenstände, wie auch in denjenigen biographischen Artikeln, deren Helden einer Methode ihren Namen gegeben haben, beschrieben und gewürdigt wird, das Werthlose und Ephemere dagegen nicht verdient, als pädagogische Tradition von Geschlecht zu Geschlecht fortgeführt zu werden. (Ein freilich nicht sehr vollständiges Register der namhaftesten Methoden, neben welchen auch mehreres als eine Methode aufgeführt wird, was gar keine ist, findet sich u. a. in Scherrs „Leichtfaßlichem Handbuch der Pädagogik," Zürich 1839. Bd. I. S. 473—485.) Das Urtheil über jede neu auftretende Methode ist in der Regel ein zwiespältiges; die einen, man könnte sagen: die Fortschrittspartei, sind stets geneigt, dieselbe mit Pomp zu empfangen und eine goldene Zeit davon zu erwarten; es begegnet dann den Pädagogen sehr leicht, daß sie den Werth einer Schule nicht darnach taxiren, was sachlich in ihr geleistet, sondern nur ob nach der belobten Methode unterrichtet wird; geschieht nur dies (wurde z. B. seiner Zeit nur Becker-Wurst im Sprachunterricht getrieben), so denkt man nicht daran, zu fragen, ob nun wirklich die Kinder die Sache besser handhaben können, als zuvor. Die Conservativen dagegen betrachten das Neue eher mit Mistrauen; Männer, die nach ihrer Weise vielleicht seit Jahrzehenten mit tüchtigem Erfolge gearbeitet haben, sind begreiflich wenig geneigt, dieselbe gegen irgend eine neue, noch unerprobte Methode umzutauschen, und würden, auch selbst vorausgesetzt, daß das Neue das Bessere wäre, doch damit weniger leisten, weil dasselbe ihnen nicht mehr handlich würde. Strebsame, geistig jung bleibende Lehrer werden zwar auch in diesem Puncte sich dem Wahren und Guten, komme es woher es wolle, offen halten, und, je weniger ihre Methode ihnen zum Mechanismus erstarrt ist, um so mehr dieselbe durch neue Fermente stets wieder erneuern. Aber durch äußere Vorschriften das herstellen, überhaupt eine Methode durch gesetzlichen Zwang einführen zu wollen, ist immer eine gewagte, ja eine verderbliche Sache. Es hat wohl Zeiten gegeben, wo der Staat, wie es in den älteren Schulordnungen geschieht, selbst die Methode den Lehrern vorzuschreiben sich genöthigt sah, weil es an aller wissenschaftlichen und praktischen Vorbildung des Lehrstandes fehlte, somit die Schulordnung als allgemeine Amtsinstruction diesen Mangel ersetzen mußte. Aber je mehr der Lehrstand das Lehrverfahren im allgemeinen und einzelnen durch Seminarien oder geordnete Incipienz gründlich kennen lernt, je mehr durch seine ganze Stellung und durch besondere Institutionen (Conferenzen, Lesegesellschaften ꝛc.) dafür gesorgt ist, daß er über seine Methode sich stets Rechenschaft geben könne und deshalb in der wissenschaftlichen Pädagogik auf dem Laufenden bleibe: um so mehr ist das ge-

setzliche Vorschreiben von Methoden überflüßig und höchstens dann am Platze, wenn sich eine neue Methode sattsam erprobt hat, ein Theil der Lehrer aber aus Gleichgültigkeit oder Bequemlichkeit noch ein altes, anerkannt minder zweckmäßiges Verfahren beibehält. („So lange die pädagogische Wissenschaft noch nicht ein Gemeingut des gesammten Lehrstandes, ja der Gebildeten überhaupt, sondern der Besitz einiger hervorragenden Männer war, hat der Staat eine stellvertretende Thätigkeit geübt und diejenige Macht vertreten, welche jetzt in der entwickelten Wissenschaft der Pädagogik gegeben ist. Wir sind ihm für diese Bemühungen zum größten Danke verpflichtet. Was wäre aus unserer Pädagogik geworden, wenn sie nicht in diesem Schutze groß geworden wäre! Gleichwohl müßen wir bei dem jetzigen Stande der Dinge behaupten, daß der Staat in der Regelung des inneren Lebens des Gymnasiums zu weit greift und daß er in dieser Beziehung wieder etwas zurücktreten darf und soll." Lattmann, über die Frage der Concentration ꝛc. S. 258. Was hier in Betreff der Gymnasien gesagt ist, gilt im ganzen von allen Lehranstalten.)

So viel aber und so vielerlei unter dem Titel Methoden auf den pädagogischen Markt gebracht worden ist, eine bestimmte Tendenz, die in verschiedenen Zeiten verschieden ist, aber jede Zeit pädagogisch charakterisirt, läßt sich immer herauserkennen. Es finden sich hierüber in der so eben angegebenen Schrift von Lattmann S. 118 ff. lehrreiche Bemerkungen, die zwar nur den Gymnasialunterricht betreffen, aber auf das ganze Unterrichtsgebiet übergetragen werden können. Die alten Humanisten verlangten von ihrer Methode gar nichts, als daß, was zu lernen war, recht und tüchtig gelernt werde; es war einfach der Zweck des Wissens und Könnens, den man im Auge hatte; wurde das erreicht, so war damit die Methode, auf die man überhaupt nicht abstract reflectirte, auch gerechtfertigt. Anders aber faßte man die Sache von Ratich und Amos Comenius an; jetzt sollte die Methode das Lernen abkürzen und erleichtern, ja aus der Mühe ein Vergnügen machen. Das Extrem dieser Meinung repräsentirt der Philanthropismus; die Methoden, die er, nach Basedows selbstgefälligem Ausdruck, alle Tage erfand, waren nichts als Kunstgriffe, um den Schüler möglichst vieler Mühe zu überheben, so zu sagen kleine Maschinerien, die das von selber thaten, was sonst der Mensch im Schweiße seines Angesichtes thun mußte. Pestalozzi, den Lattmann a. a. O. auch noch inclusive hieher rechnet, gehört doch schon einer andern Kategorie an. Da ihm überhaupt an einem bestimmten Quantum von positiven Kenntnissen nicht gelegen ist, so hat er keinen Grund, zu eilen (seine Methode kann weit mehr beschuldigt werden, daß sie die Kostbarkeit der Zeit zu wenig in Anschlag bringe); eben darum hat er auch keine Ursache, auf Erleichterungen zu denken, denn was er schließlich will, ist an sich schon nichts schweres, es ist ja nur die volle Entfaltung der Naturkraft. Die Methode dient bei ihm vielmehr dem Zwecke, den Zögling als Subject, als Person zur Entwicklung zu bringen; Kenntnisse sind nicht Zwecke, sondern immer nur Mittel, die Methode daher nur berechnet auf Uebung der Kraft. Daraus müßen wir uns auch erklären, wie man auf den sonst ganz unbegreiflichen Wahn gerathen konnte, das Heil der Welt von einer Methode, nämlich eben von der pestalozzischen und nur von ihr allein zu erwarten. So, wie man es meinte, war das viel weniger absurd, als es erscheint; wenn einmal das Mittel gefunden wäre, die Menschen anders zu machen als sie sind, dann würde die goldene Zeit unzweifelhaft anbrechen, und eben dieses Mittel glaubte man gefunden zu haben. — Man könnte den Unterschied zwischen Basedow und Pestalozzi in dieser Beziehung, wenn ein thierisches Exempel erlaubt ist, damit veranschaulichen, daß man sagt: ein junges Pferd soll einen beladenen Wagen ziehen; jener nun macht die Last möglichst leicht, damit das Rößlein mit dem Wagen lustig davon rennen kann; dieser kümmert sich nicht darum, was geladen ist, dafür will er das Füllen tüchtig füttern und springen lassen, damit es stark genug wird, jede Ladung zu bemeistern. Wer von beiden das Richtigere getroffen hat, wird niemand erst fragen; aber die Folge, die die pestalozzische Ansicht

in den Volksschulen gehabt hat und die am stärksten im Sprachunterricht hervortrat, daß man nämlich aufs Ueben im Sinne der Methode ausschließlich Gewicht legte und deshalb zufrieden war, wenn man nur an Becker und Wurst die Sprech- und Denkkraft übte, ohne das schließliche Resultat, d. h. den geringen materiellen Werth desselben gehörig zu beachten und das Misverhältnis zwischen jenem und diesem zu würdigen, — diese Folge machte die Gymnasialpädagogen, überhaupt alle diejenigen, denen an bestimmten Resultaten des Lernens nicht nur etwas, sondern sehr vieles liegen mußte, nothwendig geneigt, zu versuchen, wie sich beides, tüchtige Kraftübung und tüchtige Kenntniserwerbung vereinigen lasse. Es wirkte dazu, worauf Lattmann richtig hinweist, das äußere Moment mit, daß seit dem Ende der zwanziger Jahre fast überall für die Maturitätsprüfungen bestimmte Normen gegeben wurden; „seitdem sind die Lehrer nicht mehr in der behaglichen Lage, Ziel und Weg nach eigenem Ermessen zu wählen. Die Methode muß demzufolge jetzt in einem höheren Grade darauf aus sein, ein bestimmtes gegebenes Ziel zu erreichen. Während die frühere Methode darnach strebte, die Arbeit zu erleichtern, muß die jetzige darnach streben, die Arbeit energischer zu machen; die frühere hatte an erster Stelle das arbeitende Individuum im Auge, die jetzige mehr die Arbeit selbst, die gethan werden soll. Es ist nicht in Abrede zu stellen, daß dadurch den Gymnasien eine weit größere Arbeitslast auferlegt ist und daß eine gewiße Ueberladung stattfindet." (Ebd. S. 119.) Diese rührt aber (S. 120) nicht bloß von der Vermehrung der Fächer und relativen Erhöhung der Ziele her, sondern auch von dem Anspruch, den man jetzt macht, daß in einer guten Schule die Schüler nicht nur etwas lernen *können*, wofern sie *wollen*, und darum immer wenigstens einzelne treffliche Schüler ihr zum Ruhme gereichen, sondern die Schüler etwas lernen *müßen*, auch wenn sie nicht wollen, und darum alle Schüler, auch die mittelmäßigen und schwachen das vorgesteckte Ziel erreichen sollen. Daran stelle sich aber eben heraus, daß die Kunst der Methode eine Grenze habe. Die Einsicht hiervon nun hat in der Gegenwart dahin geführt, daß man, wie der technische Ausdruck lautet, den Unterricht zu concentriren bedacht ist; *Concentration* ist es, was man von einer guten Lehrmethode jetzt verlangt. Von den einen wird dies nun so verstanden, daß man, um das Eine was noth ist desto energischer zu betreiben, die Zahl der Lehrfächer beschränken soll; daher sind z. B. den niedern lateinischen Schulen in Württemberg einzelne Fächer abgenommen und erst den Obergymnasien vorbehalten worden, die früher allgemein für jene schon obligatorisch waren. („Vereinfachung und Beschränkung der Lehrobjecte ist das Nothgeschrei, wenn die Gymnasien das leisten sollen, wozu sie berufen sind." *Thaulow*, Gymnasialpädagogik S. 86. §. 279.) Von andern wird die Aufgabe so verstanden, daß (s. Lattmann a. a. O. S. 121) jeder Lehrer als Fachlehrer sich auf Ein Pensum beschränkt, und dieses, nach akademischer Weise, so behandelt, als ob es das einzige, das Centrum wäre, worauf alles ankommt. Jeder sieht ein, daß das eine bloß illusorische Concentrirung ist, die für den Schüler vielmehr ins gerade Gegentheil umschlägt. Noch andere endlich sehen die Aufgabe einer concentrirenden Methode darin, daß jede Lehranstalt Einen Gegenstand als den ersten und dominirenden behandle und alles übrige in stete Beziehung zu diesem setze, was zugleich eine Unterordnung unter diesen Einen ist. So wird für die Volksschule Bibel und Katechismus, für das Gymnasium das Latein oder allgemeiner die classischen Sprachen, für die Realschule die Naturkenntnis, — oder auch, wie *Lattmann* thut (a. a. O. S. 24), für die Volksschule die Religion, fürs Gymnasium die Humanität, für die Realschule die Nationalität als das Centrum bezeichnet. Allein — (ohne daß wir diese Aufstellungen hier materiell zu prüfen hätten, s. darüber die Artikel über Concentration, Bd. I, S. 838—864) es steht der consequenten Durchführung dieses Grundsatzes die große Schwierigkeit im Wege, daß die organische Verbindung der verschiedenen Wissensstoffe zu einer lebendigen, das Bewußtsein erfüllenden und beherrschenden Einheit immer erst Sache des gereiften, durchgebildeten Mannes ist; der

Knabe hat mit der Aneignung des Einzelnen, des Materiellen noch viel zu viel zu thun, als daß er schon vermöchte, von dem Einzelnen immer aufs Ganze hinaus- und vom Ganzen aufs Einzelne zurückzuschauen. Man wird also den Gedanken der Concentration wohl als einen in der Idee ganz richtigen und als ein Präservativ gegen Zersplitterung festhalten müßen, aber ihn nicht in einer gezwungenen, dem materiellen Lernen mehr hinderlichen als förderlichen Weise zu realisiren suchen, sondern einerseits sich begnügen, wenn in jeder Lehranstalt einige solcher Centralpuncte neben einander bestehen, wenn jeder einen in sich abgeschlossenen Lehrkreis beherrscht, so daß z. B. der mathematische Unterricht, der Sprachunterricht, der Religionsunterricht im Gymnasium unabhängig von einander, jeder nach seiner Weise betrieben wird, was natürlich gelegentliche Hinweisungen von einem auf den andern nicht ausschließt, aber doch keinem irgend einen Zwang anthut; und andererseits wird man anerkennen müßen, daß das tiefste und wahre Centrum, von dem aus seiner Zeit alles einzelne sich einigen wird, gar nicht irgend ein Lehrstoff — selbst die Religion nicht als Lehrstoff, als Ganzes von Lehrsätzen —, sondern der sittliche Mensch selber, der Charakter ist. Die rechte Concentrirmethode hat derjenige gefunden, der in seinen Zöglingen den offenen Wahrheitssinn, den gewissenhaften Ernst und die hingebende Liebe weckt und pflegt; wenn diese alles Studiren umfassen, dann bildet sich aus den disparatesten Kenntnissen und Fertigkeiten ein harmonisches Ganzes, in welchem das Einzelne selbständig und dennoch nicht abgerissen und lose, sondern als ein integrirender Factor der ganzen Persönlichkeit erscheint.

Dies führt uns zum Schlusse noch auf einen Punct, der in einer Lehre von der Methode nicht übersehen werden darf. Schelling hat eine berühmte Schrift über die Methode des akademischen Studiums geschrieben, und schon aus alter Zeit giebt es nicht wenige Schriften, die namentlich dem Theologen den Weg zeigen wollen, wie er sein Studium einzurichten habe; ebenso sind Herders Briefe über diesen Gegenstand überall in bester Erinnerung. Manchmal hören wir auch von einem Studenten sagen, er sei fleißig, aber er arbeite unvernünftig, treibe alles untereinander oder fange mit dem an, womit er aufhören sollte. Methode also muß nicht nur im Lehren, sondern auch im Lernen sein. Nun trifft dies allerdings im vollen Sinn erst beim Studenten ein, wovon wir an diesem Orte nicht weiter zu sprechen haben; je jünger dagegen ein Schüler noch ist, desto mehr ist die Methode seines Lernens noch identisch mit der Methode, nach welcher gelehrt wird. Aber zwischen dem civis academicus und dem Elementarschüler liegen doch Alters- und Entwicklungsstufen in der Mitte, die bereits solch freies, durch eigene Neigung hervorgerufenes Lernen zulassen, also auch eine Leitung für dasselbe wünschenswerth machen. (Der Verf. dieses Art. erinnert sich noch, daß er einst als 13jähriger Knabe eine Ferienzeit neben Musik und andern Liebhabereien dazu benützt hat, zum eignen Vergnügen die Bergpredigt ins Hebräische zu übersetzen. Wie in Schulpforte die sogenannten Ausschlafetage, deren in jeder Woche einer und außerdem noch manche gegeben zu werden pflegten, von den Schülern zu Privatstudien — zum Lesen einer Ciceronischen Rede, zum Uebersetzen einer Schillerschen Ballade u. s. w. verwendet wurden, darüber s. die Schilderung von Heiland, Zeitschrift für das Gymnasialwesen X, 1, S. 79 f.) Dafür nun kann der Natur der Sache nach eine Methodik nicht als Gesetz aufgestellt werden, solche Dinge haben ja eben darin ihren Werth, daß der Zögling seinem eigenen Triebe folgt. Aber was dazu von Seiten des Lehrers gegeben werden muß, das ist einiger freie Raum, Anregung und Aufmunterung. Wissen soll der Lehrer davon, damit er von subjectiv oder objectiv Ungeeignetem abbringen, zum Rechten aber guten Rath geben kann. Solche Handreichung ist auch dem akademischen Schüler, ja diesem ganz besonders nöthig, damit er weiß, was er neben den Vorlesungen für Bücher lesen, wie er seine Collegienhefte benützen, wie er Excerpte machen, welche Themen und wie er dieselben in eigenen Aufsätzen bearbeiten soll. Das ist der hohe Segen von Seminarien oder ähnlichen Instituten,

daß sie Methode in das Studium bringen. — Eine treffliche Anleitung dazu hat einst in einer Gymnasial-Abschiedsrede C. L. Roth gegeben, s. seine „Kleine Schriften pädag. und biog. Inhalts," Stuttg. 1857 I, S. 156—168; er dringt darin insbesondere auf Concentrirung der Kraft und Arbeit: „der Studirende lerne Eines wirklich studiren, in Einem selbständig arbeiten, für Eines mit seiner Zeit und seinen Kräften geizen. Was außerdem gefordert wird, kann er allerdings nur in compendiarischer Form sich aneignen, und seiner Verpflichtung wegen muß er es auch. Aber es ist doch um vieles besser, Eines zu studiren, und das Uebrige compendiarisch zu lernen, als alles compendiarisch sich anzueignen. Der Einem Fache vorzugsweise gewidmete Fleiß schließt Notizen aus andern Fächern so gar nicht aus, daß er vielmehr erst begierig macht, solche Notizen zu sammeln, und daß er im Kopfe des Studirenden die Kategorien bildet, in die sie zu bleibendem Besitz eingereiht werden." Es versteht sich von selbst, daß damit ein Nacheinander der zu einem Gesammtfache gehörigen Specialfächer nicht ausgeschlossen ist, und eben diese Reihenfolge richtig zu treffen, gehört auch zur rechten Studirmethode. Vortrefflich aber ist noch insbesondere die Belehrung, daß (S. 165 f.) die Einheit des Studirens gestützt und aufrecht erhalten werden müße durch Einheit des Lebens. Man kann und muß seine Tagesstunden eintheilen, aber seinen Sinn kann niemand theilen. Wollten wir, wie unsern Tag in Arbeit und Erholung, so unsre Stimmung zwischen Ernst und Leichtsinn theilen, so würde der Leichtsinn vom Ernste bald nichts mehr übrig lassen. Das Leben und das Studiren muß gleichsam aus Einem Gusse, beides zusammen muß nur Eines sein, wenn die Wissenschaft ihre Früchte tragen soll. **Palmer.**

Methode. Zweiter Artikel.*) Wenn wir das Wesen der Methode bestimmen wollen, so haben wir ins Auge zu fassen, daß es unumgänglich ist, dem Verhältnis, welches der Schüler zum Lehrgegenstand hat, Rechnung zu tragen. Alles Lehren trifft den Schüler entweder in der Lage an, die in Rede tretende Erkenntnis in fertiger Zubereitung zu überkommen, oder nicht d. h. in derjenigen Lage, wo der Schüler die bestimmte Aufgabe durch den Lehrer erhält, die betreffende Erkenntnis sich im Wechselverkehr mit dem Lehrer erst mit zu erarbeiten. Hieraus ergeben sich die zwei bekannten Grundformen alles Unterrichtens: 1. das Akroama, die Mittheilung; 2. die Leitung zur Selbstthätigkeit und in ihr. In der ersteren Form erscheint der Schüler nur im Interesse eines Receptiven; in der letzteren in dem der Mitactivität. Die erstere Unterrichtsform leitet zur Vorführung der akademischen Lehrmethoden; die letztere erweist sich als das Gebiet, innerhalb dessen sich der Hauptsache nach alles Unterrichten zu halten und zu bewegen hat, das den Schüler zu solcher Bildung führen will, bei der sich derselbe nachmals entweder vom Leben selbst oder von der Wissenschaft weiter bereichern lassen kann. Das Unterrichten in der eigentlichen Schule, nämlich sowohl in der Volksschule als auch in der sogenannten gelehrten Schule, mag sie Gymnasium oder Realschule heißen, ist und bleibt ein nach der Schülergattung und nach dem Lehrgegenstande modificirtes, ein elementarisches.

Halten wir uns wie das Eigenthümliche so auch das Geschichtliche in der Um- und Fortbildung der akademischen Lehrmethoden vor, so tritt uns vor Augen, wie die Eigenthümlichkeit dieser Lehrmethode sich darin beschließen und behaupten mußte, daß der Lehrgehalt in seiner vollkommensten d. i. wissenschaftlichen Organisirung zur Hauptsache für den Lehrenden wurde. Den unterrichtsfähigen akademischen Zuhörern ist nur in solcher Behandlungsweise zu genügen. Die dialogischen und conversatorischen Handbietungen mußten hier naturgemäßer Weise zurücktreten. Die dialektisch richtige Verarbeitung des Gegenstandes durch den Lehrer erhielt die Aufgabe, die vermittelnde

*) Um den wichtigen Gegenstand obiger Artikel möglichst allseitig beleuchtet zu sehen, haben wir es für zweckmäßig gehalten, zwei, verschiedenen Lebensstellungen angehörige Referenten sich darüber aussprechen zu lassen. D. Red.

Unterredung zu ersetzen. Darum konnte der Praeceptor Germaniae sagen: Dialectice est ars docendi. — In dem Grade aber, als vorwiegend die Rücksicht auf die Verarbeitung des Lehrgegenstandes genommen wurde, trat die Pflege, welche an anderer Stelle den Beziehungen zu den Schülern gebührt, und eben damit die gesammte Beachtung des Lehrens als eines besonderen Geschäftes oder einer Kunst zurück.

Es mag lange genug gewährt haben, ehe man die akademische Lehrweise von den scholis majoribus in die minores, in das, was unsere oberen Gymnasialclassen sind, hereinführte. Als man aber die Berechtigung des Schülers, nach Altersgrad und Bildungsstand wie nach seiner eben hieraus sich ergebenden Stellung zur Sache beachtet zu werden, begriffen und anerkannt hatte: mußte sich eine andere Form, die unterrichtliche Thätigkeit zu vollbringen, mit Bestimmtheit heraus bilden, die elementare, in welcher, unter selbstverständlicher Berücksichtigung der Natur des Lehrgegenstandes, der Zweck, die Vorbildung für Weiteres, in Gestalt von Kraftentwicklung und Grundlegung für das noch nicht verwendbare Wissen und Können maßgebend wurde.

Wie unbeholfen diese elementare Unterrichtsmethode in den alten gelehrten Schulen und an den alten Sprachen anfangs mag gehandhabt worden sein: ohne ein irgendwie nach Methode aussehendes Thun konnte man zu einem voraus festgestellten Ziele aber niemals gelangen; oder alle Bildung, die doch so reichlich und vielfach zu Stande gebracht wurde, hätte müßen ein Werk des Zufalls oder des Wunders oder der Autodidaxie sein. Das aber ist sie nicht gewesen, sondern immer Frucht einer mit der Absicht zu lehren erfolgten Einwirkung der Liebe und des Fleißes, der von einem andern auf den Lernenden statt hatte. Alle großen Schulmänner von Melanchthon, Sturm, Neander an bis auf die heutigen wußten und wissen auf das deutlichste, daß zwischen Unterricht und Unterricht ein Unterschied ist, das heißt, daß es ein methodisches Handeln giebt, welches in der Schule sein Recht hat, das ganz und voll zur Anwendung gebracht werden muß und bei dessen Nichtvorhandensein die Schule alles andere ist, nur nicht Schule. Je mehr aber das Unterrichten so gut als die Eloquenz sich als ein tractare animos begriff, um so mehr mußte es dem Rechte des Schülers gerecht zu werden sich befleißigen, und sowohl Ratichs als Comenius Bemühungen und Unternehmungen sind hieraus zu begreifen und zu beurtheilen. Während die einen, die alten Schulmänner, das Recht des Lehrgegenstandes in ihrer Methodik glaubten prävaliren lassen zu müßen — wie alle ihre Lehrmittel darthun — und deshalb den Schüler nöthigten, sich wohl oder übel in den Lehrgegenstand zu schicken d. h. zu vertiefen: meinten die sogenannten „Neuerer," — und das ist eben ihre Neuerung und zugleich ihre methodische Verbesserung — des Lehrgegenstandes Behandlung müße sich nach dem Schüler strecken und formiren. Basedow, welcher reicher Herren Kinder zu unterrichten beabsichtigte, die nicht eben ernst oder viel lernen wollen, in der Absicht, das Lernen des Gegenstandes den jungen Herrchen zu verannehmlichen, kürzte, würzte, versüßte, modificirte und alterirte ihn nach seiner Anschauung; Pestalozzi, um an dem nach dem Schülerbedürfnisse angemessen gegliederten Gegenstande die Lernenden ihre Geisteskraft zeigen, entfalten und daran die Befähigung für weitere Bildungsstufen gewinnen zu lassen; für ihn hatte daher der Lehrstoff nur soviel Werth, als derselbe sich als ein Mittel in der von ihm vorgezeichneten Bildungsweise benutzen ließ.

Bis hieher war in der geschichtlichen Entwickelung der Lehrmethode noch alles abgesehen auf die Bildung des Einzelnen an und für sich. Das Recht, welches die Gemeinschaft, die staatliche, die kirchliche, aus welcher der Einzelne hervorgegangen ist, unstreitig gleichfalls an ihr Nachgeschlecht hat, um ihn wie zur Sicherung ihrer Wohlfahrt so zu ihrer Ehre sich ausbilden zu lassen, war ganz außer Acht gelassen. Die Sprache, das große Gemeingut, faßte Pestalozzi nur als ein Unterrichtsmaterial auf, das im Interesse der formellen Bildung des einzelnen Schülers zu verwenden sei, nicht aber als den Fonds, worin die Volksgemeinschaft, aus der der Schüler erwachsen, ihre Bildung darthut und wahret und worin ebenso sehr die Bildung des Einzelnen für die

Gemeinschaft d. i. für die Nation, der er angehört, enthalten ist. Religion faßten mit und nach Pestalozzi viele als ein Unterrichtsmittel insoweit ins Auge, als lediglich den religiösen Bedürfnissen, welche an den Einzelnen entstehen können, dadurch entsprochen wird. Daß derselbe auch durch diesen Unterricht in die Anschauungen und in das Interesse der religiösen Gemeinschaft, in welcher er geschichtlich stehet, einzuführen und zu tauchen sei, blieb diesen verborgen oder gleichgültig. Der Unterrichtszweck ward im Interesse des Einzelnen gesehen und es bestimmte sich, dieser Auffassung entsprechend, die Methode von Grund aus, welche, mag sie nun dynamisch oder sentimental heißen sollen, immer nur ins Individuale und Egoistische ausgehen mußte. Selbst die sogenannte „wechselseitige Schuleinrichtung," die man durch das Vorgeben, daß sie den Sinn, anderen zu dienen und Handreichungen zu thun, wecke und bilde, in Gunst und Schwang bringen wollte, war, sofern Lehrmethode dabei war, im Grunde ebenfalls nur egoistisch, weil sie nur auf die formale Ausbildung des Individuums als solchen ausgieng. Diese Ausbildung des Individuums war, wo sie gelang, als Herbeiführung der Unterrichtsfähigkeit d. h. als Entwickelung der natürlichen Anlagen in dem Grade, um die Gedanken der anderen in gedeihlicher Weise aufnehmen zu können, allerdings ein sehr wichtiges und großes Resultat, nur ist es ein solches nicht, in welchem sich derjenige Unterricht befriedigen kann, den ein Volk, das sich selbst versteht, seinem Nachgeschlecht in seinen öffentlichen Anstalten ertheilen lassen darf. Es bleibt ein Unterricht, der nach der Idee irgend eines Einzelnen an die in abstracto gedachte und gehaltene Menschennatur gegeben wird, welcher sich aber der Pflicht entschlägt, den concreten Lebensbeziehungen Rechnung zu tragen, in welche der Lernende zu treten berufen ist.

Diese elementare Methode hat seit Pestalozzi nun insoweit auf den entsprechenden Bereichen der Schule einen Fortschritt wirklich gethan, als erkannt ist, daß die Beziehungen, welche das Individuum zu der ihn umgebenden Lebensgemeinschaft und welche diese zu ihm hat, mit in Cultur genommen werden müßen, nicht bloß aus dem prophylaktischen Grunde, daß sich die Gemeinschaft vor dem Schaden schütze, den ein roh oder fremdartig gebliebenes Individuum ihr bereiten kann, sondern auch und zwar hauptsächlich, um dasselbe theilhaben zu lassen an der Fülle der Culturgüter, welche eben die Lebensgemeinschaft besitzt und an deren Erhaltung, Erweiterung, Steigerung und Verwerthung ihr alles gelegen ist. Wer nur schlechthin das Individuum in abstracto formal bilden d. h. durch Unterricht für den Unterricht fähig machen will, hat diesen Fortschritt nicht mitgemacht, der sich auf dem Gebiete des Volksunterrichtes unaufhaltsam vollzieht. Wer das abstracte Schülerindividuum, Kopf für Kopf, für eine abstracte sogenannte Humanität also auszubilden beflissen ist, muß den festen Boden des concreten Lebens verlassen, trotz alles Vorgaukelns, das er unter dem Vorgeben „anschaulich" zu werden durch Vorführung der Dinge aus der Sinnenwelt treibt, (anschaulich werden ist noch nicht = ethisch wirken) und schreitet ins Nichtige und Gestaltlose fort. Er macht Menschen nach seiner Ideologie unterrichtsfähig, er lehret sie naturgemäß den Mund für allerlei Sprache öffnen, allerhand Zahlen und Formenverhältnisse erkennen, bezeichnen, vergleichen, die Hand sicher werden lassen in Vollbringung von Zügen und Strichen für Schreiben und Zeichnen; aber damit hat er noch nicht Naturen gebildet, deren Aeußerungen gegenüber eine Volksgemeinschaft sagen müßte: „das ist Fleisch von meinem Fleisch, Bein von meinem Bein;" nicht Naturen, an denen ein bestimmtes Volk, ein bestimmter Glaube, ein bestimmter Staat sich erkennen müßte. Spes patriae puer! Wer die Bildung des Einzelnen wie durch den Unterrichtsschatz, welchen die Gemeinschaft durch ihre geschichtliche Entwickelung in Gestalt der Sprache und Kunst ausgearbeitet hat und worin ihre ganze Bildung in gediegener Objectivität enthalten ist, so durch seine Beziehungen auf diese Gemeinschaft und für dieselbe zu entwickeln sucht: der stehet mit seinem Unterrichte auf dem festen Boden der concreten Gegenwart; sein Unterrichtsspiel und mithin auch seine Methode

kann nicht ins Egoistische ausgehen, sondern nur auf solche Zwecke, welche in der Bildungsgestalt der Nationalität, der kirchlichen und staatlichen Verfassung, gegeben sind. Die Bildung des homunculus in abstracto für unfindbare Situationen in einem Utopien war der Zweck des in Veraltung tretenden verseichtigenden Unterrichtens; Bildung im und am concreten Leben der Gemeinschaft, in welche der Einzelne gepflanzt ist und für welche er da zu sein sich verpflichtet fühlen muß, ist das Zweckprincip der Modernen und bei Verwirklichung desselben kann es erst kommen zu einer Volksbildung, die Hand und Fuß, Blut und Leben hat.

Diese Betrachtung wirft ihr Licht auch auf das Wesen der Persönlichkeit des Lehrers in ihrem Verhältnis zur Methode. Der Begriff der Persönlichkeit ist am Lehrer meistentheils die ultima ratio derer, welchen die Schritte und Bewegungen des bewußtvoll Unterrichtenden nicht nach ihrer innern Nothwendigkeit, Angemessenheit und Wirksamkeit im klaren liegen. Man hat in der neuern Zeit dem Begriffe von einer besondern Wirksamkeit der Lehrerpersönlichkeit mehr Raum zu schaffen gesucht, als er bei deren Unberechenbarkeit von den Freunden des methodischen, lediglich auf Wissensbildung ausgehenden Unterrichts, welche von eines jeden Zuges Wirksamkeit, den die Methode zu thun anwies, sich Rechenschaft geben zu müßen meinten, bewilliget erhalten kann. Das ist theils aus einer Furcht geschehen, die unberechtigt war, theils aus einem Gefühle, das sein Recht hatte. Die Furcht bestand in der Besorgnis, daß die unterrichtliche Kunst zu einer äußerlich erlernbaren Geschicklichkeit herabsinken könne, die durch Handhabung auch bei innerer Unbildung sich anmaßen könne, Bildungserfolge zu haben, welche in Wahrheit keine sein können und wobei die Würde des Lehramtes und Lehrstandes unverdiente Einbuße leiden müße; allein echt methodenmäßige Geschicklichkeit wird nicht ohne treue Hingebung an Schüler und Gegenstand erlangt, wo aber diese in Anwendung gebracht wird, da wird auch der Lehrende mit seiner Person durch seine Methode in voller Würde verbleiben. Das Gefühl bestand darin, daß man in der Methode, als in einem Gesetze für das Verfahren den Mangel eines Lebens, das ins Bestimmte gestaltet ist und das allein gemüthbildend zu werden fähig ist, empfand. Diesen Mangel an der Methode soll die Persönlichkeit als Zuthat ausfüllen. Ist der die Methode Vollziehende ein Künstler, so ist er es aber eben dadurch, daß Methode und Persönlichkeit an ihm in eins zusammen gehen und die Methode an ihm individuell wird, wie die theoretische Therapie an einem, der ein wirklicher Arzt ist. — Hier kann das methodische Handeln keinen Mangel merkbar werden lassen; wo aber Person und Methode auseinander verbleiben, da wird die Person weder den Mangel zu decken im Stande sein, welcher der Methode anhaftet, noch die Vortheile erhöhen, welche die Methode mit sich führt. In der Persönlichkeit liegt in Wahrheit ein Complement der Methode beim Unterricht — das Moment der Vitalität (Vim vox mirificam viva docentis habet.), durch welches Religiosität, Nationalität und Patriotismus in die Erscheinung tritt und wirksam wird. Bei dem allen verliert die Methode nichts von ihrem Werthe und ihrer Würde sowenig als die Gerichtsordnung auch bei schlimmer Rechtspflege der Richtenden. Die Unterrichtenden haben sich daher mit ebensovielem Rechte auf die Art besinnen dürfen, wie das Unterrichten zu geschehen habe, um wirksam zu werden, als alle anderen, die ein Geschäft zu vollbringen hatten, bei welchem sich bestimmte Acte, Mittel und Zwecke wiederholen. „Der denkende Künstler ist noch eins soviel werth!" läßt Lessing den Maler sprechen und Schiller sagt später: „Den schlechten Mann muß man verachten, der nie bedacht, was er vollbringt." Aus solchem Denken und Bedachtnehmen erwächset Methode. Sie ist nicht Caprice, sondern Gesetz; nicht Liebhaberei, sondern nothwendig Erfordertes; sie ist nichts anderes als das Wissen um und über die Behandlungsweise, wie sie in der Natur der Sache und im erstrebten, berechtigten Zwecke liegt. Sie ist weder Mysterium noch Hokuspokus, sondern die klare Erkenntnis von allen in einem unterrichtlichen Hergange eintretenden und zu behandelnden Momenten. Sie wissen heißt aber noch nicht sie haben. Das ist eben ein wirklicher Lehrer, der in

seiner Persönlichkeit solch Wissen mit Sicherheit und Freiheit ins Können versetzt und dadurch zur Kunst erhebt. Aber das Wissen um die Methode bleibt unerläßlich. Niemals darf vom instinctiven Lehrversuche ein befriedigendes Resultat der Bildung erwartet werden. Sind es nur Thoren, welche die Heilung ihrer Leibesschäden von sogenannten unwissenschaftlichen Naturärzten erwarten, so sind die noch größere, welche die Ausbildung des Geistes und Herzens von denen erwarten wollen, welche entweder überhaupt selbst nicht gebildet sind, oder, wenn schon sittlich gebildet, keine Einsicht haben in die Vorgänge, welche an einer Seele, die gebildet werden soll, zu veranlassen oder zu beachten sind. Wenn sogar Lehrer — ich weiß nicht aus welchem Fanatismus — sich vergessen können, wie es auf dem Brandenburger Kirchentage 1862 geschehen, auf Methode zu schelten, so erklären sie nur indirect, daß sie darauf Verzicht leisten, daß ein verständiger Mann sie für Lehrer, d. h. für Personen halte, welche wissen, was sie unterrichtlich wollen, und daß sie sich genügen lassen, für solche angesehen zu werden, welche Friedrich Wilhelm II. „Fuscher" nannte. Ein Lehrer ohne Methode ist ein Componist ohne Generalbaß; ein Virtuos ohne Takt. Wir wissen recht wohl, woher der Eifer der einen wider die Methode stammt, aber weil er nur das Zerrbild der Methode trifft, so läßt er fürchten, daß er aus einer nicht völligen Einsicht in ihr wahres Wesen und in ihre Geschichte hervorgehe.

Es hat vielleicht außer der Trägheit, sie zu erlernen, auch das Göthesche Wort: „Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor!" — viel Anlaß und Anreiz zu solcher Misachtung gegeben. Ja, es trägt sich *was selber vor*!! — Warte einer nur auf solchen *Selbstvortrag*! Versuche es einer nur an irgend etwas, das er *nicht* versteht; er wird bald merken, daß Verstand und Witz in einer sattsamen Dosis wirklich nöthig sind, wenn die Sache *lehrmäßig* d. i. Stufe für Stufe, Moment für Moment geordneter Weise *sich* in Licht und Erscheinung bringen d. i. *vortragen* soll! Sic ubi tolluntur festis aulaea theatris, Surgere signa solent, primumque ostendere vultum, Cetera paulatim, placidoque educta tenore Tota patent imoque pedes in margine ponunt (Ov. Met. III, 110). Versucht es einer, der die Sache versteht, so ist eben *er* es in seinem Verständnis, der sie vorträgt und nur dem Anschein nach ist es die kunstvoll in Fluß und Bewegung gesetzte *Sache* selbst. Es mag einem also Verständigen immerhin verhältnismäßig leicht sein, eine Sache, die sich als solche in allen ihren Momenten auf einmal herandrängt, in Gelassenheit und gehöriger Aufeinanderfolge vorzutragen (Scribendi recte *sapere* est et principium et fons. Hor. a. poet. 309.): gewiß aber macht es auch bei einem Kundigen sich nicht von selbst, sondern er in seiner Verständigkeit und durch die aus ihr folgende Methodicität ist es, der den Vortrag, den lehrgemäßen, um den es sich handelt, schafft. Diese Verständigkeit aber, eine Sache unterrichtsmäßig anzufassen und vorzuführen, will gelernt, will erworben sein. Der Fleiß nun, solche Verständigkeit zu erlangen und zu erweisen, soll nicht misachtet werden; der Besitz solcher Verständigkeit, welche den Meister in seinem Fache macht, soll nicht geringgeschätzt werden! Daß darüber noch zu reden und zu schreiben nöthig ist! — „Ehrt den König (das Genie) seine Würde, ehret uns (methodisch ehrsame Lehrer) der Hände Fleiß." — Wäre das Unterrichten etwas von selbst sich verstehendes und sich ergebendes: wie kommt es, daß auf Kanzel, Katheder und Lehrschemel so wenig wirkliche Lehrer vorhanden sind?! Das Land müßte ihrer ja voll sein. Der Meister, der in seiner Kunst stehet, mag ihre Gesetze untersuchen und sie abschätzen: aber er wird sich nicht herbeilassen, Vernunft und Wissenschaft, die in seiner Kunst sind und ihre Methode bedingen, zu verkennen oder zu verachten.

Wir haben sonderlich von der *Geschichte* der Elementarunterrichtsmethode im ganzen noch einiges zufügen zu sollen gemeint, wenn wir unser Vorhaben hier ausführen dürfen.

Während man im Bereiche der niedern, ich meine der ungelehrten Schulen dunkeln Triebes anfänglich nur darauf ausgieng, gewiße für nöthig erachtete *Lernstoffe* aus

dem Gebiete des kirchlichen Interesses den Schülern zuzuleiten und die Lernenden mehr an die Ziffer- und Buchstabenübungen zu gewöhnen, wobei der eigentliche Lehr- und Lernproceß ganz außer Acht und Betracht verblieb, und von welcher Verfahrungsweise nicht wenige Unwissende unserer Tage den Glauben festhalten, es sei ehedem mehr und besser gelernt worden und durch den Lehrenden mehr geleistet worden — was grundfalsch ist —: fieng Rochow im vorigen Jahrhundert auf dem Gebiete der brandenburgischen Dorfschule an, weniger schon den Unterrichtsproceß als vielmehr das Unterrichtsresultat und das in Verwendung kommende Unterrichtsmaterial zu revidiren. Er fand, daß „der gemeine Mann," wie er die Leute auf dem Lande nannte, ohne die Kenntnisse verbleibe, durch welche derselbe in den Stand gesetzt werden könne, an allen den Vortheilen der sich mehrenden Cultur seinen bescheidenen Theil zu haben. In diesem Sinne hielt er es für angemessen, daß die Kinder des gemeinen Mannes in den Schulen nicht bloß mit Buchstabiren, Katechismuserlernung und mechanisch betriebenem Bibellesen hingehalten würden, sondern daß ihnen ein gewißes Capital von Kenntnissen gemeinnütziger Art aus Natur- und Menschenleben zugeführt würde. Immerhin mag diese wohlwollende Richtung, welche Rochow dem Unterrichte durch sein methodisirendes Eingreifen (vgl. d. Art. Rochow) zu geben trachtete, nur auf Erzielung von Bildungsresultaten am einzelnen Schüler ausgegangen sein; dem Einzelnen wollte er nützlich werden; den Einzelnen wollte er fähig gemacht sehen, durch die Mitwirksamkeit des öffentlichen Schulunterrichtes Theil zu haben an den Vortheilen der sich verbreitenden Cultur, von welchen er denselben nicht durch die Willkür oder Gewalt anderer, sondern durch die eigene Unwissenheit, Ungeschicklichkeit und Roheit ausgeschloßen sah. Diese subjective Bildungsrichtung, die auf Zubereitung des Einzelnen für seine individuelle Wohlfahrt, Glückseligkeit, Würde, Kraft — oder wie sonst die Tendenzen genannt wurden, welche beim Unterricht von den Einzelnen genommen wurden, auslief, verfolgten im allgemeinen demnächst alle methodischen Unternehmungen, bis auf Graser. Darin liegt auch die eigentliche Achillesferse von Pestalozzis nimmer zu tadelnder Bildungsintention. Des Schülers Kräfte sollten entbunden, entfaltet, entwickelt, gestärkt, erhöht, vervollkommnet werden — unterrichtsfähig sollte er werden: wozu — wofür — wodurch, das blieb auf sich beruhen, es galt Selbstentwicklung, Selbstthätigkeit, Selbstgenuß! Nicht ins blaue hinein strebet aber ein Baum mit seiner Aeste und Gezweige Bau, seine ganze von sichern Fundamenten getragene Erscheinung ist gemäß dem Raume, in den sie geht, und den Elementen, aus denen sie erfolgt. Nicht ins unbestimmte hat des Menschen Bildung durch den Unterricht Anlauf und Richtung zu nehmen, sondern analog sich zu halten zu den Elementen, die ihn in der Gemeinschaft, in welcher er hervortritt, lebt und ist, umgeben und umfließen! Pestalozzi, der in Erziehungs- und Unterrichtsunternehmungen, wer wüßte nicht wie?, nach und nach hineingezogen wurde; Pestalozzi, der so gut wie ein anderer ein Kind seiner Zeit und ihrer sie erfüllenden Verhältnisse war, konnte nach seiner Zeit, nach seinen beengten Schweizer-Verhältnissen in Staat und Kirche auf mehreres zuerst gar nicht ausgehen, als jedem einzelnen seiner anfänglichen Schüler in dem Sinne förderlich zu sein, daß er ihn in Stand setzte, etwas zu sein oder zu werden, nach seiner eigenen Art. Als nachmals Pestalozzi sich nicht bloß von Schweizerkindern, sondern auch von spanischen, amerikanischen, französischen und deutschen Knaben umgeben fand: wie hätte er in solch kosmopolitischem Kinderallerlei aus aller Herren Ländern daran zu denken versucht sein sollen, ein bestimmt nationales, patriotisches, kirchliches Interesse mit Entschiedenheit an der Bildung dieser wie durch einen Zufall zusammengeweheten Schüler zu faßen. Er mußte an den allerallgemeinsten d. i. alleräußerlichsten Momenten ihrer Entwickelungsfähigkeit nicht bloß anknüpfen, sondern haften bleiben, wenn er ihnen, die so verschieden geartet waren, zusammen bildend gerecht werden wollte. Für diese Mannigfaltigkeit von Schülern gab es kein gemeinsames Unterrichtsmaterial, das allen gleich werth und wichtig zu machen gewesen wäre; es gab nur solches, das allen in gleichem Grade gleichgültig

sein konnte. Dies Unterrichtsmaterial konnte nur eben verwendet werden, um sogenannte formale Bildung, die freilich an dem Allerhand von Schülern die gleiche bleiben konnte und durfte, zuwege zu bringen. Es war ganz natürlich, daß dem Pestalozzi nur Sprache, Zahl und Form als dasjenige in Händen blieb, womit er die beabsichtigte formale Bildung, welche von allen Volks-, Staats- und Glaubensunterschieden absieht, bewirken zu können hoffte. In der Praxis aber zeigte es sich bald deutlich, daß er mit dem ersten sogenannten Bildungsfactor, der Sprache, sich geirrt hatte; denn als derselbe in Anwendung kommen sollte, machte sich in der Natur der Sprechenden die bestimmte sprechende Volkseigenthümlichkeit als etwas sofort geltend, das eben so sehr von geschichtlicher als von naturmäßiger Gestaltung sei, und der ganze Sprachunterricht nach Pestalozzischer Intention mußte bei der principmäßigen Hintansetzung und Nichtbeachtung der geschichtlichen und nationalen Seiten und Hervorbringungen der Sprache in alle die Irrwege gerathen, in welche wir ihn haben gerathen sehen und die wir lange genug selbst mitgegangen sind. Pestalozzi konnte in seinen theils improvisirten theils octroyirten Bildungsinstituten seine Unterrichtsbestrebungen d. i. seine Methode nur eine Richtung nehmen lassen, welche auf die Bildung der Subjectivität am Schüler ausgieng. Das ist das Pathos, das ihm mehr aus der Lage als aus der Absicht erwuchs. Eine andere Zeit, eine andere Nation hätte ihn Lebens- und Gehaltvolleres erfassen und verwenden lassen. Er hätte sich nicht daran genügen lassen müßen, seine Schüler nur das Lernen zu lehren d. h. ihre Fähigkeit unterrichtet zu werden auszubilden: er würde durch seinen Unterricht ein Chiron zu werden getrachtet haben, der das nährende Mark von Löwen in der gedankenvollen Weisheit einer großen Vorzeit, eines weiten Reiches, einer strebenden Nation seinen Heldensöhnen zuzuleiten und anzueignen wußte.

Graser hatte erkannt, daß es der Bildung durch einen Unterricht im pestalozzischen Sinne immer an einem Inhalte ermangeln müße und daß ein inhaltlos verbleibender Unterricht und eine im Stofflosen gesuchte Bildung Undinge seien. Mit Deutlichkeit erkannte er, daß es darauf ankomme, dem Unterrichte einen Inhalt — nicht einen bloßen Gegenstand oder ein bloßes Mittel, an dem er geschieht —, der Bildung eine Materie zu suchen, in und an welcher sie zu Stande kommen möchte. Mit dem Ausdruck „Leben" glaubte Graser diesen Schatz nicht blos gefunden, sondern gehoben zu haben und er baute nun ein Unterrichtssystem von methodischer Structur darauf. In der That war von Graser damit soviel entdeckt und festgestellt, als in seiner Zeit und an seinem Orte zu sehen und zu sagen war. Seine Zeit war eine für Volksbildung überaus traurige, eine solche, in welcher für den Blick des Forschers an seinem Volke weiter nichts als nur das kahle, fahle, schale Leben zu entdecken war; sein Ort, wenn vielleicht nicht ohne Naturreize, hatte doch nichts von einer geschichtlichen Bedeutung, die ihn über die Armseligkeit der Zeit hätte erheben können; seine Kirche, die römische, war ihm Last und Schranke mehr als Schwung und Geistesfülle; sein Staat — das napoleonische Königreich Bayern! sein Deutschland — der Rheinbund! Wie hätte er zu damaligen Zeiten etwas mehreres, volleres, bestimmteres in den Blick als Bildner nehmen können, als das, was damals allein noch übrig war, das — Leben, das damals so verarmte, verschränkte, verkümmerte! Vaterland — das war kein Ausdruck im Rheinbund, der straflos verblieben wäre; die gouvernementale Administration des Landes — das sollte, wie im Graser zu sehen, Gegenstand von Heimats- und Vaterlandskunde sein. An der Sprache ist es die Buchmäßigkeit ihrer Form, nicht aber der lebensreiche Inhalt ihres Schriftthums, das er verwenden lehrt. Kurz Graser entdeckte und stellte soviel, Pestalozzi gegenüber und ihn weiter führend, fest, als er nach seiner Lage konnte, und ihm gebührt das Verdienst, die Bedeutung objectiven Inhaltes für den Volksunterricht als Erforderlichkeit unter den Neueren sicher gestellt zu haben (s. d. Art. Graser).

Was im rheinbündischen Deutschland Graser „Leben" nannte, als wodurch oder wofür die Bildung des Volkes erstrebt werden müße, das nannte an seinem Orte und

zu seiner Zeit Fichte bestimmter, treffender, sicherer, muthiger: Nationalität. Er forderte in Berlin in schwerer bedrängter Zeit (1808), daß durch eine „nationale" Bildung das durch das Elend der Zeit körperlich, geistig und sittlich herabgekommene deutsche Volk regenerirt werde. Mit dem Ausdruck Nationalität war jedenfalls ein hand-, stand- und ehrenfesterer Begriff gewonnen, als der in dem Ausdrucke Grafers: Leben, oder gar in dem der „Divinität" im Unterschiede zu der damals den Gymnasien anheimgefallene „Humanität" aus den alten Classikern, sowie zur Deckung gegen den Klerus seiner Kirche. In Fichtes Begriffe lagen die von der in Deutschland immer geschätzten Naturwüchsigkeit gezogenen Lineamente, wie sie schrankenstellend und gestaltgebend anschaubar und erfaßbar in Sprache, Sinn und Interessen aller Art in eine Gemeinschaft eingreifen und die die Gemeinschaft, nicht ohne strafenden Widerstand zu thun, sich am Einzelnen antasten läßt, weil sie fühlt, daß eben damit ihr eigenes Bestehen gefährdet ist. Fichte hat das Verdienst, auf dem Unterrichtsgebiete mit starkem Fingerzeige zuerst darauf hingewiesen zu haben, daß die Nation durch den Unterricht solchergestalt ihren Vortheil haben müße, daß die Bildung des Einzelnen nicht im Interesse dieses Einzelnen zu geschehen habe, sondern in dem des Ganzen. Solche Bildung der Einzelnen für das in nationaler Ausprägung vorhandene Ganze in der Absicht, diesem nationalen Ganzen zuzugehören, um es zu stärken, zu beleben, zu erneuern, — nannte er Nationalbildung. Weniger glücklich als mit diesem großen Blicke war er in der Erkenntnis der Art und Weise, wie diese nationale Bildung durch methodischen Unterricht bewerkstelliget werden sollte. Er sah, seltsamer Weise! die Regeneration der deutschen Nation in der formalen Aufrüttelung, Läuterung, Ausbildung ihrer sittlichen und intellectuellen Kräfte im allgemeinen und so konnte er in Ermanglung eines anderen Mannes, der in seiner Zeit das Banner eines Unterrichts in würdigem Geschichtsinhalte hochgehalten hätte, auf den damals in seinem Zenith stehenden Schweizer Pestalozzi verweisen, als von welchem die Weisheit zur weiteren Bewerkstelligung der deutschen Nationalbildung zu entnehmen sei. Nun, Anregung und Begeisterung für formell veredelte Unterrichtsertheilung haben sich die trefflichen jungen Männer bei Pestalozzi schon eingeholt, die in Veranlassung von Fichtes Fingerzeig die preußische Regierung in den Zeiten ihrer tiefsten Erniedrigung gesendet hatte. So wenig ohne Frucht haben sie dort gelebt, wie die zugleich mit ihnen dort anwesenden Schweizer, Franzosen und Russen. Reiche Kräfte haben sie in der Gemeinschaft mit dem edlen Schweizer gewonnen und sind mit dieser Erwerbung in ihr Land zurückgekehrt. Aber national sind nicht geworden die durch sie nach den pestalozzischen Ideen organisirten Schulen und — konnten es nicht werden, nämlich Volksschulen, deutsche Volksschulen nicht in des Wortes wahrer und voller Bedeutung; sondern wo pestalozzische Methode und Geist in Unterrichtsanstalten drang, da ist wohl an die Stelle des geistigen Todes ein Leben, an die Stelle eines schlaffen Mechanismus ein reger Pulsschlag gekommen, aber Kräftigung des frohen und sittlichen Bewußtseins, gerade dieser und keiner andern Volksgemeinschaft mit dem ganzen Vorrathe von Geist und Kraft anzugehören, ist nicht dadurch erzeugt worden. Unterrichtsfähig ist geworden die Schuljugend durch Anregung ihrer Erkenntniskräfte, wie es auch die Kinder der Russen und Franzosen werden mußten, wo unter ihnen pestalozzische Methode in Anwendung gebracht wurde; aber in deutschen Sinn und Geist, in deutsches Wesen, Leben und Bewußtsein sind sie durch die Pestalozzianer als solche nicht gepflanzt, ja nicht einmal getaucht worden. Selbst der Leben weckende Ruf Friedrich Wilhelms III. an „sein Volk", der aus den „Bewohnern des Staates" (!) wie dessen Einsassen noch am 3. Febr. 1813 in officieller Behutsamkeit und Frostigkeit von Hardenberg genannt werden konnten, erst ein Volk, ein preußisches Volk machte, der weltgeschichtliche Ruf Friedrich Wilhelms III., der erst die Ausdrücke Volksschule, Volksbildung theils berechtigte, theils schuf, konnte der Idee der Nationalerziehung und Nationalbildung noch keine wesentliche Hülfen zuführen, um sie zu verwirklichen; konnte ihr weder Methode noch Inhalt schaffen, durch welche ihre Aus-

führung erstrebt würde. Der eine Theil der Lehrenden lenkte deshalb in den abstracten Formalismus Pestalozzis wieder ein und gerieth, wenn er zugleich als antigouvernemental sich geberdete und tendenziös wurde und antikirchlich, auf den Wahn, er sei eben in dieser oppositionellen Haltung und Stellung und durch sie national! Der andere Theil fiel entweder in einen crnden Materialismus und Mechanismus ordinärer Schulmeisterei zurück, oder wurde gemüthvoll und betonte mehr als vordem das allerdings wichtige Moment, daß die Bildung des Volks nicht nach dem Grade seines Wissens abzuschätzen sei, sondern wie nach der Sittlichkeit seiner Bestrebungen so nach der Reinheit, dem Adel und der Tiefe seines Sinnens und Empfindens. Es fehlte auch diesen letzteren der Farbe, Leben und Bestimmtheit gebende Inhalt. Die einen derselben suchten durch Anbau des Aesthetischen, die anderen durch Pflege des Religiösen diesen Mangel zu ersetzen oder zu verdecken, indem sie hienach die Behandlung ihres Unterrichtes gestalteten und das Princip ihrer Methodik modificirten. Aber wenn schon das Nationale eines gebildeten Volks nicht aus dem Auge lassen kann weder das Aesthetische noch das Religiöse, so ist weder in unbestimmter allgemeiner Sentimentalität, noch in unbestimmter, allgemeiner Religiosität jemals das Wesen einer gesunden und vielseitig durchgebildeten Nationalität enthalten und beschlossen gewesen.

Der Hauptgesichtspunct, durch welchen allein ein Unterricht nationalen Halt und Kern gewinnen kann, wurde über allen diesen Versuchen lange übersehen und wird auch noch in der Gegenwart von vielen und auch noch von vielen, welche Säulen des Unterrichtswesens geheißen werden, übersehen — der historische. Im Wesen des Nationalen am Einzelnen wie an der Gemeinschaft liegt die Vorstellung von der Erforderlichkeit, irgend welche Lineamente, Charakterzüge, Güter oder Interessen festzuhalten und zu wahren, in denen eben das Eigenartige einer bestimmten Nation enthalten und geborgen ist; die Vorstellung von der Erforderlichkeit, die Continuität des werdenden Geschlechtes mit der Anschauungs- und Empfindungsweise der gegenwärtigen Generation und der früheren sicher zu stellen. Dieser Gesichtspunct ist, wenn man die Rücksicht ausnimmt, welche im Interesse der Confessionen mehr schwach und siech, mehr beschränkend und gehäßig, als in starkem und gesundem, befreiendem und liebevollem Nationalbewußtsein genommen worden, — nicht gefaßt worden. Solange man in den Schulen lediglich die Nothdurft des Einzel- oder des Gesammtlebens zur Anstifterin und Maßgeberin des Egoismus fördernden Unterrichtes und seiner Methode macht, solange das bischen Bildung, das mit Kummer und Noth dem Einzelnen zugeführt wird, nur ein elender Bettelbrocken vom Tische reicher und gelehrter Herrn ist, kann von einer Bildung zur Nationalität und von einer Bewahrung derselben durch die Bildung kaum schon die Rede sein. Bildung ist nicht Remedur eines Nothstandes, Bildung ist Offenbarung eines Wohlergehens, Bildung ist nicht Wurmcur, Bildung ist Darstellung des Lebens in seinen schönsten, gesundesten und wesentlichsten Momenten. Wen man bildet, versetzt man nicht in einen Zwangsstall, sondern in die Lage, sich zu freuen an den edelsten Gütern, welche das Leben eines Volkes hat. Nationale Bildung besteht mit Sicherheit in einem Volke, wenn man das junge Geschlecht desselben in Stand setzt, in der Kraft, in dem Sinne, Streben, Wesen, Wege und in der Weise seiner edlen Vorgänger zu leben, glücklich zu sein und nicht aus der Art zu schlagen, nachdem sich dieselbe als berechtigt vor Gott und aller Welt bewähret hat. Mögen es die Stände der sogenannten vornehmen Welt bei ihrem Volk verantworten, wenn sie ihre Kinder in ihres Standes Luxus als Welsche und Fremde in Sitte, Sprache und Religion auferziehen lassen; das Volk aller Schichten hat ein Recht — wie es auf den gesunden auch einen Drang und Trieb hat —, sich seines Wesens Identität gewahrt zu sehen. Proprium est earum, selbst Polacken. Das darf dem Zufall und der ordinären Naturnothwendigkeit nicht überlassen werden, wenn ein Volk in einen Bildungs- und Blütestand getreten ist, in welchem es sich glücklich fühlt. Einem rohen oder charakterlosen Volke mag es gleichgültig sein, ob es noch das Eigenthümliche seines Wesens an sich trägt, einem Volke

aber, das seine Energie in seiner Bildung hat, ist es nicht gleichgültig, ob es diese bewahre oder verliere, weil es hoffen darf, eben durch sie ein würdiger Mitfactor in der Entwickelung der ganzen Menschheit zu werden. Die Pflege der Nationalität muß daher Werk geflissentlichen Wirkens durch Erziehung im Hause und durch anstaltsmäßig eingehaltenen öffentlichen Unterricht werden. Der Weg, welcher hiebei allgemein und unter öffentlicher Gewähr einzuschlagen, ist die Methode. Sie kann keine andere sein als eine nach dem Geschichtsleben der Nation bestimmte, d. i. von ihrem Geschichtsinhalte erfüllte und im Selbstgefühle, welches die Nationalgeschichte verleiht, gehandhabte. Wenn sich die Unterrichtsgegenstände, die keines geschichtlichen Gehaltes sind, hievon ausschließen und ebendadurch aufhören Hauptgegenstände in dem methodisch geordneten Volksunterrichte zu sein, wie das Rechnen und die Formenlehre, so gewinnen dagegen die inhaltsvollen Gegenstände bei recht eingehaltener Stufenfolge eine erheblich andere und größere Bedeutung. Der Religionsunterricht wird nun nicht mehr bloß zur dienermäßigen Vorarbeit für den confirmirenden Kleriker, der in die Ernte des Schulmannes tritt, werden, sondern ergehet ebenso wie der Sprachunterricht und der weltkundliche Unterricht im Sinne und Interesse eines nationalen d. i. geschichtlichen Selbstgefühls. Wie wäre es möglich, daß man ein Jude wäre, ohne geschichtsmäßig die Religion der Väter mitzubesitzen! Sollte man ein Deutscher sein können, ohne vollbewußt in seine christliche Gemeinschaft eingeführt zu sein? — Die Kirche mag vielleicht von dem Volke absehen wollen; die Volksschule nimmt aber das Religiöse auch in ihre nationale Bildungsrichtung herein. Und was kann bei solcher Abzweckung der Religionsunterricht anders sein als geschichtlicher Unterricht, da er die Aufgabe hat, den Einzelnen in Stand zu setzen, ein Genosse nicht sowohl seiner Kirche zu sein, als vielmehr ein lebendiges Glied am Organismus der Volksgemeinschaft, welche diesen oder jenen christlichen Grundzug ausgeprägt hat. Weshalb anders wird biblische Geschichte, weshalb werden die Lehren der heiligen Schrift und die kirchlichen Lieder erlernet, als um in Mitbesitz und Mitgenuß zu setzen von allen den Gütern, welche die Gemeinde im Laufe der Geschichte erzeugt oder erworben hat und nun als einen beglückenden Schatz in ihrem Schoße wahrt. — Was hat der Muttersprachunterricht in der nationalen Elementarschule für einen andern Sinn als um unter Zuleitung von geschichtlich gewordenen Sprachschätzen und Sprachweisen den Einzelnen sich fühlen und erweisen zu lassen als einen Mitgenossen der großen reichen nationalen Gütergemeinschaft, in welche zu gehören er als Deutscher stolz sein darf. Die mehr oder minder hiedurch gesicherte grammatische Correctheit in der Ausdrucksweise seiner Gedanken ist ein Moment von minderem Belang als das Vermögen, Theil zu haben an der Weisheit, welche in dem Schriftenthum deutscher Nation für alle Lebensschichten derselben in so reicher Fülle niedergelegt ist. — Was ist von der Weltkunde Wichtigeres, Näheres, Nöthigeres für ein Kind deutscher Nation als die Kunde von Heimat und Vaterland; was ist das aber anders als Historie in Gestalt von Beschreibung und Erzählung? — Was ist der Gesangunterricht in der Volksschule? Nicht leeres Stimmbildungsmittel — wie bei Pestalozzi, sondern, wie nach Erk und andern nach ihm, Mittel, die Empfindungsweise, welche die Nation über Gott und Welt in ihren Melodien ausgedrückt hat, an den Nachwuchs in bewußter, sicherer und bildender Weise zu bringen, und von dieser Seite her von größter nationaler Bedeutung, nämlich von geschichtlicher. Welcher Lehrer wird in Deutschland seine Knaben die Marseillaise lehren oder: „Schöne Minka, ich muß scheiden" ꝛc. — oder: „Noch ist Polen nicht verloren"! — Der Lehrer nun, insofern er selber ein wahres und lebendiges Glied seines Volks ist, wird den also angemessen gewählten, geordneten und behandelten Unterrichtsgehalt in einer nationalbildenden Weise an seine Schuljugend zu leiten haben. In dieser Richtung, nachdem der Einzelne in pestalozzischer Weise vorbereitet d. h. fähig gemacht ist für die gedankenmäßige Entgegennahme des Unterrichtsinhalts, wird dann abgesehen von jener, dem Individuum als solchem dienenden formalen

Witzigung, Erregung und Entfaltung und der Einzelne wird vielmehr eingeführt und eingepflanzt in die Empfindungs- und Anschauungsweise seiner Väter und es wird von den Weisheitsschätzen und Aufgaben derselben ihm soviel zugeleitet, als er nach Alter und Bildungsstandpunct zu tragen und zu fassen vermag, um sich, wenn er zur vollen Reife gelangt ist, als ein tüchtiges Glied seiner Nation zu fühlen und zu erweisen; in dieser Richtung waren in Preußen viele Lehranstalten mit ihren Zöglingen, eingeladen von der immer dringender mahnenden und durch ihre Gaben immer günstiger werdenden Zeit, mit solchem Erfolg gegangen, daß durch ein Zeugnis, welches selbst ein Moment in der Geschichte der Unterrichtsmethodik bildet, constatirt werden konnte, „es ist ein Umschwung eingetreten," ein Umschwung in den Anschauungen von den Forderungen, welche die Lehrthätigkeit in der Volksschule d. h. die Methode im allgemeinen vom Standpunct des nationalen Interesses aus zu stellen hat. Es war der Fall, daß Einzelne in ihres Schulmeister-Berufes engerer Dienstbahn von diesem „Umschwunge" nichts wargenommen oder erfahren hatten — Wenigstens bestritten sie dessen Vorhandensein; — dies hinderte indes nicht, daß auf einem Gebiete wirklich von der Zeit thatsächlich ein Schritt weiter geschah. — In deutscher Nation ist allgemach eine Lebensfülle von erfaßbarer Eigenthümlichkeit realisirt vorhanden, daß negirend ihr entgegen- oder, sie nichtbeachtend, aus dem Wege zu gehen rein unmöglich ist. Auf allen Gebieten des öffentlichen und gemeinsamen Lebens ist das offenbar und macht geradezu Anspruch, daß die Jugend zu ihrer Freude und Wohlfahrt in angemessener Weise in sie hineingezogen werde. Es ist lediglich der Nimbus, welchen einige um den pädagogischen Namen Pestalozzi verbreitet sehen wollen, der die Meinung erhält, daß in und mit pestalozzischer Lehrweise jenes nationale deutsche Geistesleben von selbst der Jugend zufallen werde. Der Pestalozzismus aber wie jeder Boden der Schule ist untauglich zur Erzeugung eines lebensgültigen Inhaltes für die Schule. Im Pestalozzismus hat aller und jeder Inhalt des Unterrichts an und für sich überhaupt keinen Werth; er gilt nur nach seiner Tauglichkeit, für formale Zwecke verwendet zu werden. Was diesen Zwecken nicht dient, ist nichts werth; je geschichtsartiger der Inhalt, desto ungeeigneter. Der Inhalt, der in nationaler Lehre, Dichtung und Berichtweise enthalten ist, hat aber, wo es nationale Bildung gilt, einen absoluten Werth und dem Unterricht fällt eben keine andere Aufgabe zu, als diesen werthvollen Inhalt der für sie geeigneten Jugend getreu und jugendgemäß zu übermitteln. Ein Engländer mag genug gethan zu haben glauben, wenn er die Jugend seines Volkes zur formalen Lesefertigkeit gebracht hat und sie dann laufen läßt, unter dem Vorgeben, daß nun im selfgovernment sich ein jeder so sein Fortkommen zu suchen im Stande sei. Einem herzlosen Engländer wäre mit einem formalbildenden Pestalozzianer, wenn er nur technisch praktischer als die bisherigen wäre, völlig genug geschehen; einem Deutschen aber, der auf seine Nationalität bedacht ist und sie versteht, welcher also weiß, was er will — wenn er nicht ein Revolutionär ist, — noch lange nicht. Der Deutsche rechter Art meint, da er die köstlichsten Güter der Nation zur Verwendung hat, aus deren Erwerbung sich nationale Gefühls- und Denkweise d. h. Nationalbildung ergeben muß, diese köstlichen Güter mit unterrichtlicher Sicherheit auch der Jugend übermitteln zu müßen. Das ist des thatsächlich vorhandenen Umschwunges Sinn und Bedeutung, welche ihn zu einem Fortschritte machen, ja der zu einem Liebesdienste, der dem Vaterlande geschieht, wird, und nicht zu einem solchen, der dem Individuum in seinem selbstischen Interesse geleistet wird.

In Preußen war dieser Umschwung in die nationale Richtung schon vor 1850 eingetreten, ob gleichfalls in dem übrigen Deutschland, ist uns aus Selbsterleben nicht also bekannt; mit mehr oder minder klarem Verständnis wurde in hunderten von Bittschriften, oft nicht ohne Heftigkeit, gefordert, die Volksschule müsse eine „Nationalbildungsanstalt" werden. Das konnte, wie jedermann fühlte, sie als reine Pestalozzischule, die sie ja bereits wohl oder übel war, nimmer werden; das konnte sie nur werden durch

entschiedenste Hingabe an die Pflege concretester Geschichtsmomente und ganz bestimmter Lehrgüter der Nation, wie dieselben für die Schule in den edelsten Spracherzeugnissen wohlgestaltet allerwärts nunmehr zur Hand sind. Diese nationalen Güter, diese Hervorbringungen, in welchen der Nationalgeist sich gestaltet zeigt, pflegen, erwerben und würdigen lehren, wird diejenige Seite an der nationalen Bildung ausmachen, welche die Volksschule leisten kann. — Es ist wahr, die Schulregulative, welche in Preußen unterm 1—3 Oct. 1854 ergiengen, hatten manchen Ausdruck gewählt, durch den sie den Schein auf sich zogen, mehr im Dienste und im Interesse der Confession wirken zu sollen als des vollen, ganzen und freien Nationalinteresses; wer sie aber — und wir hoffen, daß sie selbst das beabsichtigten — in dem Zuge des Entwicklungsganges der deutschen Volksunterrichtsmethode erfasset und verstehet, der kann in ihnen den Versuch nicht verkennen, eine gründliche nationale Bildung im Volke herbeiführen zu helfen auf dem bis dahin erkannten und zur Methode ausgebildeten historisirenden Unterrichtswege. So starken Angriffen sie sich ausgesetzt haben durch den Schein, daß sie nur ein confessionelles Interesse verfolgten, so wenig Beachtung und Verständnis hat ihr mit oder ohne Bewußtsein eingehaltenes Bemühen gefunden, das nationale Element in der Volksbildung zu wahren und zu pflegen. Es mochte noch im Jahre 1854 gewagt erscheinen, diese Seite wiederum in voller Helligkeit hervorzukehren und es mag sicherer zu erachten gewesen sein, nur das kirchliche Interesse, das im nationalen nur ein einzelnes ist, vorwiegen zu lassen: aber weniger Anlaß zu Misverstand und Mistrauen würden sich diese so wichtigen Verordnungen, in welchen wir die Methodik der preußischen Volksschule nach den Auffassungen der Staatsverwaltung sich zusammenfassen sehen, ausgesetzt haben, wenn sie offener und freier die Methodik nationaler Bildung proclamirt hätten, die sie in der That als λόγος ἐνδιάθετος in sich tragen. Aus diesem und keinem andern Grunde haben die preußischen Schulregulative die formalbildenden Intentionen ganz princip- und geschichtsgemäß sobald in Hintergrund treten lassen, als mit Erfolg bildender Inhalt in Anwendung zu bringen ist; aus diesem Grunde sind die Zeugnisse unmittelbaren evangelischen Lebens für wichtiger erkannt als die Meinungen der über sie Reflectirenden; aus diesem Grunde ist gediegenes Sprachgebilde in ihnen für mehr gehalten als abstracte Sprachlehre; aus diesem Grunde ist ihnen Nahes, Anschaubares und Verehrenswerthes im Vaterlande mehr als Entlegenes, Dunkeles und Gleichgültiges aus der Fremde; aus diesem Grunde ist Pflege und Bethätigung des Gedächtnisses in ihnen naturgemäßer als Veranlassung zur Ausbildung des Raisonnements; aus diesem Grunde lehren sie ebenso sehr auf Lieben und Glauben halten als aufs Wissen. Discere cupientem credere oportet. Diese in den Regulativen in Anwendung gebrachte Methodik auf die Bildung der evangelischen Volksjugend in Preußen wird sich überall da, wo es einer Nation ankommen wird, ihre Jugend in Uebereinstimmung mit ihrer Geschichte bildend versetzt zu sehen, von selbst an die Hand geben. (Der Lehrplan für die Bremischen Volksschulen von Lüben ist höchstens ein ins Bremische übersetztes preußisches Schulregulativ.) Wenn die gegenwärtigen Gegner den Entwicklungsgang, welchen die nach und nach sich ausgestaltende Elementar- oder Volksunterrichtsmethode genommen, in ordentlichem Zusammenhange zu begreifen sich werden Zeit gelassen haben und von ihrem Vorurtheile, das ihnen aus der Verfasser- und Erlasserschaft erwachsen zu sein scheint, werden abgekommen sein: so werden sie nicht nur zu einer billigeren, wenn nicht gerechteren Ansicht über die Regulative und die in ihnen implicite enthaltene Methode kommen, sondern auch erkennen, daß wo irgend etwas in ihnen der bestimmteren oder erweiterten Ausgestaltung bedürftig erscheinen sollte, die Fähigkeit zu weiterer Entwickelung in Wirklichkeit in ihnen ist, nämlich so, daß sie sowohl eine Ausbildung auf weiter entfaltete Elementarschulen als auf einclassige zulassen, als auch die Behandlung des eigentlichen Unterrichtes in demjenigen Sinne gestatten, wie wir dieselbe als in der Gegenwart zu Recht bestehend und als keimartig in ihnen enthalten behauptet haben. — Auch wenn ein

Unterrichtsgesetz in Preußen zu Stande gebracht sein wird, so werden die auf nationale Bildung abzielenden methodischen Principien, welche es vielleicht aufstellen wird, keine andere sein können, als welche bereits in der preußischen Volksschule in Anwendung sind und von den Regulativen verordnungsmäßig festgestellt wurden.

Das ist nach unserer Beobachtung der geschichtliche Gang und gegenwärtige Stand und Geist der Methode des evangelischen Elementar- und Volksunterrichtswesens in Preußen in einem Umrisse, in welchem die Beschreibung der besonderen Behandlungsweisen, welche die einzelnen Lehrgegenstände erfahren haben, nach ihrer wechselnden und immer angemessener geordneten Betriebsweise, die sich aus der immer genaueren wissenschaftlichen Erkenntnis des Gegenstandes ergeben muß, vollkommen Platz finden kann; diese wird aber zweckmäßiger, jede an ihrem Orte d. i. bei dem betreffenden Lehrgegenstande, in der Encyklopädie ihre Darstellung gefunden haben. **Thilo.**

Metrik, s. lateinische Sprache.

Mineralogie, s. Naturgeschichte.

Missionsschulen in Heidenländern. Alle Missionsgesellschaften ohne Ausnahme haben es für eine der wichtigsten Aufgaben ihrer Missionsarbeit gehalten, das junge Geschlecht aus den Heiden in Schulen zu sammeln, und durch Erziehung und Unterricht entweder für das Christenthum empfänglich zu machen, oder im Christenthum fester zu begründen. Manche sind in der Werthschätzung der Missionsschulen für Heidenkinder so weit gegangen, daß sie dieselben fast als das Hauptstück aller missionarischen Thätigkeit ansehen, und demnach ihre Hauptkraft auf Gründung und Leitung der Schulen verwenden. So z. B. die meisten amerikanischen Gesellschaften. Andere dagegen, wie die Methodisten, halten dafür, daß durch die Schulen eigentlich nichts anderes erzielt werden solle, als den Heiden die Kunst des Lesens beizubringen, damit sie das Wort Gottes und christliche Schriften lesen können. Die deutschen Gesellschaften lassen Predigt und Schule Hand in Hand gehen, und die Gemeinde wächst ihnen eben so oft aus der Schule heraus, als umgekehrt die Schule aus der Gemeinde.

Der große Unterschied, welcher zwischen den gebildeten und den ungebildeten Heidenvölkern (Wilden) besteht, macht sich natürlich auch in den Missionsschulen geltend. Die Schulen unter den Hindu und Chinesen, die eine vieltausendjährige Literatur aufgespeichert haben, und wo fast jeder lesen kann, müßen ganz anders beschaffen sein, als die Schulen unter den Indianern und Eskimo, unter den Neuseeländern und Negern. Den letzteren muß aller Wissensstoff vom ABC an bis zur Erd- und Geschichtskunde erst als etwas ganz neues und fremdes zugebracht werden; bei den ersteren dagegen gilt es einen ungeheuren Wust verkehrten Wissens hinwegzuräumen, tausend mit der Muttermilch eingesogene Irrthümer zu bekämpfen, und eine tabula rasa für die christliche Wahrheit zu gewinnen. Nur wo es den Missionaren gelingt, die Kinder noch in ganz zartem Alter in ihre Schulen zu bekommen, und darin gegen die heidnische Umgebung möglichst abzusperren, werden diese Schwierigkeiten etwas beseitigt, aber andre dafür herbeigezogen. Die Kostschulen und Waisenhäuser, die Institute für Findlinge, verkaufte und weggeworfene Kinder sollen dergleichen Uebelstände vermeiden helfen. Ein großer Unterschied ergiebt sich ferner aus dem verschiedenen Zweck der Schulen. Das Bedürfnis hat die Missionare dazu gedrängt, keineswegs bloß sogenannte Elementarschulen in den Heidenländern anzulegen, sondern auch höhere Schulen, Seminare, in welchen sie sich eingeborne Schulmeister und Gehülfen heranbilden, ja sogar theologische Seminare für die hier und da schon kräftig sich entwickelnde eingeborene Geistlichkeit. Denn schon giebt es rothe, gelbe, schwarze und braune Pastoren in ziemlich großer Zahl, welche einen regelmäßigen Lehrcursus theils in Europa theils in ihrer Heimat durchgemacht und in aller Form die Ordination empfangen haben.

Treten wir der Uebersicht über die Missionsschulen etwas näher, und beginnen mit denen, welche unter den wilden Völkern errichtet sind, so machen wir gleich auf den ersten Blick die Warnehmung, daß kein Volk auf der ganzen Erde, auch das

verkommenste nicht, bildungsunfähig ist. An den entgegengesetztesten Puncten der Erde, auf den paradiesischen Inselgruppen des stillen Meeres, wie in den Eiswüsten Labradors, machen die Missionare die gleiche Bemerkung, nämlich: die weißen Kinder in manchen Elementarschulen Europa's werden von dem Lerneifer und der Tüchtigkeit vieler schwarzen oder braunen Schüler in den Heidenländern sehr beschämt. Daß es große Mühe kostet, die wilden, nie gebändigten, nie an Stillesitzen und Aufmerken gewöhnten Kinder nur erst zur Schule zu bringen, und unter die Schulzucht zu beugen, ist selbstredend; wo aber die Schule erst etwas bekanntes, und die Lernlust geweckt ist, da fehlt es nirgends an den erfreulichsten Fortschritten. Gleich der erste protestantische Missionar, von dessen Wirksamkeit wir ausführlicheres wissen, machte diese Erfahrung. Es war der Missionar Eliot unter den Indianern Nordamerika's (1631—1690). Er hatte nicht eher mit der Schule begonnen, als bis er durch seine unermüdeten und geistgesalbten Predigten eine Anzahl Gemeinden um sich gesammelt, sie von ihrem umherschweifenden Leben entwöhnt und zu festen Ansiedlungen bewogen hatte. Dann aber gründete er nicht Elementarschulen, sondern gleich höhere Schulen, Gymnasien, gab den rothen Jünglingen die Meisterwerke der alten Griechen und Römer in die Hand, und suchte sie so weit zu fördern, daß sie, den englischen Studenten im Wissen ebenbürtig, die Universität beziehen könnten. Es gelang ihm auch, und der Beweis lag vor jedermanns Augen, daß an Denkkraft, Scharfsinn und Gedächtnisstärke die indianischen Kinder den weißen nicht nachstehen, vielfach sie übertreffen. Gleichwohl bewährte sich dieser Versuch Eliots nicht. Die in ihrer früheren Jugend an unabläßiges Umherschweifen im Freien gewöhnten Knaben konnten das anhaltende Sitzen und Studiren nicht ertragen: nur wenige waren im Stande, den Cursus bis zu Ende durchzuführen, und zuletzt rissen furchtbare Kriegesstürme, welche über seine Pflanzungen hereinbrachen, die Früchte seiner sorgsam gepflegten Schulen fast gänzlich wieder hinweg.

Die späteren Missionare unter den Indianern sind zwar alle mit Eliot darin einig, daß diese rothen Stämme zu den geistig begabtesten und intelligentesten Völkern zählen, aber sie haben den von ihm begangenen Misgriff zu vermeiden gesucht. Nur langsam und in allmählicher Stufenfolge haben sie von Geschlecht zu Geschlecht den neugegründeten Schulen höhere Ziele gesteckt, und das Resultat ist, daß unter verschiedenen Stämmen dieses edlen, aber rasch aussterbenden Volkes begabte und bewährte Prediger, Lehrer, Missionare aus den Eingeborenen selbst hervorgegangen sind. Ein bekehrter Cherokese erfand 1825 selbständig ein eigenes Alphabet, aus Buchstaben und Sylbenzeichen gemischt, für die unbehülflich langen Wörter der indianischen Sprachen. Ein anderer übersetzte das Neue Testament unmittelbar aus dem Griechischen; ein dritter leitete eine Druckerpresse; ein vierter gab eine Zeitung in cherokesischer und englischer Sprache heraus; andere gründeten ein Museum, eine Nationalbibliothek u. s. w. Jetzt haben die Cherokesen unter sich 22 Elementarschulen und 2 Seminare, jedes für 100 Zöglinge bestimmt. Für den Unterhalt der Seminare verwenden sie eine Summe von 80,000 Dollars. Unter den Choktaws wurde 1819 die erste Schule eröffnet, und jetzt haben die Choktaws und die ihnen verwandten Chikasaws einen besonderen Stipendienfonds errichtet, damit ihre Söhne, nachdem sie auf den eigenen Schulen die nöthige Vorbildung erhalten, auf den Colleges der Vereinigten Staaten ihre Studien fortsetzen können. Und das alles trotz der grausamen Störungen, welche das Missionswerk 1830 und in den folgenden Jahren durch die Vertreibung aller Indianerstämme bis hinter den Missisippi erlitt, Störungen, welche eine schon fast vollendete Civilisation unterbrachen, und ganz neue Anfänge in ferner fremder Wildnis erforderten. Die Wyandots z. B. standen nach dem Zeugnisse eines amerikanischen Regierungsbeamten schon 1827 hinter ihren weißen Nachbarn in keinem Stücke zurück. „Ackerbau und Viehzucht," heißt es in dem Bericht, „sind ihre Hauptbeschäftigung; ihre Ansiedelungen gleichen europäischen Dörfern und Städtchen. Bei den niedlichen Häusern mit schönen Glasscheiben sieht man Pferde, Kühe, Schafe, Wagen, Pflüge und eine volle Geschäf-

tigkeit der Handwerker; für ihren Prediger haben sie eine niedliche Wohnung aufgebaut, mit Garten und Weizenacker. Die Schule wird von 70 Schülern besucht, und die Gattin des Lehrers unterrichtet die Mädchen in weiblicher Handarbeit."

Es ist um so mehr zu bedauern, daß diese trefflichen Anfänge durch die Vertreibung der Indianer in die westliche Wildnis, wohin nur wenige eingeborene Lehrer sie begleitet haben, wieder gestört ist, da gerade das hier aufblühende Schulwesen der Natur der indianischen Knaben am meisten zuzusagen schien. Es war nemlich die Einrichtung getroffen, daß die Schulstunden beständig abwechselten, für die kleineren Schüler mit Spielen, für die erwachseneren mit Handarbeit im Freien. So wurde jeder Ermüdung vorgebeugt. Die Knaben lernten regelmäßig ein Handwerk; außerdem aber halfen sie den Vätern beim Ackerbau, und eben diesem raschen und anregenden Wechsel schreibt der Berichterstatter es zu, daß er so viel Frohsinn und Heiterkeit unter der Schuljugend fand. Wie sehr schwer sich die indianische Jugend an das 3—4stündige ununterbrochene Stillsitzen unserer Schulen gewöhne, ersieht man beispielsweise aus der Geschichte einiger Oneidaknaben, die 1800 von ihrem Vater in eine Schule in Massachusets gebracht wurden. Sobald es ihnen nur ein bischen eng wurde in den dumpfen Schulzimmern, oder wenn es ihnen mit dem Nachsprechen des Alphabets nicht gelingen wollte, dann war kein Halten mehr. Wild über die Tische und die Köpfe ihrer Mitschüler hinweg, mit einem gewaltigen Sprunge zum Fenster hinaus, durch die Straßen und aus der Stadt fortstürmend, schienen sie aller Zucht unzugänglich; durch Strafen und Drohungen wurde ihr stolzer Trotz nur noch unbändiger. Aber durch nachgiebige Freundlichkeit gelang es gleichwohl dem Lehrer, die scheuen Söhne der Wildnis zu fesseln, ihre Wißbegier zu erregen, sie zum Wetteifer zu spornen, und sie wurden später durch ihren Geist und ihre Fortschritte die Zierden der Schule. Einer studirte auf dem theologischen Seminar, ward zum Geistlichen ordinirt und Prediger des Evangeliums unter seinen Landsleuten.

Die meisten Indianerstämme, sofern sie überhaupt noch einige Aussicht auf längere Existenz haben (sie sind größtentheils nahe am Aussterben) stehen unter der Einwirkung amerikanischer Missionen. Von den Deutschen hat sich eigentlich nur die Brüdergemeinde der Indianer in nachhaltiger Weise angenommen. Ihr war es von Anfang an mehr um Predigt als um Schule zu thun, und erst das Bedürfnis der Gemeindejugend, sowie die Nothwendigkeit, sich eingeborene Gehülfen heranzubilden, leitete bei der Anlegung von Elementarschulen und Seminaren. Die unaufhörlichen Kriege und Verpflanzungen der Stämme sind natürlich der Ausbildung auch ihres Schulwesens sehr wenig günstig gewesen. Andere Hindernisse beeinträchtigen die Schulen der Brüdergemeinde in Mittel- und Südamerika, sowie in Grönland und Labrador, worüber das Nähere in dem angeführten Artikel. In neuerer Zeit ist bei der Stadt Paramaribo in holländisch Guiana von einer Anzahl wohlwollender Pflanzer ein kleines Gehülfenseminar veranlaßt worden. Um nämlich auf ihren Plantagen kleine (Sonntags-) Schulen für die Sklavenkinder aufzurichten, schicken sie etliche ihrer tüchtigsten Negerknaben von 12—14 Jahren nach Beekhuizen zu dem Missionar der Brüdergemeinde und lassen sie dort zu Schulgehülfen heranbilden. Sie lernen dort biblische Geschichte, Katechismus, Lesen, Schönschreiben, Rechnen, Geographie und Singen. Mit allen Gedächtnissachen werden die Schüler trefflich fertig, und leisten zum Theil ungewöhnliches. Aber wo der Verstand angestrengt werden muß, wie z. B. im Rechnen, wills nicht recht fort. Mit Trägheit, Unreinlichkeit und Unaufrichtigkeit haben die Lehrer viel zu kämpfen. Doch sind die Resultate im ganzen erfreulich, und die kleinen Plantagenschulen, welche diese jungen Gehülfen nach der Rückkehr zu ihren Herren zu leiten haben, scheinen in guten Gang zu kommen.

In Grönland, dem jetzt fast völlig christianisirten Lande des eisigen Nordens arbeiten neben den zahlreichen Sendboten der Brüdergemeinde auch dänische Caplane und Missionare. Bisher hatte man die Fähigkeit der grönländischen Eskimo, an der Entwicklung ihres Kirchen- und Schulwesens sich selbständig zu betheiligen, vielfach bezwei-

felt. Jetzt, nachdem sie nicht bloß Bücher und Zeitblätter auf ihrer eigenen Presse zu drucken, sondern auch selbst theilweise zu verfassen angefangen haben, hat man es doch gewagt, zwei Seminare zu gründen zur Heranbildung von Lehrern und Katecheten. Von den daraus hervorgegangenen Zöglingen will man etliche ordiniren, anderen die Leitung einer Schule anvertrauen. Die dänische Regierung schenkt diesem neuen Unternehmen viel Aufmerksamkeit, und hat einen Beamten mit der Untersuchung der Schulen und der Seminare beauftragt. Die Anstellung eingeborener Schulmeister erscheint um so dringender, da der Europäer völlig außer Stande ist, die Lebensweise der Eskimo zu theilen. Während des Sommers nemlich müßen sämmtliche Familien um der Jagd und des Fischfangs (Seehundsfang) willen an der Küste sich zerstreuen, so daß, wenn nicht eingeborene Schulgehülfen diese Familien begleiten, während der größeren Hälfte des Jahrs aller Schulunterricht aufhört. Nur die kleineren Kinder, die etwa eine Missionarfrau als Kindertante um sich sammelt, oder die Kostschüler, welche von den europäischen Familien ins Haus genommen sind, können während des ganzen Jahres unterrichtet werden.

Das entwickeltste Schulwesen auf den amerikanischen Missionsgebieten finden wir auf den westindischen Inseln. Auch hier hat die Brüdergemeinde den Ruhm, von allen deutschen Missionsgesellschaften die erste und einzige auf diesen Inseln gewesen zu sein. Nach ihr sind dann die Engländer gekommen, Wesleyaner, Anglikaner, Independenten, Baptisten u. s. w. Ein Engländer hatte zuerst die Idee, einen Neger das Lesen zu lehren, mit der Verpflichtung, es wieder einen anderen zu lehren, der die gleiche Verpflichtung übernahm, und so fort. Dadurch verbreitete sich das Lesen sehr schnell unter den Schwarzen; doch läßt sich denken, daß solcher Unterricht oft ziemlich kümmerlich und stümperhaft blieb. Diese Methode des gegenseitigen Unterrichts ist nun aber auch bei den Kindern eingeführt. Jede Abtheilung hat einen geförderten Schüler zum Lehrer oder Monitor, und die angestellten Lehrer (meist farbige Lehrerinnen) haben nur die Monitoren selbst zu unterrichten und die Oberaufsicht zu führen. In der Schreibstunde wird die Vorschrift auf eine große Tafel geschrieben. In den Wochentagsschulen sind die Gegenstände des Unterrichts vornehmlich folgende: Lesen, Rechnen, Schreiben, etwas Rechtschreibung und Religion; für Mädchen kommt der Unterricht im Nähen hinzu. Seit der Emancipation der Neger bezahlen die Kinder Schulgeld (1 — 2 Groschen wöchentlich). Doch gibt es viele Freischüler, und die Kosten für den Lehrer (60 Thaler jährlich bei freier Station) und für die Erhaltung der Gebäude werden nicht überall durch das eingegangene Schulgeld aufgewogen. Deshalb sind, um den Ausfall zu decken, hier und da mit den Schulen noch besondere Arbeitsstunden verbunden; etwa in dieser Weise: von 10—3 der gewöhnliche Unterricht, von 3—5 Uhr Arbeit der Kinder zum Besten der Mission. Die Mädchen nähen, die Knaben arbeiten mit Hacken, bessern Wege aus, bearbeiten Land, pflanzen Bäume, schneiden Gras, sammeln Brennholz u. s. w. Außerdem sind aber auch höhere Schulen begründet, zur Ausbildung von Lehrern und Gehülfen aus den Schwarzen. Besonders hervorragend sind die Anstalten der Brüdergemeinde zu Fairfield auf Jamaica mit 30 Zöglingen, und zu Cederhall auf Antigua mit 25 Zöglingen. In der biblischen Geschichte, Weltgeschichte, Geographie, Schönschreiben, Zeichnen pflegen die jungen Leute sehr gute Fortschritte zu machen, weniger in Stilübungen und den sogenannten exacten Wissenschaften. Die Energie und Ausdauer des Europäers fehlt diesen Negerjünglingen allzusehr. Die geförderstsen Zöglinge werden zum Schluß auf das Schullehrerseminar der kirchlichen Missions-Gesellschaft (Mico Charity) gesandt. Die Micostiftung war etwa 100 Jahr früher begründet zur Befreiung von Christensklaven aus den Raubstaaten. Da das für diesen Zweck ausgesetzte Capital nicht mehr zur Verwendung kam (durch Anhäufung der Zinsen hatte es sich bis auf 100,000 Pfund vermehrt), so wurde es 1836 für den Unterricht der Negerkinder in Westindien bestimmt, und ein Schullehrerseminar für Schwarze auf Antigua erbaut. Andere englische Gesellschaften haben ähnliche

Seminare errichtet, z. B. die Gospel society ein College auf Barbadoes, die Londoner eins zu Ridgemount auf Jamaica, wo es jedoch mehr auf Heranbildung von Hülfspredigern als von Schullehrern abgesehen ist. Aehnlich steht es mit dem Seminar der Baptisten zu Calabar auf Jamaica u. a. Aus diesen Seminaren sind nicht bloß mehrere sehr tüchtige Evangelisten hervorgegangen, sondern auch die dort ausgebildeten Schullehrer genießen allgemeine Anerkennung.

Wenden wir uns von Amerika nach Süd-Afrika, so finden wir auch dort, im Capland, bereits die ersten Schritte gethan, um eingeborene farbige Schullehrer für ihre gelben und schwarzen Volksgenossen heranzubilden. Das seit 1838 eröffnete Seminar zu Gnadenthal nimmt junge Hottentotten, Fingu, Bastards, Kaffern, Mozambiker u. s. w. auf, um sie in der englischen und holländischen Sprache, biblischen Geschichte, Glaubenslehre, Kirchengeschichte, Geographie, Weltgeschichte, Naturgeschichte, Schreiben, Rechnen, Singen und Musik sorgfältig auszubilden. Im ganzen sind bisher etwa 50 eingeborene Lehrer aus diesem Institut hervorgegangen, und haben bis auf wenige, die durch eigne Schuld wieder verloren giengen, an den Schulen der englischen Kirche oder verschiedener Missionare recht Tüchtiges geleistet. Was aber dem raschen Wachsthum dieser und dem Aufblühen ähnlicher Anstalten besonders in den Weg tritt, ist die merkwürdige Verachtung, welche die meisten eingebornen Stämme gegen einander und gegen Lehrer aus ihren eigenen Stammgenossen hegen. Kein Schwarzer will sich hier von einem Schwarzen, kein Fingu will sich von einem Hottentott, kein Bastard von einem Kaffer beaufsichtigen und unterrichten lassen. Nur vor dem weißen Lehrer haben sie alle gleichen Respect; und wenn es denn doch ein farbiger sein soll, so muß es wenigstens ein langhaariger Mischling, kein echter Wollkopf (Peperkop) sein. Viele einzelne Missionare in der Capcolonie und in den darüber hinausliegenden Missionsgebieten unter den Namaqua, Damra, Betschuanen und Kaffern haben sich bemüht, selber sich Gehülfen für ihre Schulen heranzuziehen, und nicht wenigen ist es gelungen, etliche tüchtige Leute auszubilden, die nicht bloß als Schulmeister, sondern auch auf Nebenstationen als Katecheten fungiren können. Allein immer müßen sie doch unter der strengsten Controle der weißen Missionare bleiben, nicht bloß weil sie sich so leicht gehen lassen, sondern auch weil ihre Auctorität bei ihren Volksgenossen sofort schwindet, wenn der weiße Mann nicht beständig hinter ihnen steht, und sie mit seinem Ansehen aufrecht hält. Bei dieser Lage der Dinge ist die Entwicklung eines selbständigen eingeborenen Lehrerstandes, noch vielmehr einer eingeborenen Geistlichkeit freilich in ziemliche Ferne gerückt, und scheint auch kaum Gegenstand des Wunsches zu sein. Denn schwerlich sind diese Stämme Süd-Afrika's noch zu einer besonderen nationalen Entwicklung und einer selbständigen Rolle in der Reihe der Völker bestimmt. Sondern Europäer sind die Herren Süd-Afrika's und werden es immer mehr, die Farbigen sind ihre Diener und Unterthanen, und werden sich in den Kirchen und Schulen der Weißen allmählich verlieren. So lange die Holländer Herren des Landes waren, schien das Loos der Eingeborenen freilich kein anderes zu sein, als Unterdrückung und Untergang. Allein unter der Herrschaft der Engländer wird besser für sie gesorgt. Die englische Kirche, mit ihrem Bischof an der Spitze, ist sehr bereit, die Farbigen zu ihren Gottesdiensten und Altären zuzulassen, und das englische Schulcollegium, nach dem Tode des trefflichen Dr. Innes den Dr. Dale an der Spitze, hat mit derselben Liberalität sich der Schulen für die Farbigen angenommen, wie der Schulen für die Weißen. Für die letzteren wurde eine Anzahl Regierungsschulen in Capland gegründet mit folgendem Unterrichtsplan: 1. Elementarunterricht: Lesen, Schreiben, Zeichnen, Elemente der Naturgeschichte und Physik. 2. Geographie, Geschichte, Mathematik (Arithmetik, Algebra). 3. Englische und holländische Sprache, Grammatik, Rechtschreibung, Uebersetzen. 4. Biblische Geschichte und Religion. Für all diesen Unterricht darf kein Schulgeld gefordert werden. Dagegen 5. der Unterricht im Lateinischen und in der höheren Mathematik wird besonders bezahlt. Nicht in allen Regierungsschulen werden

sämmtliche Fächer gelehrt. Aber dasselbe Programm liegt in allen Schulen zu Grunde und soll nach und nach zur Ausführung kommen. Um die Lehrer für diese Regierungsschulen zu gewinnen, ist seit 1842 in Capstadt ein Schullehrerseminar errichtet, wo aber nur Weiße zu Lehrern ausgebildet werden. Vorher hatte man die Lehrer zum größern Theil aus England (Schottland) kommen lassen. Die Meinung der Regierung war übrigens keineswegs, daß die von ihr begründeten Schulen nur den Weißen offen stehen und für die Farbigen verschlossen sein sollten. Allein durch den Kastenstolz der holländischen Kolonisten, welche die Hauptbevölkerung im Lande bilden, hat sich doch im allgemeinen die Praxis herausgestellt, daß kein weißes Kind mit einem farbigen zusammen die Schule besucht. Folglich waren die Farbigen immer wieder auf die für sie speciell errichteten Missionsschulen verwiesen. Ziemlich auf allen Stationen bestehen solche Missionsschulen. Nach dem neuesten Rechenschaftsbericht des Dr. Dale bestanden in Capland 20 Regierungsschulen, 90 Privatschulen (die aber auch von der Regierung unterstützt werden) und 133 Missionsschulen. Die Zahl dieser Missionsschulen vertheilt sich folgendermaßen: Mission der anglikanischen Kirche 39 Schulen, der holländisch-reformirten Kirche 23, der Wesleyaner 20, der Rheinischen 17, der Independenten 15, der Brüdergemeinde 9, der Berliner 2, der Pariser 1 und andrer kleiner südafrikanischer Gesellschaften noch 6 oder 8. Meist werden sie von den Missionaren selbst und den von ihnen herangezogenen Monitoren geleitet. Diejenigen, welche in der Nähe der Capstadt und in volkreicheren Orten errichtet sind, haben sich möglichst dem Schulplan der Regierung accommodirt, und werden von derselben auch in liberalster Weise unterstützt. Dagegen auf den entfernteren Stationen, wo die Kinderzahl eine geringe ist, geht der Unterricht meist nicht über Lesen, Schreiben und biblische Geschichte hinaus. Der Schulinspector Dr. Dale spricht sich nach seiner letzten Rundreise im allgemeinen (wiewohl unter dem öffentlichen Widerspruch der Missionare) sehr unzufrieden mit dem Zustand der meisten Missionsschulen aus. Er urtheilt, daß sie nur sehr Geringes leisten, und daß die Kinder weder fließend lesen, noch gut schreiben und rechnen. Drei Fünftel der Kinder, sagt er, können nicht viel anderes, als biblische Geschichten in mechanischer Weise hersagen. Obgleich zum Beding der Staatsunterstützung gemacht wird, daß auch Englisch in den Schulen gelehrt wird, so sind von 3300 Schülern doch kaum 400 im Stande, fließend und deutlich englisch zu lesen. Die Unterstützung wechselt zwischen 15 und 75 £. Abgelegene Stationen, wo die Schulen nur klein sind und wenig leisten, empfangen 15 £. Wo 30—40 Kinder von einem geschickten Lehrer unterrichtet werden, empfangen sie 30 £., und wenn auch Nähunterricht gegeben wird, 45 £. Die höchste Summe empfangen nur solche mehrclassige Schulen, welche außer dem Hauptlehrer einige tüchtige Hülfslehrer haben. So z. B. die große 4classige Schule der rheinischen Missionsgesellschaft auf Stellenbosch, welche über 500 Kinder zählt. Die von den Missionaren herangebildeten und von dem Schulinspector geprüften Monitoren (meist Mädchen) werden von der Regierung noch extra mit 15 £ jährlich salarirt mit stufenweiser Erhöhung im Fall einer tüchtigen Fortbildung und größerer Leistungen bei erneuter Prüfung. Die Regierungsverfügungen darüber sind so instructiv, daß wir sie in der Note mittheilen.*) Die Leistungen der entlege-

*) Regulativ in Bezug auf Erziehung junger Leute zum Lehrerberuf: Capstadt d. 28. Decbr. 1859. 1) Dem Ober-Schul-Inspector wird die Vollmacht ertheilt, den Lehrern an Schulen, welche er nach gehöriger Prüfung für befähigt und deren Schulen er für geeignet erachtet, um junge Leute zu Lehrern heranzubilden, ein Certifikat darüber auszustellen. 2) Von solchen bestätigten Lehrern werden Gesuche um Zulassung geeigneter junger Leute in die Liste der bezahlten Kinderlehrer aufgenommen. 3) Solche Gesuche müßen begleitet sein von einer Bescheinigung, daß die Bewerber um das Amt der Elementarlehrer nicht weniger als 13 Jahr alt und keiner Krankheit unterworfen sind, die ihre Lehrerthätigkeit beeinträchtigen würde, und von dem ausdrücklich ausgesprochenen Wunsch, daß sie zum Beruf eines Elementarlehrers herangebildet werden möchten. 4) Eine jährliche vorläufige Prüfung der Bewerber und aller Elementarlehrer wird

neren Missionsschulen sind besonders deshalb so gering, weil Eltern und Kinder selten für längere Zeit auf dem Schulplatz zusammen zu halten sind. Etliche Monate, höchstens etliche Jahre sitzen sie wohl still, dann aber treibt sie der angeborene Wandertrieb, oder die Dürre und Hungersnoth, oder die Furcht eines feindlichen Ueberfalls wieder in die Weite. Die Kinder müßen ihren Eltern folgen, und vergessen beim Umherschwärmen in der Wildnis ihre eben gesammelten Kenntnisse. Trifft der Missionar wieder mit ihnen zusammen, so muß er sie gewöhnlich ganz von vorn wieder anfangen lassen. Man hat vielerlei versucht, um diesem Uebelstande abzuhelfen, doch immer noch ohne den rechten Erfolg. Die Missionare haben kleine Pensionate oder Erziehungsanstalten gegründet, um, wenn die Eltern fortzogen, die Kinder zurückzubehalten. Sie haben die fähigsten Schüler in ihr eigenes Haus und in ihre Familie aufgenommen. Sie haben einen Fonds gesammelt, um die Kinder während der Abwesenheit der Eltern bei andern Stationsbewohnern in Kost zu geben. Sie haben eine Ziegenheerde angeschafft zum Unterhalt dieser Kinder, die fast ausschließlich von Milch leben. Als bestes Mittel hat sich noch immer bewährt, den Kindern selbst eine solche Liebe und Freude an der Schule

eingerichtet. 5) Wird ein Bewerber als Elementarlehrer zugelassen, so ist die geringste ihm zuerkannte Summe 15 £., als Stipendium für das erste Jahr. Hiezu werden jährlich 5 £. hinzugefügt, wenn nicht der Zögling bei der jährlichen Prüfung ganz ohne Auszeichnung in irgend einem Fache verbleibt. In diesem Fall wird das Stipendium nicht erhöht. 6) Die Zeit, für welche das Stipendium bewilligt wird, ist 5 Jahre. Nach dieser Zeit ist das Gouvernement befugt, die Zöglinge anzuweisen, noch einen einjährigen Cursus in einem Seminar durchzumachen, ehe sie bei einer vom Staate unterhaltenen oder unterstützten Schule eintreten. Für die Zeit dieses Cursus wird jedem ein Stipendium von höchstens 40 £. bewilligt. 7) Die Lehrer und Lehrerinnen werden wenigstens 1 Stunde täglich, außer den gewöhnlichen Schulstunden, zur Unterweisung ihrer Zöglinge verwenden. Denjenigen Lehrern, deren Zöglinge ein genügendes Examen am Ende jedes Jahres machen, wird ein Zuschuß von 5 £. für einen, 9 £. für 2, und 12 £. für 3 und mehr Zöglinge bewilligt. 8) Der 5jährige Cursus endet um die Weihnachtszeit, so daß wer vom Januar bis Juni 1860 aufgenommen ist, zu Weihnacht 1864 seinen Cursus beendet hat, wer aber vom Juli bis December 1860 aufgenommen ist, erst Weihnacht 1865.

Bekanntmachung vom 4. Februar 1860.

Als Gegenstände der Prüfung sind 1) für die Schulaspiranten folgende bestimmt: fertig Englisch lesen, eine vorgelesene einfache Erzählung correct und deutlich niederschreiben, die 4 Species. 2) Für die Gehülfen nach Ablauf des 1. Jahres: Englisch lesen mit Leichtigkeit und Ausdruck, grammatische Zerlegung eines einfachen Satzes, Rechenexempel in einfacher Gleichung, Elemente der beschreibenden Geographie und Grundlinien der biblischen Geschichte. 3) Nach Ablauf des 2. Jahres: grammatische Analyse einfacher englischer Sätze, Beschreibung eines bekannten Gegenstandes, einfache Brüche, Geographie von England und Süd-Afrika, Kartenzeichnen, die englischen Könige von Ekbert bis jetzt mit den Jahreszahlen, Hauptsachen aus der biblischen Geschichte und Geographie. 4) Am Ende des 3. Jahres: englische Grammatik vollständig, Abfassung eines Classenberichts, Decimalbrüche und Euklides, beschreibende Geographie, englische Geschichte bis Heinrich VII., lateinische Grammatik (regelmäßige Conjugation), biblische Geschichte und Geographie, Karte von Palästina. 5) Am Ende des 4. Jahres: englische Grammatik und Analyse, Bericht über die Organisation der Schule und die Methode des Unterrichts, Euklid und Algebra, Grundzüge der physischen Geographie, Englische Geschichte von Heinrich VII. bis jetzt, englische Grammatik und leichte Uebersetzungsstücke, holländische Grammatik, genauere Schriftkenntnis. 6) Am Ende des 5. Jahres: englische Grammatik und Analyse, Aufsatz über einen Gegenstand aus der Pädagogik, Logarithmen, Algebra, Gleichungen mit mehreren unbekannten, Geographie vollständig, ebenso englische Geschichte, Uebersetzung von Cäsars Commentar ins Englische, Uebersetzung aus dem Englischen ins Holländische, vollständige Bibelkenntnis. — Der Fortschritt der Gehülfen in der Kunst des Unterrichtens wird jedes Jahr besonders bemerkt. In Mädchenschulen wird kein Latein, weniger Kenntnis von Rechnen und Geschichte, dafür eine steigende Geschicklichkeit in weiblichen Handarbeiten erfordert. Musik und Zeichnen werden als Privatstudium besonders empfohlen, wenn die nöthigen Lehrmittel vorhanden, und jede Auszeichnung darin wird besonders in Anmerkung gebracht.

einzuflößen, daß sie die Eltern durch ihr Bitten und Drängen von ihren Wanderungsplänen zurückbrachten und sie an die Station fesselten. Wirklich ist das an vielen Orten der Fall gewesen, besonders von Seite der Mädchen, die an dem Näh- und Strickunterricht der Missionarsfrauen und an dem biblischen Unterricht des Missionars gewöhnlich das meiste Interesse haben.

Mit Uebergehung des Ostens und Nordens von Afrika, wo die Mission entweder noch in der Kindheit steht, oder wo der Muhamedanismus sein ungestörtes Regiment hat, wenden wir uns zu dem andern großen Missionsgebiet auf der afrikanischen Westküste, um den Busen von Guinea herum. Sowohl an Zahl als an Intelligenz und Thatkraft übertrifft die westafrikanische Bevölkerung bei weitem die heruntergekommenen unstet umherziehenden Bewohner der menschenleeren Steppen Süd-Afrika's. Zwar droht das Klimafieber an den sumpfigen Küsten, aber nur dem Europäer, nicht dem Eingeborenen. Zwar dringt der Sklavenhändler vom Süden herein, und der muhamedanische Eroberer vom Norden her, aber noch ist Hoffnung, daß die zum Evangelium bekehrte und gesittete Bevölkerung, von den Engländern unterstützt, sich beider Feinde erwehren werde. Der Kern und Mittelpunct aller missionarischen und civilisatorischen Bestrebungen für diesen Theil Afrika's ist in Sierra Leone zu suchen. Diese merkwürdige Neger-Republik ward 1787 durch einen Verein englischer Menschenfreunde für befreite Negersklaven begründet, und hatte in ihren Anfängen mit unglaublichen Schwierigkeiten zu kämpfen. Eine der größten war, daß die hier zusammenströmenden Neger, Männer, Weiber und Kinder mehr als 20 oder 30 verschiedenen Volksstämmen angehörten, also auch gänzlich abweichende Sprachen redeten, die zum Theil niemand kannte. Sie konnten sich weder unter einander, noch mit ihren Vorgesetzten verständigen. Nur mühsam wurden sie allmählich von einander gesondert, und nach ihren Sprachen in besondere Dörfer vertheilt. Die Missionare, welche diesen zusammengelaufenen Haufen unterrichten sollten, der jeden Augenblick durch Wegnahme neuer Sklavenschiffe noch vermehrt ward (in einem einzigen Jahre wurden 13000 befreite Negersklaven in die Colonie gebracht), wußten kaum wo anfangen und wie sich mit ihnen verständigen. Als einer der ersten Missionare, den die englisch-kirchliche Missionsgesellschaft auf das schwierige Arbeitsfeld sandte, seine Schule eröffnete, stürmten ihm nahe an 200 wilde Geschöpfe, groß und klein, mit gewaltigem Geschrei und Toben ins Haus, und er konnte doch noch kaum mit ihnen sprechen. Er entschloß sich kurz, las sich ein Duzend Köpfe, die ihm die fähigsten und ansehnlichsten schienen, heraus, und brachte ihnen in aller Eile die 4 ersten Buchstaben des Alphabets bei. Dann theilte er die ganze Schaar in 12 Abtheilungen, und ließ in jeder Abtheilung einen der neugebackenen Monitoren seine 4 Buchstaben-Weisheit auskramen. Wer zuerst fertig war, kehrte zum Missionar zurück, und erhielt von ihm 4 neue Buchstaben. Auf diese Weise wurde hier das System des gegenseitigen Unterrichts sofort praktisch ins Werk gesetzt. Es bewährte sich vortrefflich. Ohne viel besondere Veranstaltung zogen sich die Missionare ihre schwarzen Schulgehülfen inmitten ihrer großen Schulclassen selber heran. Bald konnten sie diese Gehülfen zu Lehrern in den Sonntagsschulen oder auf den Dörfern benützen, und mit unglaublicher Schnelligkeit wuchs die Zahl der Schulen in Freetown und der ganzen Umgegend. Schon vor 20 Jahren waren auf den 12 Hauptstationen 70 Schullehrer angestellt, größtentheils Eingeborene, und an 6000 Kinder besuchten die Sonntags- und die Wochenschulen. Von jetzt an wurde in das ganze Unterrichtswesen mehr Ordnung gebracht Jedes Dorf erhielt außer der Sonntagsschule eine besondere von eingeborenen Lehrern und Lehrerinnen geleitete Wochenschule für Knaben und Mädchen. Außer den Mädchenschulen in den Dörfern wurden 2 höhere Töchterschulen in Kissey und Freetown errichtet. Ebenso wurden fähige Knaben aus den Ortsschulen in die Stadtschule zu Freetown aufgenommen, um höheren Unterricht zu erhalten, und diejenigen, welche mit vorzüglichen Gaben des Geistes und Herzens ausgestattet schienen, wurden in das Seminar zu Furahbay gebracht, um dort zu Katecheten oder Pfarrern für ihre

Landsleute ausgebildet zu werden. Um Schullehrer zu werden, braucht man jedoch nicht das Seminar zu besuchen, sondern nur die höhere Schule zu Freetown. Diese Schule, in der außer den gewöhnlichen Fächern auch Mathematik, Latein und Griechisch gelehrt wird, pflegt etwa 100 Schüler zu zählen, die zum Theil bis zum 20. Jahre darin verweilen. Doch werden sie keineswegs alle Schulmeister, sondern gehen auch zu anderen Berufsarbeiten über. Das Seminar, welches 1815 begründet und 1828 an seinen jetzigen Platz in Furahbay verlegt ward, entsprach durchaus nicht seinem Zweck, so lange es in den Händen der Regierung war. Erst als es in den vierziger Jahren völlig in die Hände der Missionare übergieng, gelangte es schnell zu einer sehr erfreulichen Blüthe. Es wurde in 2 Abtheilungen gesondert, in deren oberster die heilige Schrift in den Ursprachen gelesen und erklärt, Dogmatik und Kirchengeschichte fleißig getrieben, und Predigtübungen aller Art gehalten werden. Die Zahl der Seminaristen, früher 6 bis 10, mehrte sich auf 20—30. Eine Anzahl wackrer Missionsgehülfen gieng aus ihnen hervor. Der erste ordinirte Geistliche, der seine Ausbildung in diesem Seminar empfieng, war Samuel Crowther, dessen Name seither in England und Deutschland sehr bekannt geworden ist. Zahlreiche Nachfolger traten in seine Fußstapfen. Am 8. Juni 1856 wurden 8 junge Schwarze von dem Bischof der Colonie zu Predigern des Evangeliums geweiht, nachdem sie ein Examen bestanden, „dessen sich kein Student in England zu schämen brauchte." Die Vorsteher und Lehrer des Seminars, sowie der höheren Schule wurden großentheils aus den schwarzen Schülern selber entnommen. Denn das ist das Hocherfreuliche bei diesen Negerstämmen, daß sie, ungleich den südafrikanischen Eingeborenen, sich ihrer eigenen Landsleute nicht schämen, sondern sich gern von ihnen unterrichten lassen, und sich geehrt fühlen durch die Ehre, die ihren schwarzen Brüdern von den Weißen widerfährt. Die Predigt aus schwarzem Munde ist ihnen nicht bloß verständlicher, sondern noch willkommener und ansprechender als aus weißem, und dem schwarzen Vorsteher gehorchen sie lieber als dem weißen. So ist die Hoffnung wohl begründet, daß in kurzer Zeit das Kirchen- und Schulsystem in Sierra Leone der Beihülfe und Wirksamkeit der Weißen nicht mehr bedürfen wird. Ja man behauptet, daß wenn in diesem Augenblick alle europäischen Arbeiter abgerufen, alle auswärtigen Unterstützungen zurückgezogen würden, die Kirche und Schule in Sierra Leone zwar einen starken Stoß erhalten, aber keineswegs untergehen würde. Schon jetzt bestehen eine Anzahl christlicher Gemeinden, welche ohne nähere Verbindung mit Europäern sich ganz selbst erhalten, ihre Prediger selbst wählen, ihre Kirchenzucht selbst üben, und dabei beständig zunehmen. Ueberall werden auch die übrigen Gemeinden dazu angehalten, ihre eingeborenen Prediger und Lehrer selber zu besolden, auch ihre Kirchen und Schulhäuser selber zu bauen oder doch in Stand zu halten. Mehrere hundert eingeborene Katechisten und Schullehrer haben in langjährigem Dienste ihren Eifer, ihre Treue und Geschicklichkeit hinlänglich erprobt. Die Institute in Freetown und Furahbay liefern jährlich eine Anzahl wackrer junger Männer, die mit den europäischen Schulamtscandidaten sich sehr wohl messen könnten; eine sehr thätige Presse sorgt für Druckschriften aller Art, und jegliche Hülfsmittel des Unterrichts sind vorhanden. Ja bereits hat die Wirkung von dieser christlichen Negerrepublik sich weithin nach außen erstreckt, und zahlreiche Lehrer und Prediger sind von hier zu ihren schwarzen Landsleuten an andern Theilen der Guineaküste, besonders nach den Nigermündungen freiwillig gegangen oder ausgesandt. Eine neue Mission mit zahlreichen Schulen ist im Lande der Yoruba und Egba, von der Sklavenküste aus bis zu den Ländern des Kworra und Tschadda durch diese eingeborenen Lehrer und Missionare ins Leben gerufen. Die schwarzen Häuptlinge nehmen diese fremden schwarzen Lehrer mit großem Respect und Freude bei sich auf, und fürchten nur, daß diese jungen Männer, die in den Erziehungsanstalten in Sierra Leone ausgebildet, und an das dortige civilisirte Leben unter Christen gewöhnt sind, das Alleinstehen unter rohen Heiden allzu schmerzlich empfinden und deshalb ihren Posten bald wieder aufgeben möchten.

Aehnlich wie Sierra Leone hat sich die amerikanische Negercolonie Liberia bei Cap Palmas eines überaus raschen Aufschwungs und Wachsthums erfreuen dürfen. Es waren die freien Schwarzen der nordamerikanischen Freistaaten, für welche hier seit 1816 eine Freistätte eingerichtet ward. Gleiche, vielleicht noch größere Schwierigkeiten häuften sich hier wie in Sierra Leone. Heidnische Ueberfälle drohten der neuen Colonie gleich in ihrem Entstehen ein Ende zu machen. Da waren es wiederum die Prediger und Missionare, welche den Muth hatten, in der todbringenden Ansiedlung auszuharren, die wilden Haufen der Schwarzen zur Ordnung und zur Gesittung zu führen und durch Kirche und Schule der allgemeinen Rohheit zu steuern. Kläglich genug sah es mit den Anfängen des Schulwesens aus. In einem elenden Loche mit einer Lehmbank, die quer hindurchgezogen war, wurden etwa 50 Schüler zusammengepreßt. Wenn sie ein Buch gebrauchen sollten, so mußten sie vor der Bank hinknieen, denn ein Tisch war lange nicht zu bekommen. Es fehlte aber auch an Büchern, an Schreibmaterial, an Schulmitteln jeglicher Art. Eine Presse, die 1826 ein schwarzer Buchdrucker ins Land brachte, half allmählich dem Büchermangel ab; das Schulwesen kam in besseren Gang, und jetzt ist die ganze Colonie erfüllt mit Wochentags- und Sonntags-Schulen, mit eingeborenen Lehrern und Gehülfen, mit Druckschriften, Zeitungen und öffentlichen Anstalten aller Art. Die nordamerikanische Civilisation ist in dieser Negerrepublik vollständig eingeführt, und der schwarze Präsident besuchte 1861 England und Deutschland, um seine Tochter in eine hiesige Pensionsanstalt zu bringen. In seiner Hauptstadt Monrovia besteht ein Gymnasium, welches fast ausschließlich mit schwarzen Lehrern besetzt ist, und welches den Unterricht in den classischen Sprachen ganz ebenso betreibt, wie wir es in englischen und amerikanischen Gymnasien gewohnt sind. Dies Gymnasium steht unter der Leitung der presbyterianischen Missionsgesellschaft. Eine andere höhere Schule, etwa unsern Mittelschulen oder Bürgerschulen entsprechend, wurde von den Baptistenmissionaren gegründet. Beide zählen etwa 200 Schüler. Auch eine Ackerbau- und Gewerbschule war errichtet zu White Plains, und stand, wenigstens zu Anfang, unter missionarischer Leitung. Die Methodisten-Missionare, die auf dieser Küste eine ausgebreitete Wirksamkeit üben, haben auch außerhalb der Colonie in Cap Coast ein Seminar für Nationalgehülfen gegründet, aus welchem schon etliche hundert tüchtige Schullehrer und Prediger hervorgegangen sind. Auch die deutschen Missionare an der Goldküste und am Rio Volta lassen sich die Heranbildung eingeborener Gehülfen sehr angelegen sein,*) nicht minder die Schotten am Calabar, und die Amerikaner am Gabuhn, so daß die Erwartung, diese Küstenstrecke des westlichen Afrika bald ganz von evangelischen Schulen und eingeborenen evangelischen Lehrern überdeckt zu sehen, nicht unbegründet ist. In neuester Zeit hat zwar die katholische Kirche am Cap Palmas, auf Fernando Po, und am Gabuhn ebenfalls festen Fuß gefaßt, doch scheint sie ihr Schulsystem noch nicht entwickelt zu haben.

Resumiren wir die Angaben über die Missions- und Schulthätigkeit in Westafrika

*) Als ein Beispiel, wie die deutschen Missionare solche Anstalten einzurichten pflegen, fügen wir hier den Unterrichtsplan des Katechisteninstituts zu Akropong bei. Dasselbe besteht aus 4 Classen (jedes Jahr wird eine neue Classe aufgenommen), drei europäische und zwei eingeborene Lehrer besorgen den Unterricht. Die Unterrichtsgegenstände sind in der untersten Classe: 4 Std. Englisch lesen, 4 Std. Bibellesen (Landessprache mit englischer Uebersetzung), 4 Std. Rechnen, 1 Std. Schönschreiben, 3 Std. Rechtschreiben, 3 Std. Geographie, 3 Std. Geschichte, 2 Std. Grammatik, 1 Std. Katechetik, 5 Std. biblische Geschichte, 2 Std. Singen. Dagegen die oberste Classe (die beiden mittleren sind in vielen Fächern mit der obersten oder untersten Classe vereinigt), 4 Std. Bibelauslegung, 4 Std. Religionslehre, 1 Std. Predigtentwürfe, 2 Std. Singen, 2 Std. Einleitung in die biblischen Bücher, 5 Std. Kirchengeschichte, 1 Std. Choralspiel, 1 Std. Theorie der Musik. In den mittleren Classen kommen außer den genannten Fächern noch vor: Arithmetik, Declamation, Zeichnen, Weltgeschichte und Geographie. Die Lectionen beginnen Morgens 6 Uhr; um halb 6 wird die gemeinsame Andacht gehalten.

aus dem Jahr 1862. In Sierra Leone hat die anglikanische Kirche 15 Stationen, 12 weiße und 10 farbige Missionare, 10 weiße und 64 eingeborene Schullehrer, 3 Seminare, 60 Schulen und 5000 Schüler. Die englisch-wesleyanische Mission hat hier 6 Stationen, 10 weiße Missionare, 156 schwarze Prediger, 30 Schulen, 70 Lehrer, und ein theologisches Seminar. Die amerikanische Mission hat in den Districten von Sherbro und Mendi 4 Stationen, 3 Hauptschulen und eine Anzahl Dorfschulen, die von Eingeborenen in der Landessprache gehalten werden. Von Liberia bis Cap Palmas haben die Wesleyaner 1 afrikanischen Bischof, 19 Reiseprediger, 100 eingeborene Gehülfen und Lehrer, 900 Schüler, 1 Seminar und 1 Akademie. Die Presbyterianer haben 4 Pastoren, 9 eingeborene Gehülfen, 1 Gymnasium, 1 Bürgerschule, mit nahe 200 Schülern. Die Episkopalkirche hat 1 Bischof, 4 weiße, 8 farbige Missionare und 550 Schüler. Dazu kommen noch die 70 Missionsagenten der Baptisten, und das besondere Schulsystem des Staats Liberia mit lauter eingeborenen Lehrern. An der Goldküste von Cap Coast bis Lagos haben die Wesleyaner 7 Hauptstationen und 30 Nebenstationen mit 3 weißen und 9 eingeborenen Missionaren und 31 schwarzen Predigtgehülfen, 35 Schulen mit 28 Lehrern und 1350 Tagesschülern. Die Basler Mission hat in Akropong*) ein Seminar für eingeborene Katechisten, und hat eine Anzahl Schulbücher und Bibelabschnitte in die Negersprachen übersetzt, ebenso ihre Nachbarin, die Bremer Mission. An der Sklavenküste in Lagos ist 1 Baptistenkirche, 1 wesleyanische Kirche, 2 Kirchen der Anglikaner mit eingeborenen Geistlichen und den entsprechenden Schulen. In den nördlicher gelegenen Städten des Yorubalandes (Abeokuta) haben die Anglikaner 7 europäische und 6 schwarze Missionare und 34 eingeborene Lehrer. In ihren Schulen haben sie 950 Schüler. In derselben Gegend haben auch die Wesleyaner und amerikanische Baptisten ihre Schulen; letztere haben in ihren Tagesschulen 500 Kinder. Am Cameroon haben die englischen Baptisten ihr Werk, auf Corisco die amerikanischen Presbyterianer: letztere haben 3 Stationen und 50 Kostschüler. Die Isuba- und die Bengasprachen sind von den Missionaren bemeistert. Am Gabuhn stehen die Amerikaner, sie haben gleichfalls 2 Sprachen in ihre Gewalt gebracht, und haben 3 Stationen mit 36 Kostschülern und 31 Tagesschülern. Vom Senegal bis zum Gabuhn sind im ganzen etwa 15000 Afrikaner bekehrt, und 200 Missionsschulen angelegt mit 16000 Schülern.

Unter den Schwarzen in Neuholland und den nordöstlich zunächst gelegenen Inseln steht es in Bezug auf Unterricht und Bildungsfähigkeit nicht so gut wie unter den afrikanischen und westindischen Negern. Die sogenannten Papu-Neger Neuhollands sind ein aussterbendes Geschlecht, welches an seinen eigenen Lastern und Greueln zu Grunde geht. Der Continent selbst gehört schon jetzt im Süden und Osten der europäischen Einwanderung, und wird ihr bald vollständig gehören. Die Schwarzen werden vor der eindringenden europäischen Civilisation verschwinden. Die Missionsarbeiten, welche bisher unter diesem stumpfen und fast verthierten Geschlecht unternommen wurden, sind zwar nicht ganz erfolglos geblieben, haben aber doch nichts geleistet, woraus sich auf eine nahe Regeneration der Schwarzen schließen ließe. Der anglikanische Bischof von Perth hat ein Seminar für eingeborene Schwarze zu Poonindie bei Port Lincoln errichtet, und darin an 50 schwarze Seminaristen versammelt, die, wie der Bericht lautet, „durch ihr ernsthaftes, einfaches und ehrerbietiges Benehmen während des Gottesdienstes, durch ihren Gesang und Flötenspiel, durch ihre liturgischen Vorlesungen und Gebete schon manchem fremden Europäer zum Segen geworden sind." Ebenso haben die Be-

*) Die Londoner Missionsgesellschaft hat in der Südsee etwa 350 Schulen mit 15000 Schülern, davon 50 auf den Neuhebriden, 13 auf den Loyalitäts-Inseln, 242 auf den Samoa-Inseln, 12 auf den Hervey-Inseln und 39 auf den Gesellschafts-Inseln. Außerdem in Jamaica 25 und in Demerara und Berbice 27 Schulen mit zusammen 4000 Schülern, in Süd-Afrika 50 mit ebenfalls 4000 Schülern, in Mauritius 5 mit 400 Schülern, in China 5 mit 80 Schülern, in Indien 300 Schulen mit 12000 Schülern.

nedictiner seit 1846 an der Westküste 2 Klöster erbaut, deren Insassen sich außer mit Landbau besonders mit der Erziehung der Schwarzen beschäftigen. Drei junge Schwarze, die in den Klosterschulen unterrichtet waren, sind nach Rom gesandt, um dort zu Predigern ihrer Landsleute ausgebildet zu werden. In beiden Fällen ist nur zu fürchten, daß mehr von einer mechanischen Abrichtung, als von der Weckung eines neuen geistigen und geistlichen Lebens die Rede ist. Auch auf den nordöstlichen Inseln, welche die Fortsetzung von Neu-Guinea bilden, haben die Katholiken, besonders die Missionare der französischen Picpus-Gesellschaft ihre Lehranstalten errichtet. Das schönste derselben ist das Collegium auf der Insel Wallis bei Futuna, in welchem an 30 junge Leute Handwerk und Ackerbau lernen, und sich mit ihrer Hände Arbeit durchbringen. Einer ist ein Schreiner, ein anderer ein gewandter Steinhauer, drei verstehen sich auf die Druckerei u. s. w. „Mehrere wären fähig, Latein zu lernen" (lernen es also nicht). Vor allen ist die große Insel Neu-Caledonien das schönste Besitzthum der katholischen Franzosen, und wird auch demgemäß katholisirt und französirt, während die benachbarten sehr bevölkerten Fidschi-Inseln eben jetzt in den Besitz Englands überzugehen scheinen, und also bald vollends mit protestantischen Schulen und Kirchen sich füllen werden. Bisher ist für den Unterricht und das Schulwesen auf den Fidschi-Inseln noch nicht viel geschehen, obwohl die Predigt des Evangeliums bereits seit Jahrzehenden große Erfolge daselbst erzielt hat. Man zählt auf diesen bis vor kurzem noch ganz dem Kannibalismus ergebenen Inseln 50—60 Kirchen und 30,000 Kirchgänger. Aber die Wesleyaner, welche hier ihr Arbeitsfeld haben, legen nicht so hohen Werth auf Schulbildung, und gestehen jetzt selbst, daß der Unterricht bisher allzusehr vernachläßigt sei. Sie führen dabei zur Entschuldigung an, daß das heiße Klima, und die Leichtigkeit, mit welcher die Bewohner ihren Lebensunterhalt gewinnen, sie nicht sehr willig mache, aus ihrer bequemen barbarischen Existenz herauszutreten.

Auf den Fidschi-Inseln kreuzt sich schon die Neger-Race mit der malaiischen, welche die übrige ganze Inselwelt Oceaniens von Neuseeland bis zu den Sandwich-Inseln besetzt hält. Neuseeland ist, ähnlich wie Neuholland, bereits als ein Stück europäischer Erde anzusehen. Europäische Städte, Dörfer, Landstraßen, Schiffe, Handel und Industrie, Ackerwirthschaft und Bergbau. Für die eingeborenen Maori bleibt kaum noch Raum übrig. Auch sterben diese einst so mannhaften Stämme mit überraschender Schnelligkeit aus. Sie sind fast alle zum Christenthum übergetreten, wenigstens auf der nördlichen Insel. Auch jetzt, da sie mit den englischen Einwanderern den, wie es scheint, letzten Entscheidungskampf bestehen mußten, sind sie darum doch nicht wieder in ihr Heidenthum zurückgefallen. Vor 40 Jahren waren diese Neuseeländer noch verrufen und gefürchtet wegen ihrer alles Maß übersteigenden Wildheit, Rachgier, Blutdürstigkeit und Menschenfresserei. An ihrer Insel zu stranden und in ihre Hände zu fallen, war gleichbedeutend mit dem qualvollsten Tode. Der englische Caplan Marsden in Neusüdwales wußte diese unzähmbaren Blutmenschen durch Wohlthaten und Freundlichkeiten zu gewinnen, da etliche von ihnen zum Besuch nach Neusüdwales herübergekommen waren. Den ersten wilden tätowirten Kriegern, die in des Caplans Hause so freundlich bewirthet worden waren, folgten bald mehrere. Marsden konnte in seinem Hause ein kleines Missionsseminar errichten, in welchem neuseeländische Jünglinge, meist Söhne von Häuptlingen, die wetteifernd von ihren Vätern hinübergesandt wurden, den nöthigsten elementarischen und biblischen Unterricht empfiengen, d. h. lesen und schreiben lernten, und mit Bibel und Katechismus sich vertraut machten. Im Geleit dieser Jünglinge und etlicher weißer Missionare, von seinen alten Gastfreunden mit Freuden bewillkommt, wagte es Marsden zuerst 1815 die verschrieenen Küsten Neuseelands zu betreten. Er richtete sofort Elementarschulen ein, und es war possirlich genug, diese ungebändigten Naturkinder in dem engen Raum der Schule wie wilde Katzen über einander herfallen, oder bei guter Laune mit unaufhörlichem Springen, Tanzen, Singen, Lärmen und Spielen um den Missionar herumgaukeln zu sehen.

Beim ersten Versuch der Strenge ergriff natürlich alles die Flucht und war nicht wieder zusammen zu bringen. Schlimmer als dies war die scheußliche Menschenfresserei, die unmittelbar vor den Wohnungen und Augen der weißen Lehrer geübt wurde, und von der auch die Schulkinder selbst nicht frei blieben. Etliche Schüler wurden von den Missions- und Schulfeinden getödtet und gefressen, andere halfen selbst bei günstiger Gelegenheit ihre eigenen Kameraden verzehren. Jetzt klingen alle diese Greuel fast nur noch als Märchen aus entschwundenen Jahrhunderten, so vollständig ist die Umwandlung. Die Missionsarbeit hat in Neuseeland nahezu aufgehört, an ihre Stelle ist die gewöhnliche pfarramtliche Thätigkeit getreten, und die Schulen, meist durch eingeborene Lehrer geleitet, entsprechen überall den englischen Musterschulen. In den 240 Schulen, welche unmittelbar unter der Aufsicht des anglikanischen Bischofs stehen, finden sich etwa 14,000 Schüler, weiße und schwarze. Was die Neuseeländer ganz besonders auszeichnet, ist ihre Begierde, sich selbst zu unterrichten, und wiederum andere zu unterrichten. Um Bücher zu erlangen, geben sie gern ihr Bestes hin. Die Missionare sind auf ihren Reisen im Innern der Insel in Gegenden gekommen, wohin noch nie ein weißer Mann einen Fuß gesetzt hatte, und sie fanden dort Schulen und eingeborene Lehrer, die von niemand gesandt waren, sondern lediglich aus Lust am Unterrichten ihre Landsleute als Schüler um sich her versammelt und wesentlich gefördert hatten.

Dasselbe schöne, begabte und leicht zugängliche Geschlecht malaiischer Abkunft, nur in etwas zierlicheren und anmuthigeren Formen, wohnt auf der paradiesischen Inselkette nordostwärts von Neuseeland, den Freundschafts-, Schiffer-, Hervey-, Georgs-, Gesellschafts-Inseln u. s. w. Auf den beiden letztgenannten Inselgruppen wurden seit 1797 die ersten Missionsversuche gemacht. Die Bekehrungsgeschichte von Tahiti, Eimeo, Rajatea, Rarotonga, Aitutaki und wie die hervorragenden Inseln dieses Archipels noch weiter heißen, gehört zu den bekanntesten und ergreifendsten Abschnitten in der Missionsgeschichte. Hieher gehören natürlich diese Erzählungen nicht. Als in den Jahren 1815 bis 19 der wilde Wütherich König Pomare auf Tahiti sich zum Christenthum gewendet, die Heiden in einer Schlacht besiegt, die Götzentempel umgestürzt und die Götzenbilder verbrannt hatte, fiengen die Londoner Missionare an, Kirchen und Schulen zu bauen, eine Druckerpresse aufzurichten, christliche Bücher in die Landessprache zu übersetzen und zu verbreiten, statt des alten Tabu den christlichen Sonntag einzuführen u. s. w. Auf Eimeo wurde das erste Seminar für eingeborene Lehrer angelegt, und theils von den jungen Seminaristen, theils von den älteren Gemeindegliedern wurden in rascher Folge die sämmtlichen benachbarten Inselgruppen besucht, und überall Capellen und Schulen aufgerichtet in den Lagerstätten des tiefsten und rohsten Heidenthums. Es ist eine der bemerkenswerthesten Thatsachen, daß gerade in dieser Inselwelt die bedeutendsten Erfolge durch eingeborene Lehrer erzielt sind. Europäische Missionare würden auch nie ausgereicht haben, um diese große Masse von vereinzelten, zum Theil sehr kleinen Inseln mit christlichem Unterricht zu versehen. Die Evangelisirung und Civilisirung der östlichen Inselgruppen (Georgische Inseln, Gesellschafts-, Austral-, gefährliche Inseln, Gambier u. s. w.) war ungefähr vollendet, als unter dem Schutze französischer Kriegsschiffe römische Missionare sich auf Tahiti und den Nachbarinseln niederließen, Frankreich sich sogar zum Protector dieser Gruppen erklärte, und eine wesentliche Umgestaltung in allen inneren Verhältnissen der Insulaner erfolgte. Seitdem scheint mehr zerstört als aufgebaut zu sein, und eine vollständige Verdrängung der eingeborenen Kanaks durch europäische Ansiedler steht in naher Aussicht.

Ein zweiter Mittelpunct dieser insularen Kirchen und Missionen ist Rarotonga, eine der Hervey-Inseln. Hier wurde 1839 ein Seminar zur Heranbildung eingeborener Lehrer gegründet. Außer dem besonders eifrigen Studium der heil. Schrift und der Glaubenslehren, der englischen Sprache und mechanischer Künste umfaßt der Unterricht so ziemlich alle die Fächer, die in englischen Colleges vorkommen. In diesem Seminar sind im Lauf von 20 Jahren über 200 Jünglinge ausgebildet, und als Prediger

und Schullehrer über die kleineren und größeren Inseln der Südsee verbreitet. Davon sind etwa 40 auf ihrem Arbeitsposten gestorben (6 ermordet), 30 aus verschiedenen Gründen entlassen, und 130 noch in der Arbeit, außer denen, die in der Vorbereitung begriffen sind. Und doch beträgt die ganze Bevölkerung von Rarotonga nur 3000 Seelen, von denen 1000 noch die Schulen besuchen. Auffallend ist unter den Schülern und Zöglingen die große Gedächtniskraft. Nicht bloß einzelne Capitel der Bibel können sie hersagen, sondern ganze Evangelien, ja etliche sogar sämmtliche Evangelien nach der Reihe oder gar das ganze Neue Testament. Täglich um einige Verse fortschreitend, und immer wieder das Ganze repetirend, werden sie allmählich auch der schwierigsten Stellen Meister. Seitdem das Alte Testament in ihrer Sprache gedruckt ist, haben sie mit Erlernung der Genesis oder der Psalmen schon wieder einen frischen Anfang gemacht.

Auch auf den noch weiter westlich gelegenen Gruppen der Samoa- und Freundschaftsinseln sind neben den gewöhnlichen Elementar- und Strickschulen ein paar höhere Schulen angelegt z. B. auf Upolu und Vavau. Das Samoa-Seminar besteht seit 1844. Seit dieser Zeit sind 300 Eingeborne darin unterrichtet worden, von denen jetzt noch 130 auf den benachbarten Inseln als Schullehrer und Katecheten in der Arbeit stehn, viele bereits die Krone des Märtyrerthums nach treuer Arbeit erlangt haben, oder in stillem Frieden heimgefahren sind. Das Seminar macht fast gar keine Kosten. Nur die eigentlichen Schulbedürfnisse müßen angeschafft werden, und die dafür nöthigen 50 £ bringen die Kinder der Sonntagsschulen in Hoberttown zusammen. (!) Sonst muß jeder Zögling sich selbst erhalten. Jeder hat sein eigen Gärtchen, worin er sich seine Früchte zieht, Kokosnüsse und Brodfruchtbäume sind reichlich vorhanden, und dazu bietet das Meer eine große Auswahl Fische. Sobald der Tag graut, sind die Zöglinge bei der Hand, und nach dem Morgengebet fleißig an der Arbeit bis 8 Uhr. Dann wird gebadet und gefrühstückt. Von 9 bis 4 Uhr dauert der Unterricht. Darnach haben sie wieder freie Zeit zur Handarbeit bis zur allgemeinen Abendandacht. Bis zur Schlafenszeit pflegen sie noch zu studiren, zu lesen und zu schreiben. Manche von ihnen haben Familie, doch scheinen sie dadurch in ihren Studien durchaus nicht behindert zu werden. Leider sind inzwischen, wie schon erwähnt, auch in diese bereits vollständig evangelisirten Inseln römische Missionare eingedrungen, und haben mit bedeutenden Mitteln Gegenanstalten errichtet, so daß schwerlich noch ein durchgreifender Erfolg von Seminaren und Schulen zu erwarten ist.

Endlich bleibt uns, bevor wir von den oceanischen Inseln Abschied nehmen und nach Asien hinübergehen noch die Sandwich-Gruppe zu erwähnen. Diese Gruppe mit ihren 14 Inseln bildet jetzt ein ganz christliches Königreich mit einem besonders wohlgepflegten Schulsystem. Denn die Bekehrung dieser Insulaner ist von amerikanischen Missionaren erzielt worden, die wie schon gesagt, überall ein ganz besonderes Gewicht auf den Schulunterricht legen. Diese Missionare hatten schon 1831 auf der Insel Maui ein Lehrerseminar gegründet, das nach unsern deutschen Begriffen wohl etwas gar zu hohe Ziele steckte. Der Lehrplan hieß nämlich so: Erstes Jahr, Arithmetik, Geometrie und Trigonometrie, Biblische Geographie, Grammatik und Unterricht in fremden Sprachen. Zweites Jahr: Algebra und praktische Geometrie, Weltgeschichte, fremde Sprachen. Drittes Jahr: Mathematik, Naturgeschichte, Sittenlehre, fremde Sprachen. Viertes Jahr: Astronomie, Chemie, Sittenlehre, Kirchengeschichte und Sprachen. Die Missionare selbst waren sehr befriedigt von den Erfolgen dieses Unterrichts und bedauerten, daß die Verhältnisse es ihnen nicht erlaubten, auch auf die höheren Zweige der Philosophie und Metaphysik mit ihren Zöglingen einzugehen, da denselben eine große Befähigung für die abstracten Wissenschaften beiwohne. Eine andere höhere d. h. für die jungen Adeligen, die Söhne der Häuptlinge bestimmte Schulanstalt wurde 1838 auf der Insel Oahu gegründet, welche aber geringere Anforderungen stellte und auch

für Bibel und Katechismus mehr Raum ließ. Dies Oahu-College ist vom König und dem hawaiischen Parlament mit besondern Privilegien versehen; vom Staat wird ein jährlicher Beitrag von 3000 Doll. geleistet, dazu kommen die Zinsen eines Capitals von 8000 Doll., welches durch den Verkauf eines von der Regierung geschenkten Grundstückes erzielt ist. Das Seminar zählte 1862 etwa 100 Zöglinge, als es abbrannte. Die vierte Classe mit 33 Schülern mußte entlassen werden, die übrigen Classen mit etwa 60 Schülern setzten den Unterricht in den Häusern ihrer Lehrer fort. Das Parlament bewilligte sogleich 6000 Doll. zur Wiederaufrichtung und die Gemeinden gaben ansehnliche Beiträge. Ueberhaupt thut die parlamentarische Regierung unter dem König Kamehameha IV. außerordentlich viel für die Schulen, auch für die Elementarschulen. Etwa 50,000 Doll. werden jährlich für Schulzwecke verwendet. Allein es sind nicht mehr wirklich hawaiische Schulen, sondern es werden mehr und mehr englische (amerikanische) Schulen. Die Eingebornen begehren selbst immer lebhafter, englisch zu lernen, und je mehr ihre Zahl unter der frisch zuströmenden weißen Bevölkerung hinschwindet, desto eher scheint auch ihre Sprache aussterben zu sollen. Der König selbst spricht am liebsten englisch, und die Missionare sind fast alle der Meinung, daß in wenigen Jahren es nur noch englische Schulen auf diesen Inseln geben werde. An der Spitze des gesammten Unterrichtswesens stand bis 1860 der Dr. Armstrong. Er war der Cultusminister und bereiste alle 2 Jahre die sämmtlichen Elementarschulen, Bürgerschulen und Colleges auf allen Inseln, und zwar nicht bloß die protestantischen, sondern auch die katholischen. Denn auch hier haben die katholischen Missionare und Bischöfe ihre Wirksamkeit neben den protestantischen begonnen, und wie es scheint, energischer und umsichtiger als auf den andern Inselgruppen geführt, so daß sie keinen unbedeutenden Erfolg erzielt haben. Ein Viertel der ganzen Bevölkerung ist römisch. Es bestehen 7 Hauptkirchen, ein Collegium und etwa 100 römische Schulen, die freilich von dem protestantischen Cultusminister nicht sehr begünstigt sein mögen. In neuester Zeit scheint hier jedoch das englisch-amerikanische System der Neutralität angenommen und die Staatsschulen für religionslos erklärt zu sein, so daß darin kein Gebet mehr verrichtet, kein katechetischer Unterricht ertheilt, und die christliche Unterweisung ganz daraus verbannt wird. Wenn sich auch die protestantische Bevölkerung bei solchem System beruhigen sollte, so würden sich doch die Katholiken gezwungen sehen, Privatschulen neben den Staatsschulen aufzurichten, deren Unterhalt dann freilich ausschließlich den Gemeinden zur Last fallen würde. Auf den Marquesas haben die Sandwich-Insulaner unter Leitung eines Amerikaners eine selbständige Mission errichtet, mit 8 Stationen, eben so viel Schulen und über 200 Schüler unter 2000 Einwohnern. Der Bericht eines Reisenden erklärt, daß die Schulen sehr gut geleitet, jedoch mehr von Mädchen, als von Knaben besucht werden. Ebenso hätten wir die eingeborenen Lehrer und Missionare von den Sandwich-Inseln eigentlich noch nach Mikronesien zu begleiten, jenem ausgebreiteten Archipel nördlich vom Aequator, der von den chinesischen Inseln aus sich ostwärts tief in den stillen Ocean hinein erstreckt. Seit 8 Jahren sind zahlreiche braune Lehrer und Evangelisten dorthin gezogen, und haben besonders auf den Ladronen und Karolinen eine Anzahl Schulen und Capellen aufgerichtet. Allein da das Unternehmen noch zu jung und die Erfolge noch zu wenig bekannt sind, so gehen wir über diese Inselgruppen hinweg, geradewegs nach Asien auf China zu.

Hier treten wir auf einen ganz andern Schauplatz, in ein gebildetes Volk, in eine vieltausendjährige Cultur hinein. Schon 2000 Jahre vor Christo gab es ein Ministerium für das Unterrichtswesen in China, und zu Anfang der christlichen Zeitrechnung waren alle Dörfer und Städte mit hohen und niedern Schulen erfüllt. Kein Beamter wurde angestellt, der nicht ein oder mehrere Examen bestanden, und nur durch die Schulen hindurch führte der Weg zu einer einflußreichen bürgerlichen Stellung. Bis auf diesen Tag ist nirgends ein Mangel an Schulen und Lehrern im „himmlischen Reiche" zu spüren. Eine Anzahl Eltern thut sich zusammen, und engagirt einen Lehrer

für 15—25 Knaben, jedesmal auf ein Jahr. Das Gehalt beträgt zwischen 30 und 80 Thaler, dazu Reis nebst sonstigen Eßwaaren in natura. Zu Schulstuben werden unbenutzte Räume in alten Ahnentempeln oder in Privatwohnungen genommen. Jeder Schüler bringt seinen eigenen Tisch mit. Der Lehrer hat nicht selten sein Bett in einer Ecke des Schulzimmers, und kocht seine Speisen unter Beihülfe der Knaben. Für den etwa eintretenden Gast muß einer der Knaben in einer Ecke des Zimmers den Thee kochen und präsentiren. Der Unterricht beginnt kurz nach Sonnenaufgang und dauert bis Nachmittag 5 Uhr. Nur die Essensstunde ist dazwischen frei. Die einzigen Lehrgegenstände sind Lesen und Schreiben, welches beides bekanntlich bei den 20,000 Silbenzeichen der chinesischen Sprache sehr schwierig ist. Der Lehrer sagt einem Knaben einige Zeichen mit lauter Stimme vor. Während dieser das Gehörte an seinem Tische mit lauter Stimme wiederholt, nimmt der Lehrer einen andern Schüler vor, bis sie alle ihr Pensum vor sich hinschreien. Deshalb wird es schwierig, mehr als 20 Schüler zugleich zu unterrichten. Haben die Knaben für ihren künftigen Beruf als Handwerker oder Kaufleute eine ausreichende Anzahl Zeichen kennen gelernt, so verlassen sie je nach 2, 3 oder 5 Jahren die Schule und treten unmittelbar ins Leben ein. Sollen sie jedoch eine höhere Stellung erstreben, und Examen machen, so gehen sie in die hohen Schulen über. Hier wird das Studium der altchinesischen Classiker zur Hauptsache gemacht. Erst werden sie durch mehrjährige Wiederholung auswendig gelernt, dann erklärt sie der Lehrer, und der Schüler muß Aufsätze darnach schreiben. Auf dies Auswendiglernen, Erklären und Schreiben beschränkt sich der ganze Unterricht. Sonstige Gegenstände, als Zeichnen, Singen und dgl. werden gar nicht getrieben. Den Missionaren konnte diese Art von Unterricht nicht genügen. Die systematische Einprägung des alten heidnischen Wustes und Aberglaubens (von Vögeln, die viereckige Eier legen, von einer Frau, die den geplatzten Himmel zusammennäht und dgl.) mußte ihnen als eines der Haupthindernisse für die Verbreitung der evangelischen Wahrheit erscheinen, und sie mußten wünschen, die heranwachsende Generation womöglich in christlicher Atmosphäre und christlicher Gedankenwelt aufwachsen zu sehen. Deshalb sucht der Missionar in den Städten oder Dörfern, wo er sich niederläßt, selbst den Unterricht in die Hand zu nehmen. Er miethet ein Local und stellt einen chinesischen Lehrer an, womöglich einen schon getauften, und ladet nun die Eltern des Orts ein, ihre Kinder in seine Schule zu schicken. Er selbst betheiligt sich natürlich sehr eifrig am Unterricht im Christenthum, in der biblischen Geschichte, Singen, Geographie, Naturgeschichte u. s. w. Der Unterricht im Lesen und Schreiben bleibt dem angestellten Lehrer überlassen, doch sucht der Missionar dessen Methode möglichst nach europäischem Muster umzuformen, so daß er auch eine bedeutend größere Anzahl von Schülern aufnehmen kann. Solche Schulen blühten besonders in Canton, während die Stadt in den Händen der Engländer und Franzosen war, und in dem Theile der Provinz Canton, in welchem die deutschen Missionare thätig sind. Missionarsfrauen haben zugleich Mädchenschulen eingerichtet, wobei aber viel Vorurtheile zu überwinden sind, denn Mädchen werden sonst in China gar nicht unterrichtet. Die Schüler sind verpflichtet, sonntäglich in den Gottesdienst zu kommen, bringen auch zum Theil ihre Eltern mit, und es wird durch sie manche christliche Erkenntnis in die Familie gebracht. Bisher wurde der Unterricht unentgeltlich ertheilt, und wohl eben darum weniger respectirt. Die Kinder kamen unregelmäßig, und manche Eltern der Schüler gaben doch noch den echt chinesischen Schulen den Vorzug. Jetzt haben einige Missionare angefangen, wenigstens die Naturallieferung an Reis und dgl. den Eltern wieder zur Pflicht zu machen, und hoffen, daß letztere dadurch mehr Interesse für den Lehrer und seine Arbeit gewinnen werden. Ferner haben die Missionare Schulen für die Kinder christlicher Eltern oder Taufcandidaten eingerichtet, also eigentliche Gemeindeschulen. Jedoch da die Christengemeinden in China nur noch klein und zerstreut sind, so befinden sich auch diese Schulen erst in ihren Anfängen. Der christliche Unterricht tritt in ihnen natürlich in den Vordergrund, doch wird das Lesen

der altchinesischen Classiker darum nicht bei Seite gelegt. Außerdem bestehen einige höhere Christenschulen (colleges), in denen Knaben reiferen Alters von den Missionaren unterrichtet und zugleich beköstigt werden. Solche Anstalten, in denen auch die alten Sprachen gelehrt werden, sind in Hongkong im Palast des anglikanischen Bischofs, so wie im Hause der Londoner Missionare, und auf den Baseler und Rheinischen Stationen. In diesen Schulen sucht man Christen, eingeborene Katecheten und Lehrer zu erziehen. Allein bis dahin sind meist Dollmetscher, Schreiber, Unterbeamte, gewandte und schlaue Handelsleute aus ihnen hervorgegangen. Der Grund ist, daß die Kenntnis der englischen Sprache, die in diesen Schulen gewonnen wird, sofort die sichere Aussicht auf eine geehrte und gewinnreiche Existenz erschließt. Deshalb haben manche Missionare bereits den Entschluß gefaßt, die englische Sprache von ihren Schulen gänzlich auszuschließen. Eigenthümlich war die Entstehung der Morrisonschen Erziehungsanstalt. Nach dem Tode des bekannten Missionar Morrison errichteten englische Kaufleute zu seinem Andenken in Hongkong eine Erziehungsanstalt unter Aufsicht von Missionaren und Geistlichen. Einige tüchtige Leute sind hier gebildet, die dann nach Amerika und England giengen, und Medicin studirten oder dgl. Aber im allgemeinen ist auch dies Unternehmen misglückt. Die Anstalt wurde aufgelöst, und jetzt werden von den vorhandenen Fonds die Schulen der Missionare unterstützt. Endlich sind noch die englischen Regierungsschulen in China zu erwähnen, die natürlich nur auf dem kleinen englischen Gebiete der Insel Hongkong zu suchen sind. Es sind 15 Schulen, in denen 19 Lehrer arbeiten, sämmtlich Chinesen. Die Schülerzahl besteht aus etwa 500 Knaben und 20 Mädchen. Die Regierung bezahlt den Gehalt der Lehrer, die Miethe der Schulräume, und die Schüler haben keinerlei Kosten, außer bei Anschaffung der sehr billigen Schulbücher. Außer den chinesischen Classikern werden auch christliche Schriften, ja sogar die heilige Schrift gelesen. Ein von der Regierung angestellter Schulinspector führt die Aufsicht. Früher war es meist ein englischer Geistlicher, der nicht chinesisch verstand. Neuerdings ist es ein tüchtig ausgebildeter Missionar, der des Chinesischen vollkommen mächtig ist, und durch genaue Controle die Schulen recht in Schwung gebracht hat. Hier wo die englische Regierung keinerlei religiösen Fanatismus zu fürchten hat, bietet sie gern selbst die Hand zur Christianisirung der Schule, was sie in Ostindien so ängstlich vermeidet.

Ehe wir aber nach Ostindien hinübergehen, müßen wir noch einen vergleichenden Blick werfen auf die katholischen Lehranstalten in China und Hinterindien. Die bedeutendsten und tiefsteingewurzelten katholischen Missionen finden wir nämlich außer in China, Korea und Mandschurei in den Reichen Tonkin, Anam und Cochinchina. Hier hat die katholische Kirche bereits mehrhundertjährigen Bestand. Im Jahre 1780 wurde in Yunnan im südlichen China das erste Seminar gegründet. Nachdem es während der Unruhen und Verfolgungen im Anfang dieses Jahrhunderts in Verfall gerathen war, wurde es 1814 wieder aufgerichtet, und ein anderes dazu gestiftet in Schensi. Außerdem sind 2 Collegien in Macao gegründet. Die Zahl der chinesischen Studenten in diesen Anstalten ist jedoch meist nur gering, und während 20 Jahren wurden nur 27 eingeborene Priester ausgebildet. Es fehlt nämlich den Chinesen nicht sowohl an geistigen Fähigkeiten als an Charakterstärke. Auf Elementarschulen hatten die Katholiken in früheren Zeiten in China wenig Werth gelegt. Jetzt, nachdem die Gefahren und Verfolgungen aufgehört haben, und größere Duldung eingetreten ist, zählen sie mehr als 200 Knaben- und Mädchenschulen, die von ungefähr 3000 Kindern besucht werden. In Korea, wo die Zahl der katholischen Christen sich auf 15,000 belaufen soll, giebt es ebenfalls 2 in den Bergen verborgene Collegien, wo 14 Jünglinge das Lateinische lernen und sich zum geistlichen Stande vorbereiten. Auch in der Mandschurei, wo die zerstreuten Gemeinden 5000 Seelen zählen sollen, befindet sich eine solche Anstalt, doch nur in den kleinsten Dimensionen.

Die ersten Anfänge der anamitischen Mission gehen bis 1596 zurück. Im Jahr

1639 gehörten zur katholischen Kirche 82,000 Anamiten, darunter eine Schwester des Königs, mehrere Oberbefehlshaber der Armee, 200 ehemalige Götzenpriester, die eifrige Katecheten wurden, und 100 junge Seminaristen. Die letzteren waren dazu bestimmt, eine inländische Priesterschaft zu bilden. 1670 wurde der erste eingeborene Priester geweiht und 1855 belief sich ihre Zahl auf 240, dazu nahe an 500 Katecheten und eine große Anzahl Klosterleute. Schwere Verfolgungen haben schon seit länger als einem Jahrhundert die anamitische Kirche bedrängt. Drei grausame und blutdürstige Kaiser haben nach einander mit unmenschlicher Wildheit die Christen und ihre Bischöfe und Priester verfolgt, und Ströme von Märtyrerblut sind dort vergossen. 1786 mußte das Priesterseminar aufgehoben werden. Der apostolische Vicar von Cochinchina zog sich mit etwa 60 Zöglingen nach Siam zurück, wo seit 1662 ebenfalls eine Anzahl katholischer Gemeinden und jetzt auch ein „Seminarcollegium" mit etwa 30 einheimischen Zöglingen besteht. 1820, wo die anamitische Kirche an 400,000 Seelen zählte, wurden 3 katholische Bischöfe ergriffen und hingewürgt. Das war der Anfang einer neuen schrecklichen Verfolgung. 80,000 Christen verließen Häuser und Felder, 400 Capellen wurden zerstört, die geistlichen Genossenschaften aufgelöst, das geistliche Seminar zerstreute sich oder siedelte sich wiederum nach Siam über. Fünf europäische Missionare und 24 einheimische Priester folgten ihren vorangegangenen Bischöfen im Märtyrertod. Mit ihnen starben eine Menge Neubekehrte, Katecheten, Gelehrte, Aerzte, Ackersleute, Seeleute und Soldaten, alle Classen des Volks lieferten ihren Beitrag zu dieser Märtyrerschaar. Vermuthlich wird die jetzt erfolgte Eroberung Cambodjas durch die Franzosen der römischen Kirche und Schule in jenen Ländern einen neuen Halt gewähren, und die zerstörten Seminare und Klosterschulen wieder ins Leben rufen.

Die evangelischen Missionsunternehmungen in Hinterindien beschränken sich außer Siam auf die Länder der Birmanen und Karenen, unter welchen letztern die amerikanischen Baptisten seit den letzten 25 Jahren in der That einen außerordentlichen Erfolg gehabt haben. Aus den Karenen selbst sind Männer hervorgegangen, welche nicht bloß als Prediger bei ihren Landsleuten umherzogen, sondern ohne Zuthun von Europäern wieder andere Evangelisten ausgebildet haben. Ganze Provinzen sind vollständig zum Christenthum bekehrt, und die Zahl der Communicanten beläuft sich auf 20,000. Im Jahr 1844 versuchte Miss. Binney zuerst ein Predigerseminar für die Karenen aufzurichten. Dieser Versuch stieß auf große Schwierigkeiten. Da die Karenen keine Schriftsprache besitzen, so konnte er seinen Zöglingen nur wenig Bücher in die Hand geben, ja manche unter ihnen hatten noch nicht einmal ordentlich lesen gelernt. Indes gelang es doch, eine schöne Anzahl junger Leute so weit heranzubilden, daß sie mit Nachdruck predigen und mit Geschick die Schrift auslegen konnten. Seitdem ist diese theologische Lehranstalt in gedeihlichem Fortgang begriffen. Am 1. Mai 1858 war der neue Cursus mit 32 Zöglingen eröffnet. Die oberste Classe beschäftigte sich mit dem Studium der alttestamentlichen Propheten und der kleineren Briefe. Noch vor Ablauf des Jahres konnten 14 Zöglinge als Candidaten des Predigtamtes entlassen werden. Unterricht in der englischen Sprache ist grundsätzlich ausgeschlossen. Die Karenen sollen eine „durchaus nationale Bildung in ihrer Muttersprache" empfangen. Die Gemeinden selbst, welche bisher auf Schulen wenig Werth gelegt hatten, fiengen allmählich an einzusehen, wie wichtig die christliche Bildung sei, und es erwachte ein lebhafter Durst nach Kenntnissen. Ein umfassender Schulplan ist entworfen. In jedem Karenendorfe, wo Christen sind, soll eine Schule errichtet werden für Schreiben, Lesen und Katechismus, nöthigenfalls auch für Rechnen und Geographie. Dann sollen 5 höhere Schulen in den Städten folgen, zu welchen die befähigten Schüler aus den Dorfschulen gesandt werden. Eine Normalschule ist in Maulmein gegründet. Der darin ertheilte Unterricht umfaßt: Biblische Geschichte, Naturkunde, Zeichnen, Geographie, Kopfrechnen und Tafelrechnen, letzteres bis zu den Gleichungen, Quadrat- und Kubikwurzeln. Hier werden etwa 60 Schüler unterrichtet, Knaben und Mädchen, letztere von Missionarsfrauen, die sich

sehr eifrig an der Unterweisung und Erziehung ihres Geschlechts mit betheiligen. Die Frau Mason, Gattin eines der thätigsten Missionare hat eine weibliche Erziehungsanstalt gegründet, die sich selbst erhalten soll. Die Regierung gab das nöthige Land und 1400 Rupien zum Bau. Die Männer aus den benachbarten Gemeinden kamen zu zweihunderten von den Bergen herab, um das Dickicht auszuroden und beim Bau zu helfen. Frau Mason hatte den Leuten gesagt, sie errichte diese Anstalt nicht für die Missionsgesellschaft, sondern für das Volk. Deshalb sollten sämmtliche Gemeinden, das ganze Volk sich zu einer karenischen Erziehungsgesellschaft zusammenthun, den vollständigen Unterhalt der Zöglinge übernehmen, und die Gebäude und die Ländereien unterhalten. Endlich die Besoldung der Lehrer und Lehrerinnen übernahm die Frauengesellschaft zur Beförderung weiblicher Bildung im Morgenlande, welche in London zusammengetreten ist. Aus dieser Erziehungsanstalt hat die Frau Mason bereits mehrere Lehrerinnen an ziemlich entfernte Puncte des Landes geschickt, um während des noch andauernden Mangels an wohl vorbereiteten männlichen Lehrkräften die karenische Jugend zu unterrichten, und es scheint, daß die Sache gut geht. Um dem Lehrermangel abzuhelfen, beschlossen die Gemeinden die Errichtung eines förmlichen Schullehrerseminars. In demselben sollten 40—50 junge Männer auf allgemeine Kosten ausgebildet werden, die dann in eben soviel neue Districte des Landes vertheilt werden, um ihre Landsleute in den Elementarkenntnissen und besonders im Lesen der h. Schrift zu unterrichten. Ein solches Seminar ist jetzt errichtet in Sakagyee mit 30 Zöglingen, mitten in der Waldwildnis des Jungle, und zwar ganz von den Karenen selbst, so daß der Gesellschaft keine andern Kosten erwachsen außer dem Gehalt der Lehrer. — Unter den Birmanen, die zum Theil zwischen den Karenen, mehrentheils aber von ihnen gesondert in den Städten wohnen, bestehen 4 Schulen: 3 in Maulmein und 1 in Amherst. Die eine der Schulen in Maulmein ist eine Mädchenschule, die von der Frau des eingeborenen Pastors gehalten wird. Sie zählt 30 Schülerinnen, mit denen Lesen, Rechnen, Geographie und biblische Geschichte getrieben wird. Die zweite ist eine Knabenschule mit 70 Knaben, die dritte eine gemischte Schule mit 60 Knaben und 10 Mädchen. In den beiden letzten wird birmanisch und englisch gelehrt, in der Mädchenschule nur birmanisch. Die englisch treiben, müßen Schulgeld bezahlen und ihre Schulbücher selbst anschaffen. Die Lehrer sind alle getaufte Eingeborene, nur den biblischen Unterricht geben die Missionare. Aehnlich ist es in Amherst. Auch dort werden die 30 Schüler zunächst nur in birmanischer Sprache unterrichtet; die englisch lernen wollen, müßen es besonders bezahlen. Nach der allgemeinen Erfahrung, daß die erwachsenen Schüler nur um des Englischen willen die Schulen besuchen, und nur deshalb englisch treiben, um eine gewinnreiche Carriere machen zu können, ist dies eine nothwendige, aber schwerlich durchgreifende Maßregel.

Die großen und kleinen Inseln der Sundasee, an welchen vorüber wir unsern Weg nach Ostindien fortsetzen, bieten nichts bemerkenswerthes hinsichtlich des Schulwesens dar. Denn das Missionswerk ist auf ihnen noch zu jung oder zu wenig entwickelt, oder trifft bei der großentheils muhamedanischen Bevölkerung auf zu vielen Widerstand, als daß sich Eingehenderes darüber berichten ließe. Der einzige Punct, wo bereits ein wirkliches Gemeindeleben aus den Eingeborenen hervorgegangen ist, ist die nördliche Halbinsel von Celebes, die Menahasse von Menado. Hier haben die Rotterdamer Missionare unter den Alfuren sehr bedeutende Erfolge gehabt. Aber sie halten ihre Schulen wie ihre Kirchen selbst, und ein eingeborener Lehrerstand hat sich unter ihnen noch nicht entwickelt, nur brauchbare Monitoren sind bis jetzt aus den Eingeborenen herangebildet. Merkwürdig aber ist, daß auf manchen dieser Inseln sich seit zwei Jahrhunderten christliche Gemeinden erhalten haben, die von holländischen Caplanen gegründet, später von ihrer Mutterkirche verlassen und völlig der Vergessenheit anheimgefallen waren. Jetzt da sie gleichsam wieder neu entdeckt sind (auf den Sangirinseln, auf Talaut u. s. w.), sucht die Regierung ihnen wieder Lehrer zu ver-

schaffen, und übernimmt von verschiedenen Missionsvereinen die ihr angebotenen jungen Missionsgehülfen, besoldet sie und weist ihnen auf dieser oder jener Insel unter den völlig verwahrlosten und verkommenen Halbchristen eine Schulstelle an. Aber die Versuche dieser Art sind noch zu neu, als daß sich schon von einem Erfolg berichten ließe.

In Ostindien begegnet uns wiederum jene bis in die Einzelheiten hinein vollständig ausgeprägte alte Culturwelt, welche mit ihrer vieltausendjährigen Weisheit und Bildung verachtend herabsieht auf die moderne Cultur der Europäer. Schulen waren von Alters her durchs ganze Land verbreitet; die hohe Schule der Bramanen war in Benares, die hohe Schule der Muhamedaner in Delhi, und das ganze Bildungssystem war in feste heidnische Geleise eingezwängt. Die englischen Regierungsbeamten der ostindischen Compagnie hatten sich mehr als ein Jahrhundert lang um das indische Schulwesen durchaus nicht bekümmert, erst seit den Jahren 1813 und 1815 fiengen sie an, davon Notiz zu nehmen. Um diese Zeit nämlich faßten etliche angesehene Hindu, in Verbindung mit mehreren indisch denkenden Engländern den Gedanken, den jungen bengalischen Herren eine zweckmäßigere Ausbildung zu geben, als sie bisher unter den unfähigen Händen der heidnischen Pundits (Gelehrten) und der Guru (Gewissensführer) empfangen hatten. Sie beschlossen ein Hinducollegium in Calcutta zu gründen, in welchem europäische Wissenschaften sollten gelehrt werden, jedoch mit Ausschluß aller Religion. Die Eröffnung desselben fand am 20. Januar 1817 statt. In den ersten Jahren entsprach es den Erwartungen der Gründer keineswegs. Wenig Zöglinge meldeten sich; den Eltern blieb die neumodische Schule verdächtig. Im Jahr 1824 trat die Regierung hinzu. Sie hatte schon seit längerer Zeit den Plan gehabt, ein Sanskritcollegium zu errichten. Ein solches wurde jetzt mit dem Hinducollege verbunden, und die Regierung zahlte außer den Anlagekosten jährlich eine bedeutende Summe zur Unterhaltung der Anstalt und der Lehrer. Auch so wollte es mit dem College nicht fort. Erst als der ausgezeichnete Prof. Wilson zum Director gemacht wurde, nahm es einen außerordentlichen Aufschwung. Die Zahl der Schüler mehrte sich auf 400. Es wurde Ehrensache unter den vornehmen jungen Herren in Calcutta, und im ganzen englischen Indien, sich die europäische Weisheit auf diesem College geholt zu haben. Mit hochmüthigem Vergnügen sahen sie vor den einfachen Sätzen der Geographie, der Astronomie, der Naturkunde einen Pfeiler ihres alten heidnischen Religionssystems nach dem andern umstürzen. Wie zur Zeit der Reformation tausend und abertausende die neuen Aufklärungen der Humanisten mit ungezügeltem Eifer auffaßten und zum Sturz ihrer althergebrachten mittelalterlichen Vorstellungen ausbeuteten, so bemächtigten sich diese jungen Heiden, verständig und wißbegierig wie sie sind, mit wahrem Fanatismus der neuen Kenntnisse und Ideen, um mit Eltern und Nachbarn, mit Gurus und Heidenpriestern aller Art über die Nichtigkeit ihrer Schastras zu disputiren, ihre Kaste zu brechen, Rindfleisch zu essen, und einen aufgeklärten Atheismus und Materialismus geflissentlich vor sich her zu tragen. Denn über die Negation kamen sie nicht hinaus, die positiven Lehren der wahren Religion durften ihnen ja nicht mitgetheilt werden. Auf diese Weise wurde bald der Schaden größer als der Vortheil. Die heidnischen Gründer und Mitleiter der Anstalt erschraken, aber der entfesselte Strom war nicht mehr einzudämmen. Die wissensstolzen Jünglinge machten Propaganda unter der gesammten Jugend, und die Verhöhnung des alten Aberglaubens, die Leugnung der Gottheit, die Abwerfung aller nationalen Zucht und Sitte ward unter der heidnischen Jugend der höheren Stände allgemein.

Die Missionare, welche unter der Regierung der ostindischen Compagnie mit viel Schwierigkeiten zu kämpfen hatten, waren bis dahin wenig mit Errichtung von Schulen beschäftigt gewesen. Die Baptisten hatten ein Collegium zu Serampore, welches aber weniger besucht wurde, und die Anglikaner hatten ein bischöfliches Collegium in Calcutta, welches aber lediglich die Aufgabe verfolgte, junge Hindu zu englischen Priestern und Katecheten zu erziehen. Jetzt aber seit 1830 trat die schottische Kirche mit ihrem

berühmten Dr. Duff auf den Kampfplatz und eröffnete in Calcutta eine Hochschule, welche bald das Hinducollege der Regierung verdunkelte. Dr. Duff hatte eine so ungemeine Begabung und Anziehungskraft für die indische Jugend, daß sie wie gefesselt an seinen Lippen hieng, und selbst die hochmüthigsten jungen Herren, welche in ihrem aufgeblähten Wissensdünkel den Aberglauben des christlichen Europäers höhnisch verlachten, fühlten sich doch von seiner glänzenden Gelehrsamkeit, seinem spannenden Vortrag, seiner erstaunlichen Gewandtheit und Schärfe in der Beweisführung, seiner gewinnenden Freundlichkeit soweit überwunden, daß sie ihm ihre Hochachtung nicht versagen konnten, und mit höchstem Interesse seinen Vorlesungen über das Christenthum beiwohnten. Manche der fähigsten und kühnsten seiner jungen Gegner, die ihm mit aller Spitzfindigkeit und Unverschämtheit einer ungläubigen Logik entgegentraten, wurden durch ihn derartig überführt, und in ihrem Gewissen erfaßt, daß sie sich aufrichtig zum Christenthum bekehrten. Das „junge Bengalen" verlor seine thatkräftigsten Führer, seine Zeitschriften und Tagblätter geriethen in die Hände mittelmäßiger Redactoren, bald wurde es zu einem trägen faulen Sumpf, aus dem nur noch Giftblasen aufsteigen. Dies emancipirte Geschlecht, welches alle Religion gänzlich von sich zu werfen sucht, versinkt nach den Zeugnissen seiner eigenen Lobredner, indem es den Europäer in Sprache, Kleidung, Beschäftigung und Lebensweise nachzuäffen sucht, immer tiefer in die Laster der Trunkenheit und Unzucht. Die Romanliteratur Englands und Frankreichs hat das alte Bramanenland überschwemmt, und die lasciven Bücher finden den meisten Beifall. Inzwischen gewann die Hochschule des Dr. Duff fortwährend an Einfluß. Sie wurde besucht von 1200—1300 Schülern. Viele derselben, die zu Lehrern und Predigern herangebildet waren, verpflanzten seine geistanregende Lehrmethode in weite Kreise des ostindischen Gebiets. Von allen Seiten mehrten sich die Gesuche um derlei Lehrer. Indische Fürsten, heidnische Gemeinden, ja sogar die Räthe der ostindischen Compagnie wollten auf die Gefahr der Bekehrung der Schüler zum Christenthum gern solche treffliche Lehrmeister in ihren Schulen angestellt sehen. Nach und nach wurden auch an andern Orten ähnliche Institute angelegt z. B. in Chinsurah, Culna, Bambaria. Besonders aber wetteifert mit der Duffschen Schule die in neuester Zeit angelegte Erziehungsanstalt in Bhowanipur, einer Vorstadt von Calcutta. Diese Anstalt gehört der Londoner Missionsgesellschaft an, und ist hauptsächlich darauf berechnet, junge Leute von höherer Classe, intelligente und einflußreiche Männer anzulocken und für das Christenthum zu gewinnen. Auch für die Töchter und Frauen der höheren Kasten hat man in neuerer Zeit angefangen Sorge zu tragen. Nicht bloß höhere Töchterschulen sind angelegt, sondern die Missionarsfrauen haben den Eingang gefunden in die Frauengemächer der Bramanen, sammeln eine Anzahl der wißbegierigsten unter diesen verwöhnten Geschöpfen um sich, locken sie durch ihre bunten Stickereien und künstlichen Nadelarbeiten, und lehren sie dabei zugleich die einfachsten Wahrheiten des Christenthums.

Die ostindische Compagnie war übrigens bis zum Jahr 1845 ihren bisherigen Weg unbekümmert weiter gegangen, den Weg: das Christenthum von aller Schulbildung auszuschließen, und allen ihren Beamten die Begünstigung christlicher Schulen aufs strengste zu untersagen. Der Generalgouverneur Dalhousie hatte unter den wilden Bergstämmen der Santhals Schulen eingerichtet oder doch mit Regierungsgeldern unterstützt, welche völlig unter die Leitung von Missionaren gestellt waren. Sowie der Directorenhof in London davon Kunde bekam, mußte Dalhousie die Unterstützung zurückziehen. Nur für unchristliche Schulen durfte er Hülfe zusagen. Die arabische und Sanskritliteratur wurde nach wie vor in den Regierungsschulen tüchtig getrieben, etliche moderne Kenntnisse aus der Mathematik, Naturwissenschaft, Chemie, Anatomie u. s. w. in der Volkssprache und möglichst durch eingeborene Lehrer den Schülern mitgetheilt, und den Studenten reichliche Stipendien gewährt. Indes die Ueberzeugung brach sich immer weiter Bahn, daß alles, was die Regierung für diese arabischen und

sanskritischen Anstalten thäte, nicht bloß weggeworfenes Geld sei, sondern einen gefährlichen Feind im Herzen des Landes groß ziehe, der seiner Zeit mit allen Mitteln eines aufgeklärten Unglaubens die Herrschaft der Engländer in Ostindien bekämpfen werde. Macaulay, Bentink, Cameron sind die Namen der ausgezeichneten Staatsmänner, welche diesen Gesichtspunct ganz besonders hervorhoben, und durch ihre unabläßigen Forderungen und Beweisführungen es endlich dahin brachten, daß am 19. Juli 1854 unter lautem Beifall des Parlaments der Hof der Directoren in London den Beschluß faßte, daß in den indischen Regierungsschulen zwar der eigentliche Religionsunterricht auch fernerhin von dem amtlichen Studienplan ausgeschlossen bleibe, jedoch die heil. Schrift in die Schulbibliothek aufgenommen, und außerhalb der amtlichen Lehrstunden mit den Schülern gelesen und erklärt werden dürfe. Alle Privatschulen (auch Missionsschulen), welche sich einer amtlichen Inspection unterwerfen wollen — die sich aber auf den religiösen Unterricht nicht mit erstreckt — sollten eine Geldunterstützung (grant in aid) von Seiten der Regierung empfangen. Ferner sollten an verschiedenen Orten im Lande Universitäten errichtet werden nach dem Muster der Londoner Universität, und in jeder Statthalterschaft sollte ein besonderes Erziehungsdepartement das Unterrichtswesen übernehmen und regeln. In der Hauptsache sind diese Versprechungen gehalten und durchgeführt. Aber besonders in den nördlichen Provinzen, in dem gesammten Gebiet des Ganges und theilweise auch des Indus brachte die große Militärrevolution von 1857 und der bald darauf erfolgte Rücktritt der ostindischen Compagnie und die Einsetzung einer königlichen Regierung so gewaltige Erschütterungen, daß begreiflicherweise dort vieles Begonnene wieder zerstört und liegen geblieben, und anderes erst im Werden ist. Wir beschränken deshalb unsere statistischen Andeutungen vorzugsweise auf Bengalen und die Präsidentschaften des Decan. Halten wir also in Betreff des indischen Schulwesens den Unterschied fest zwischen den Volksschulen der Eingeborenen, den Missionsschulen und den Regierungsschulen. Von den eigentlichen Missionsschulen wird sogleich weiter die Rede sein. Von den Volksschulen ist hier nichts weiter zu sagen, als daß sie sich in jedem Dorf finden, und obwohl bis dahin ganz unbedeutend, jetzt anfangen sich zu heben. Unter den Lehrern finden sich bereits viele, die aus den Schulen der Missionare hervorgegangen sind und ihre Ehre darin sehen, etwas bedeutendes zu leisten. Durch sie werden auch ihre Collegen angespornt. Endlich treibt auch die Hoffnung auf Unterstützung der Regierung zu höheren Leistungen. Im ganzen ist freilich die Regierungsunterstützung nur gering. Denn die Gesammtsumme, welche auf das indische Schulwesen verwendet wird, soll nicht über ¼ Million Pfund betragen. Von dieser Summe wird bei weitem das Meiste auf die Universitäten und Colleges der Regierung verwandt, so daß für die Unterstützung der Elementarschulen nur wenig übrig bleibt. Deshalb scheint die Regierung auch ihre Forderungen, als Bedingung ihres Beitrags, so hoch gespannt zu haben, daß kaum hier und da eine Volksschule sie zu erfüllen vermag. Die Regierung selbst hat ihr Schulwesen von oben herab zu bauen unternommen, statt von unten herauf. Sie hat Universitäten, Collegien und andere höhere Schulen gegründet, aber keine Elementarschulen. Zunächst wurden 1855 zwei Universitäten errichtet, in Calcutta und Madras. Die Aufnahme der Studenten hängt von einer Prüfung ab. Im Jahr 1860 hatten sich in Calcutta 809 zur Maturitätsprüfung gemeldet, nämlich 59 Christen, 28 Muhamedaner, 722 Hindu. Von diesen 809 wurden nur 414 aufgenommen, ein Beweis für die Strenge der Prüfung. Die Studenten, welche den Universitätscurs durchlaufen haben, haben eine neue Prüfung zu bestehen, wenn sie einen gelehrten Grad erlangen wollen. Sie werden B. A. (Baccalaureus artium oder juris) und darnach M. A. (Magister artium). Von 39 Bewerbern haben 13 den geringern Grad eines B. A. erlangt. Der erste Hindu, der nach sehr glänzendem Examen zur Würde eines M. A. emporgestiegen ist, war ein Bramane aus Bengalen, der auch die strengste englische Universitätsprüfung nicht hätte scheuen dürfen, und nament-

lich in der höheren Mathematik unglaubliches geleistet hat. Nicht so frequent ist die Hochschule zu Madras. Sie wurde im ganzen von ungefähr 300 Studenten besucht, darunter 50 Juristen. Im Jahr 1860 meldeten sich dort nur 84 Studenten zur Maturitätsprüfung und 10 zum Baccalaureat. In dem medicinischen Collegium wurden 170 Schüler gezählt. Außerdem hat die Regierung eine Geometrieschule, eine Industrieschule, eine Zeughausschule, eine Normalschule und eine Hauptschule in Madras. Die letztere sollte praktische Uebung bieten für die in der Normalschule herangebildeten Volkslehrer. Endlich sind noch 4 Provincialschulen und 5 Zillahschulen (Districtsschulen niedrigen Ranges) gegründet, zusammen mit etwa 1300 Schülern. In allen diesen Schulen ist Englisch die eigentliche Unterrichtssprache, und das Verlangen nach Englisch, als dem Mittel zur Erlangung einträglicher Regierungsämter, ist bei den jungen Eingeborenen bis auf den äußersten Punct in die Höhe geschraubt. Selbst in den eigentlichen Volksschulen (im Regierungsbezirk Madras bestehen 70—80 sog. Talukschulen) in denen grundsätzlich die Volkssprache als Lehrmittel benutzt werden soll, ist jenes krankhafte Verlangen nach Englisch zu bemerken, welches mit der europäischen Civilisation zugleich Glaubens- und Sittenlosigkeit in Ostindien verbreitet. Eine Schulbuchgesellschaft ist besorgt, eine wohlfeile und volksmäßige Literatur im Lande zu verbreiten, natürlich völlig ohne Beziehung auf das Christenthum. Die ihr gegenüber gestiftete Christian vernacular education Society, deren Zweck es ist, nicht bloß gute christliche Schulbücher in der Landessprache zu beschaffen, sondern vornehmlich christliche Schullehrerseminare in Verbindung mit Normalschulen zu gründen, hat bisher noch wenig geleistet. Für die Präsidentschaft Bombay hatte die Regierung schon 1821 eine Sanskritschule in Puna eröffnet, mit der ausgesprochenen Absicht, sich die Anhänglichkeit gelehrter Bramanen zu sichern. Allein diese Absicht wurde so wenig erreicht, daß das Seminar vielmehr der Brutheerd einer fanatischen Feindschaft gegen die Britten wurde. Auch das Studium europäischer Medicin, Astronomie, englischer Sprache und Literatur wollte keine Wirkung thun. Deshalb wurde 1851 die Sanskritschule mit dem schon früher begründeten englischen Seminar in Puna verbunden, in welchem zugleich die dort geläufige Volkssprache, das Marathi, gebraucht und gelehrt wurde. Für arme Schüler an diesem Puna-College wurden an 6000 Rupien jährlicher Unterstützung ausgesetzt, und dazu nicht unbedeutende Prämien, um die befähigteren Schüler zur Abfassung nützlicher Schriften in der Landessprache anzufeuern. Endlich wurde mit dem College eine Normalschule zur Heranbildung eingeborener Lehrer verbunden. Aehnlich ist die Einrichtung der sog. Elphinstone Institution in der Stadt Bombay. Sie wird theils durch Regierungs- theils durch Privatbeiträge unterhalten, und besteht aus 3 Abtheilungen, von denen die oberste ebenfalls den Titel College führt. Zur Erlangung einer Freistelle im College ist eine (übrigens nicht sehr schwere) Prüfung erforderlich. Meist aber geschieht es, daß die Schüler die Anstalt verlassen, nachdem sie kaum die beiden unteren Abtheilungen durchgemacht haben. Sie sind dann mit ihrer eigenen Literatur und den Anfangsgründen des Sanskrit ein wenig bekannt, verstehen ein leichtes englisches Buch, wissen etwas Geographie, Geschichte und Naturlehre, dazu verhältnismäßig viel Mathematik — kurz sie sind soweit, daß sie einen einträglichen Beamtenposten beanspruchen können, und weiter gehen ihre Wünsche nicht. Demnach ist die Frequenz in den 3 Abtheilungen diese: 50 im College, 150 in der zweiten, 700 in der dritten Abtheilung. Bei weitem die meisten halten also nur die 2—3 Jahre aus, die für den Cursus der letzten Abtheilung erforderlich sind. In das College treten meist nur Parsi, weniger Hindu, und nur ganz vereinzelt Muhamedaner. Der Cursus im College dauert 4 Jahr. Geschichte, Literatur, Logik, Staatswirthschaft, Mathematik, Physik, Chemie und Botanik sind die Gegenstände des Unterrichts; genug und übergenug, um ihnen ihre eigene Religion völlig zu rauben, und ihr Herz aufzublasen zum vornehmen Zweifel an allem, was wahr und heilig ist. Das große medicinische College zählt nur einige 20 Schüler, denn die Hindu wie die Parsi haben eine unüberwindliche

Scheu vor der anatomischen Zergliederung des menschlichen Körpers. Wenn sich dennoch Studenten finden, so ist es die Aussicht auf die einträglichen Posten wundärztlicher Gehülfen mit 1200 Rupien Gehalt, was sie lockt.

Kommen wir auf die eigentlichen Missionsschulen. Im Gegensatz zu den religionslosen, aber Aemter verheißenden Regierungsschulen locken die Missionsschulen durch ihre Unentgeltlichkeit. Die Schüler nehmen den Religionsunterricht gern mit in den Kauf, wenn sie ohne Kosten lesen, schreiben und rechnen lernen können. Sie können das auch um so unbedenklicher thun, da die Lehrer an sehr vielen Missionsschulen zum Theil selbst noch Heiden sind, denn man hat noch nicht so viel christliche Hindu als Lehrer heranbilden können. Sie theilen sich in Heidenschulen, in welchen meist noch heidnische Lehrer, aber christliche Lehrbücher sich finden, in Gemeindeschulen mit Christenkindern und christlichen Lehrern, in Waisenanstalten für Knaben und Mädchen, die Pflanzstätten der künftigen Christengemeinde, in Mittelschulen, zur Vorbereitung für künftige Seminaristen, in Katechistenschulen, zur Ausbildung von Lehrern und Predigern, und in sog. englische Schulen, wo heidnische Jünglinge hauptsächlich in englischer Sprache und Wissenschaft unterrichtet werden; aus ihnen gehen die meisten eingeborenen Regierungsbeamten hervor. Der Einfluß dieser Schulen auf die Civilisation des ganzen Landes ist unberechenbar. Es ist nur zu beklagen, daß die Regierung mit ihrer Unterstützung so sparsam ist.*) Auch scheinen viele Missionsgesellschaften oder doch einzelne Missionare Anstand zu nehmen, sich der erforderlichen Inspection eines obersten Schulbeamten zu unterwerfen, oder überhaupt in eine nähere Verbindung mit der Regierung einzugehen; besonders diejenigen, welche es fort und fort als unerläßliche Forderung hinstellen, daß auch in den Regierungsschulen — um des christlichen Bekenntnisses willen — der christliche Unterricht nicht bloß privatim, sondern förmlich in die Schulzeit und in den Unterrichtsplan eingeordnet ertheilt werde. Sämmtliche Missionsgesellschaften haben übrigens ihre eigenen sehr ausgebildeten Schulsysteme, und auch ihre Schullehrer- und Predigerseminare. Da ist zuerst die alte anglikanische Gesellschaft für Ausbreitung des Evangeliums. Diese Gesellschaft hat sich vorgesetzt, die vornehme englisch gebildete, ungläubige Jugend der heidnischen Bevölkerung ganz besonders ins Auge zu fassen, und dazu ein paar graduirte Theologen nach Madras gesandt. Allein diese Männer haben den Weg, auf welchen sie ihren Samen streuen, so hart getreten gefunden, daß sie bisher sich keines Erfolges rühmen können. Desto kräftiger haben sie mit der Diöcesan-Committee ihrer Gesellschaft in Madras sich des Schulwesens angenommen. Auf Anregung des Directors des öffentlichen Unterrichts haben sie seit 1858 in fast allen größeren Städten ihres Hauptarbeitsfeldes Tinnevelly höhere Schulen angelegt — es werden ihrer 8 aufgezählt — dazu 4 englische Schulen niederen Ranges und 4 Kostschulen an anderen Orten, deren indische Namen wir hier nicht aufzählen wollen. Besonders in den Landgemeinden von Tinnevelly werden die Schulen dieser Gesellschaft als ganz ausgezeichnet gerühmt, und einer der vorhin erwähnten Theologen erklärt, daß in keiner Landgemeinde von Altengland die Kinder so systematisch sorgfältig und erfolgreich im Christenthum unterrichtet werden, wie die Christen in Tinnevelly. Besondere Sorgfalt wendet die Gesellschaft auf ihre 3 Seminare. Sie zählen durchschnittlich etwa 50 Zöglinge, von denen etwa ein Dritttheil Freistellen hat. Nach englischer Weise wird auf Algebra und „Euklid" in diesen Seminaren ganz besonderer Werth gelegt. Die Zöglinge scheinen jedoch meist den untern Kasten anzugehören und auch nicht absonderlich befähigt zu sein. An 300 eingeborene Katecheten und Schullehrer sind bereits aus diesen Se-

*) So wird aus der Präsidentschaft Bombay berichtet, daß 1862 die Regierung 682 Schulen mit 40,000 Schülern beaufsichtigt und unterstützt habe, aber die Unterstützung betrug im ganzen nur etwa 300,000 Rupien. Das Uebrige, etwa 70,000 Rupien, wurde für die höheren Lehranstalten verwendet. Der Director des Erziehungswesens Howard hält sich streng daran, keine Schulen zu unterstützen, in denen die Bibel gelesen wird. So bleiben die Missionsschulen ohne Unterstützung.

minaren hervorgegangen, und die Zahl ihrer Schüler scheint sich auf 8—9000 zu belaufen. — Der eben genannten Evangeliumsgesellschaft steht zunächst die anglikanische kirchliche Missionsgesellschaft. Auch sie kann sich überaus großer Erfolge in Tinnevelly, Travancore und Teluguland rühmen. Sie hat in diesen Gegenden über 400 Kirchen und Gemeinden, über 100 eingeborene Prediger und Katecheten, und nahe an 300 sog. Leser (die den Heiden die heilige Schrift vorlesen), fast 400 Schullehrer mit 8000 Schülern. In Bombay arbeiten die Anglikaner zusammen mit den Schotten. Letztere, welche in Ostindien vor allen Dingen den wissenschaftlichen Kampf mit dem Heidenthum zu führen suchen und ein viel gelesenes Zeitblatt herausgeben, haben außer den gewöhnlichen Missionsschulen eine höhere englische Schulanstalt mit 4—500 Zöglingen errichtet, und mit ihr ein förmliches College verbunden, welches die Ausbildung von ganz europäisch ausgerüsteten Predigern erstrebt. Bei etlichen jungen Parsi und Hindu ist das Ziel erreicht, aber doch nur erst bei wenigen. Die Anglikaner dagegen haben zwar auch eine höhere englische Schule mit 200 Zöglingen zur Heranbildung eingeborener Prediger und Lehrer, aber sie haben sich kein so hohes Ziel gesetzt, und scheinen mehr zu erreichen. Dagegen legen die Anglikaner ein ganz besonderes Gewicht auf weibliche Erziehung. Sie unterhalten ein besonderes Seminar zur Ausbildung eingeborener Lehrerinnen in Palamcottah. Leider steht das Institut noch ziemlich allein. Die Gesammtzahl aller Schülerinnen in der ganzen Präsidentschaft Madras mag sich nicht einmal auf 7000 belaufen. Die meisten Missionsgesellschaften haben nicht ungegründete Bedenken gegen heidnische Mädchenschulen. Durch den europäischen Unterricht werden die Mädchen aus ihrer Sphäre herausgehoben, und dann zur Rückkehr in ihre alten Verhältnisse innerlich untüchtig. So hat sich z. B. die Londoner Missionsgesellschaft veranlaßt gesehen, ihre Mädchenschulen in Ostindien wesentlich zu beschränken oder ganz aufzugeben. Sie will sich auf die Erziehung von Waisen- und Christentöchter beschränken, und aus den tüchtigsten unter ihnen später wieder Lehrerinnen zu bilden suchen. Dagegen legt die Londoner Gesellschaft ein großes Gewicht auf ihre Gewerbeschulen. Denn sie erkennt die Nothwendigkeit, die Knaben, die in ihren Waisenschulen aufwachsen, und die jungen Leute, die zum Christenthum übertreten, in ehrlichen und nützlichen Handwerken zu unterrichten, damit sie später selber für ihr Fortkommen sorgen können. In ihren Elementarschulen hat die Londoner Gesellschaft unter etwa 400 Schullehrern an 12000 Schüler. Ein Seminar für eingeborene Prediger und Lehrer hat sie seit 1851 in Madras errichtet, in welches sich auch einzelne Jünglinge höherer Kasten und Muhamedaner haben aufnehmen lassen. Die 350 Zöglinge sollen „eine gute englische Erziehung" haben in Grammatik, Geographie, Geschichte, Mathematik und Naturwissenschaft. Es werden Beweise fürs Christenthum vorgetragen neben den Elementen der Astronomie und Physiologie. Täglich wird die Bibel gelesen und Sonntags erhalten die Zöglinge noch einen besondern Bibelunterricht. Fünf kleinere Volksschulen sind in Madras und der unmittelbaren Nachbarschaft gegründet, die von etwa 800 Schülern besucht werden. Neben dieser Centralanstalt in Madras hat die Londoner Gesellschaft übrigens noch eine höhere englische Anstalt in Bangalore, welche aber keineswegs bloß christlichen Unterricht ertheilt, sondern die Schüler nur in eine gewisse Verbindung mit den Missionaren bringt, übrigens aber sie so weit zu fördern sucht, daß sie die Aufnahmeprüfung in die Regierungsuniversität zu Madras wohl bestehen können. Die Erfolge dieser Anstalt scheinen übrigens nicht sehr befriedigend zu sein. Schon durch die vielen Hindufeste, welche natürlich in toleranter Weise mitgefeiert werden, erleidet die Schule häufige Unterbrechung. Dann aber verlassen beständig eine Anzahl Schüler noch während des Cursus die Anstalt, um Anstellungen in den Regierungsbureaus oder in den großen Handelscomtoiren zu suchen. Kurz auch hier zeigt sich dieselbe Erscheinung: die Heiden machen sich die englischen Schulen für ihr weltliches Fortkommen bestens zu Nutze, denken aber nicht daran, Christen zu werden.

Die amerikanische Mission hatte früher auch ihre Hauptaufgabe in der Errichtung von Schulen gesehen und namentlich ihre Madura-Mission sah lange Zeit eher wie eine Erziehungs- als wie eine Missionsanstalt aus, denn sie hatte den ausdrücklichen Plan: Kenntnis des Christenthums durch Schulen für heidnische Knaben unter der Masse auszubreiten. Sie hatte nicht weniger als 114 Schulen mit fast 6000 Schülern.*) In Madura hatte sie in ihrem Seminar etwa 50 Zöglinge, ebensoviel in ihrer höheren Mädchenschule, in ihren Freischulen etwa 1100. Aus diesen sind hervorgegangen 115 eingeborene Gehülfen, 53 Schulmeister und 18 Lehrerinnen. In Ceylon hat ihr Seminar 20, die höhere Mädchenschule an 40, die Freischulen an 1700 Schüler. Ganz besonders ist noch zu erwähnen das Schulsystem der Amerikaner im Mahratta-Land. Dort sind in ungef. 20 neubegründeten Christengemeinden 24 Dorfschulen errichtet mit christlichen Lehrern und 275 Schülern, Christenkinder und Heidenkinder durcheinander, außerdem noch eine große Anzahl Abendschüler. Die gefördertsten Schüler werden in die Katechistenschule zu Ahmednuggur gebracht, wo sie einen Cursus von 2—3 Jahren durchmachen. Hier lernen sie Mathematik, Naturphilosophie, Astronomie, Bibelkunde und Moral, und die meist geförderten auch Englisch. Die Eltern müßen, wenn möglich, etwas zum Unterhalt ihrer Söhne beitragen; 3 — 4 Rupien kostet der Unterhalt eines einzelnen, 4—5 Rupien eines verheiratheten Schülers. Die Frauen empfangen Unterricht in einer besonderen Classe. Die ausgezeichnetsten unter den Katechisten machen noch einen theologischen Cursus durch, 10 derselben sind schon als Geistliche angestellt.

Welches sind nun die Resultate dieses ausgebreiteten und wohlgeordneten Schulwesens der Amerikaner in Ostindien? Sie sind keineswegs muthmachend. Die meisten mit großer Mühe und Kosten in diesen Schulen herangebildeten Schüler sind später in höhere heidnische Unterrichtsanstalten oder heidnische Berufskreise übergegangen und sind heidnische Aerzte, Ingenieure, Telegraphisten, Eisenbahnbeamte u. dgl. geworden; der an sie gewandte christliche Unterricht ist nach menschlichem Ermessen zunächst verloren. Durch diese Erfahrung ist die amerikanische Gesellschaft neuerdings zu dem Beschluß gekommen, die Zahl ihrer Schulen wesentlich zu vermindern, namentlich keine heidnischen Lehrer in ihnen zu dulden. Aehnlich ist es mit den Mädchenschulen. Trotz aller Fortschritte, welche die Schülerinnen in Katechismus, biblischer Geschichte, „Beweisen für das Christenthum," machten, haben sie sich später fast alle mit Heiden verehelicht, und aus den Schulen nichts anderes mitgenommen, als ihre Kenntnisse im Lesen, Schreiben, Rechnen, Geographie, Singen und Nähen. Nur sehr vereinzelte Mädchen traten zum Christenthum über und sind unter Anrufung des Namens Jesu gestorben. — Auch die Wesleyaner haben eine Normalschule in Madras, wo sogar Vorlesungen über Chemie und Literatur gehalten werden, sie haben außerdem eine englisch-tamulische Anstalt und verschiedene Knaben- und Mädchenschulen (Kostschulen), welche fast alle von der Regierung ziemlich freigebig unterstützt werden. Nennenswerthe Erfolge sind für die christliche Kirche auch durch diese wesleyanischen Schulen nicht erzielt. Ebenso ist es im nördlichen Theil der Insel Ceylon. Die 500 Schüler, welche dort in den wesleyanischen Schulen sich sammeln, machen wohl alle ganz gute Fortschritte, bestehen trefflich in den Prüfungen, aber schließlich kehren sie fast ohne Ausnahme in ihre heidnischen Familien und Berufskreise zurück.

Zwei deutsche Missionsgesellschaften sind im Decan thätig, die Leipziger auf der Coromandelküste mit den Hauptpuncten Madras und Trankebar, und die Baseler auf der Malabarküste mit den Hauptpuncten Mangalore und Calicut. Dazu kommt noch die Goßnersche Mission in Chota Nagpore mit 4 Schulen und 150 Schülern, und einer höheren Schule zu Ranschee mit etwa 50 Knaben und 30 Mädchen, die aber

*) Die große amerikanische Missionsgesellschaft hat im ganzen auf ihren 113 Stationen in de Türkei, Ostindien, China und unter den nordwestlichen Indianern 9 Seminare mit 276 Zöglingen, 10 höhere Schulen mit 236 Schülern, an 300 Freischulen mit 8000 Schülern, 29 ordinirte eingeborene Pastoren, 200 eingeborene Landprediger und 400 eingeborene Gehülfen.

entweder von christlichen Eltern geboren oder Waisen sind. Der Aufschwung dieser Goßnerschen Mission unter den Kohls in den letzten Jahren wird indes diese Zahlen schon bedeutend vergrößert haben. Die Leipziger Mission unterhielt an 40 Volksschulen mit 1100 Schülern und 1 Seminar in Trankebar, als Pflanzschule für künftige Lehrer, Katecheten und Prediger. Die Baseler haben ihr Seminar in Mangalore. Ursprünglich wurden die Zöglinge aus allerlei heidnischen, muhamedanischen, römisch-katholischen und protestantischen Halbblutsknaben genommen, wie sie gerade vorkamen. Das konnte nichts geben. Die meisten Schüler liefen weg oder mußten entlassen werden. Jetzt werden die Schüler der Katechetenschule meist nur aus Christenkindern entnommen. Die daneben seit 1840 errichtete englische Schule in Mangalore, ebenso die Baseler englische Schule zu Cananore mit 90, die Malajalimschule mit 80 Schülern, meist reiferen jungen Leuten, und die Volksschulen mit etwa 3000 Schülern haben zwar auch vielfach zu klagen über Misbrauch des genossenen Unterrichts zu heidnischen Erwerbszweigen, aber im ganzen bietet das Schulwesen der Deutschen in Indien doch viel günstigere Erfahrungen, als das der Engländer. So berichten die Baseler von mehreren ihrer höheren Schüler, welche nach Vollendung ihres Cursus aus eigenem Antrieb im Lande umher Privatschulen anlegen, und obwohl selbst noch Heiden, und unabhängig von der Mission, sogar die heil. Schrift als Schulbuch in ihren Schulen benutzen. Jedenfalls wird auf diesem Wege die biblische Erkenntnis weit im Lande verbreitet. Eine besondere Sorgfalt verwenden die Baseler auf Industrie- und Gewerbeschulen, um ihre Gemeindeglieder, die nach Brechung ihrer Kaste fast jedes Nahrungszweiges beraubt sind, zur selbständigen Gewinnung des eigenen Unterhalts anzuleiten. Besonders sind es Webeschulen und Seidezucht, die sie in ihr Missionsgebiet einführen. Eine Schreinerei, eine Buchbinderei, ein Kaufladen ist aufgerichtet, und der Erfolg ist bisher außerordentlich günstig. Schon sind die ersten Auslagen ziemlich wieder ersetzt. Die Frage, ob nicht deutsche Volksschullehrer in Ostindien mit Vortheil zu gebrauchen sind, wird übrigens von den deutschen Missionaren verneint. Ein Europäer findet sich nur mit Mühe in das indische Rechensystem; so schön mit dem Griffel auf Palmblätter schreiben, wie der Hindu, wird er wohl nie lernen, und mit seinem fremden Accent auch den Leseunterricht nie so gut geben wie der Eingeborene. Dazu kommt, daß man ihm, die Wohnung eingerechnet, doch mindestens das Zehnfache an Gehalt geben müßte. Die eingeborenen Schullehrer müßen sich an 3—5 Gulden monatlich, alles in allem, genügen lassen. Ebensowenig könnten europäische Colonisten oder Handwerker dort ihr Bestehen haben. Höchstens sind ein paar Handwerker erwünscht, um einer indischen Gewerbschule vorzustehen, d. h. um eingeborene Jünglinge in den Hinduhandwerken durch europäische Werkzeuge und Handgriffe zu vervollkommnen.

Das Resultat unserer Betrachtung des ostindischen Schulwesens ist dieses: Zwar sind die Schulen in den englischen Besitzungen noch keineswegs so zahlreich, daß sie dem vorhandenen Bedürfnis genügten — bis jetzt genießt kaum ein Procent der schulfähigen Kinder irgend welchen Unterricht —, aber nichts desto weniger dringt die europäische Civilisation vermittelst der Schulen unaufhaltsam wie ein Sauerteig in alle Schichten des Volks; ja die höheren Classen stehen an Bildung den gebildeten Europäern ziemlich gleich. Aber die europäische Schulbildung, auch wo sie unter christlichen Formen dargereicht wird, führt die Hindus, Muhamedaner und Parsi keineswegs zum Christenthum, sondern zum Atheismus und Materialismus. Nur da, wo durch die Mission christliche Gemeindeschulen unter getauften Eingeborenen angelegt sind, erweist sich die Schule als eine Pflanzstätte des Christenthums.

Von Ostindien wenden wir uns schließlich nach dem eigentlichen Orient. Seit 30—40 Jahren ist das Schulwesen des Westens auch in die östlichen, türkischen, armenischen, syrischen Länder eingedrungen, und zwar hauptsächlich durch amerikanische Missionare, welche unter den verfallenen christlichen Nationen des Orients sich eines ganz besonderen Erfolges erfreuen durften. In der Türkei gab es von Alters her Pri-

märschulen, in welchen Knaben im Lesen und Schreiben und im Ritual des Islam unterrichtet wurden. Aus diesen Schulen giengen die heranwachsenden Knaben in eine Art Lyceum über, wo Türkisch, Arabisch und Persisch, Syntax, Rhetorik, Poesie, Logik, Philosophie und Gesetzeskunde gelehrt wird. Der Unterricht ist unentgeltlich, die Studenten wohnen in einer Art Stift zusammen, die Lehrer sind geprüfte Ulema's. Neuerdings sind Militärschulen und Arzneischulen dazu gekommen, und eine Art Bürgerschule ist zwischen den Elementarschulen und den Lyceen eingerichtet. In dieses weite Gebiet einer halben Aufklärung hat sich die amerikanische große Missions-Gesellschaft mit dem ganzen Apparat ihres wohlgepflegten Schulwesens geworfen, und hat mehrere hundert Schulen aufgerichtet mit etwa 5000 Schülern. Davon zählt die Stadt Constantinopel in den Elementarschulen der Mission 900 Kinder, eine weibliche Erziehungsanstalt mit 30 und ein Seminiar mit 50 Schülern. Im Jahr 1835 hatten die Missionare zuerst eine höhere Bildungsanstalt in Pera (Vorstadt von Constantinopel) angelegt, die besonders von griechischen und armenischen Knaben aus der Hauptstadt besucht ward. Zwei Jahre darauf gelang es dem armenischen Patriarchen, sie zu schließen. Sie wurde in anderer Weise wieder aufgerichtet, aber der treffliche armenische Schulmeister wurde von seinem Bischof als protestantischer Ketzer in die Verbannung geschickt. Nach Sultan Mahmuds Tode kehrte er zurück. Das große und vielversprechende Seminar zu Bebek am Bosporus zur Ausbildung von Nationalgehülfen und Geistlichen entstand 1840, und begann nach 6jährigen unausgesetzten Verfolgungen sich zu einer höchst erfreulichen Blüte zu erheben. In diesem Seminar wird gelehrt: im ersten Cursus Grammatik, Arithmetik, Geographie, Mathematik, Philosophie, Naturwissenschaft, Englisch, Armenisch, Türkisch und Griechisch. Im theologischen Cursus folgt Bibelkunde, systematische und Pastoraltheologie, Predigtentwürfe u. dgl. Die Dauer des Unterrichts ist 7 Jahr; die Zahl der Schüler 40—50. Aus der 1845 gegründeten weiblichen Erziehungsanstalt, der später andere zu Beyrut, Aintab, Jerusalem und Damascus folgten, sind nicht minder treffliche Lehrerinnen hervorgegangen, die zum Theil mit den eingeborenen protestantischen Geistlichen verheirathet und ihre Gehülfinnen geworden sind. Dabei muß man erwägen, daß bisher im Orient im allgemeinen die Mädchen gar nicht unterrichtet wurden, ja daß man zweifelte, ob die Mädchen überhaupt bildsam wären. Seit der Grundsatz der Glaubensfreiheit im türkischen Reich proclamirt wurde und die Willkürherrschaft der Patriarchen und Bischöfe über ihre Volks- und Glaubensgenossen aufhörte, also seit 1846 begann die Bildung besonderer protestantischer Gemeinden unter den Armeniern, Griechen u. s. w., welche ihre eigenen Vertreter bei der Pforte haben. Seitdem haben sich die amerikanischen Missions- und protestantischen Gemeindeschulen schnell über das ganze türkische Reich verbreitet, bis Erzerum und bis Diarbekir am Tigris, bis Antiochien und Damascus, ja bis Jerusalem und Hebron. Merkwürdig genug haben seit der Eröffnung protestantischer Schulen auch die Alt-Armenier eine Anzahl neuer Schulen für ihre eigenen Kinder eröffnet und wetteifern mit den Missionsschulen. Einige derselben sind sehr besucht, sogar von Mädchen, was einen großen Fortschritt in der Volksbildung anzeigt. Die Missionsgesellschaft kann diesen Wetteifer nur gerne sehen. Je mehr die alte Finsternis und Unwissenheit verscheucht wird, desto eher darf sie hoffen, daß das wahrhaftige Licht sich Bahn brechen wird. Deshalb ist sie unermüdlich, immer neue Schulen aufzurichten und tüchtigere Lehrer heranzubilden. Am ausgezeichnetsten ist ihre theologische Schule zu Karput in Armenien mit 24 Studenten, demnächst die theologische Classe zu Aintab mit 10 Studenten. In beiden werden schon gereiftere Männer in einem kürzeren Cursus unterrichtet und zwar ist der Unterricht verbunden, oder vielmehr wird regelmäßig unterbrochen durch längere Predigtreisen der Zöglinge. Während 4 Monate haben sie Ferien, um in den benachbarten Dörfern und Städten zu vicariren und zu missioniren. Man sucht die Studenten außerdem zur Selbsterhaltung und zum Erwerb des eigenen Lebensunterhalts anzuleiten, was freilich dort wie überall sich sehr schwierig erweist. Die

Schüler lernen mit großem Eifer, machen gute Fortschritte, und die jährlichen Prüfungen pflegen recht gut auszufallen. Neben diesen höheren Anstalten werden noch eine Menge eingeborener Gehülfen durch die einzelnen Missionare auf ihren eigenen Stationen herangebildet. Diese Gehülfen ziehen entweder als Reiseprediger umher oder eröffnen Volksschulen. Die Schulen werden, abgesehen von einem Geldbeitrag der Missionsgesellschaft, von den neugebildeten Gemeinden selber erhalten, und es ist alle Hoffnung vorhanden, daß, wenn auch jetzt die Missionare völlig zurücktreten würden, doch die protestantisch-armenische Mission mit ihrem Kirchen- und Schulwesen, mit ihren 200 eingeborenen Predigern und Lehrern sich selber erhalten und ohne alle westliche Hülfe sich würde fortentwickeln können. Ueber das ganze Land sind mit den protestantischen Schulen und Schulbüchern auch protestantische Grundsätze verbreitet. Die vielen Jünglinge, die nach dem neuen System unterrichtet sind, werden schwerlich wieder ihrem alten Aberglauben huldigen. Aber freilich eine andere Frage ist, ob sie statt dessen sich entschieden dem biblischen Glauben zuwenden, und nicht vielmehr bei der Negation des Unglaubens stehen bleiben und als Zweifler und Spötter mehr verderben, als sie durch ihr ausgebildeteres Wissen ihren Landsleuten nützen könnten.

Ueber die Mission am Libanon, in Beyrut und Damascus mit ihren glänzenden Erfolgen und blühenden Schulen ist seit 1860 der Trauerschleier gebreitet. Auf dem Libanon wurde 1856 von Beyrut aus ein College eröffnet, in Abeih mit 25 Schülern, später ein anderes in Suk el Gurb; schon einige Jahre früher entstand eines in Damascus mit ebenfalls ungef. 20 Zöglingen. Der Cursus umfaßte 4 Jahre. Gelehrt wurde: Arabische Grammatik, Geographie, Mathematik, Naturgeschichte, Logik; dann im zweiten Cursus Englisch, Latein und Griechisch. In den Elementarschulen der Mission am Libanon waren mehr als 1000 Schüler. Es wären aber wohl noch 100 neue Schulen erforderlich gewesen, wenn man für alle schulfähige Kinder hätte Sorge tragen wollen. Eine Mädchenschule bestand in Deir el Kamar mit fast 100 Schülerinnen, eine andere in Tripoli mit 30, worunter 11 Muhamedanerinnen, während früher im ganzen Libanon kein Mädchen zu finden war, welches lesen konnte. Durch die wilden muhamedanischen Metzeleien im Juni 1860 wurde alles zerstört. Mit Mühe und wie es scheint, mit glücklichem Erfolg versucht man jetzt von Beyrut aus das Niedergerissene wieder herzustellen. Besonders die Diakonissenschulen und Waisenanstalten im gelobten Lande und an den bedeutendsten Hafenplätzen der orientalischen Meere blühen in der lieblichsten Weise auf, neben ihnen die protestantischen Schulen, die der Bischof von Jerusalem, die englischen Missionare, und die Brüder des Rauhen Hauses oder der Crischona in jenen dunkeln Orten errichten. Aber dies ganze Werk ist nur erst in seinen Anfängen. Dagegen läßt sich schon mehr sagen von dem Schulwesen der nestorianischen Mission an den Ufern des Tigris und um den Uramiahsee her. Die erste, 1836 begonnene Knabenschule fieng an mit 7 kleinen Knaben in einem Keller, und ähnlich 1838 die erste Mädchenschule. Jetzt ist aus der Knabenschule ein Seminar mit 60 Zöglingen geworden, und 150 sind schon nach vollendetem Cursus entlassen, die jetzt meist als Prediger oder Schullehrer fungiren. Aus der Mädchenschule sind 103 entlassen und mehrentheils tüchtige Gehülfinnen der einzelnen Prediger und Lehrer geworden, 40 sind noch in der Schule. Um diese ersten Schulen her sind etwa 70 andere aufgerichtet mit 1400 Schülern. Die Bibel ist das Hauptlesebuch, und der ganze Unterricht wesentlich ein biblischer, doch so, daß auch die sonstigen Elemente der Bildung zu ihrem Rechte kommen. Durch diese Schulen und durch die Thätigkeit der Zöglinge und der ausgebildeten Geistlichen ist die Bibelkenntnis jetzt in weiten Kreisen verbreitet, in vielen Familien wird die Bibel täglich gelesen, alles mit Zustimmung des besseren Theils der nestorianischen Geistlichkeit. Von den alten eingerosteten Christenkirchen des Orients giebt keine so viel Hoffnung einer innerlichen Erneuerung, als die nestorianische an den Grenzen Persiens. Alles in allem aber müßen wir gestehen, daß durch das Kirchen- und Schulwesen der Missionare eine Fülle von Licht und Er-

kenntnis bis in die entlegensten Heidenländer getragen ist, die jetzt schon eine nicht kleine Anzahl rother Indianer, ebenholzfarbiger Neger, gelbbrauner Indier oder Parsi befähigt mit den hochgebildeten europäischen Gelehrten in die Schranken zu treten.*)

Quellen: die Berichte und Zeitblätter sämmtlicher Missionsgesellschaften und originale Correspondenzen. **v. Rohden.**

*) Wir geben zu Obigem eine Mittheilung von befreundeter Hand als Schlußbemerkung: „Bei voller und freudiger Anerkennung der in vorstehendem Artikel zusammengestellten Thatsachen vermögen doch andere Freunde und Kenner des Missionswesens, sonst auf gleichem Standpunct stehend, die Ansichten über die wissenschaftliche Ebenbürtigkeit der dunkleren Racen und die darauf gebauten Erwartungen nicht in gleichem Maße zu theilen, wie der Verfasser.

Es möge erlaubt sein, hier zur Vergleichung einige augenscheinlich ohne alle Tendenz und ganz unbefangen geschriebenen Worte aus der Einleitung in die Grammatik einer Sprache anzuführen, welche zu der über den größten Theil des Südens von Afrika von den Aequatorialgegenden an verbreiteten Sprachenfamilie gehört. „„Wir erwarten nicht, sagt der geistreiche Missionar, daß der afrikanische Mensch je bedeutende Erfolge in philosophischen Disciplinen und in den rein theoretischen Zweigen des Wissens erringen wird, aber wir glauben fest, daß er vollkommen dazu geartet ist, die praktische Seite und die ins Leben tretende Erscheinung der Civilisation und des Christenthums darzustellen und auszubilden. Seine Sprache — der Ausdruck seines Geistes — hat einen eigenthümlichen Typus, den wir den hamitischen nennen können. In Vergleich mit den semitischen und japhetitischen Sprachen mag sie in mannigfacher Beziehung mangelhaft erscheinen, dagegen können wir ihre Kraft und Gelenkigkeit in grammatischen Erscheinungen und Bildungen, die auf gegenständliche Klarheit des Auszusprechenden hinzielen, nur bewundern. Sie ist weniger geeignet zu philosophischen Untersuchungen und Deductionen, sie hat etwas Massiges, stark Sinnliches in ihrem Wesen, aber eben das macht ihren eigenthümlichen Charakter, ihre Schönheit aus, mit der sie prangt, wie nach dem Fall eines tropischen Regens die Natur ihr üppiges Leben in einer Fülle von großartigen, gewaltigen, saftstrotzenden Gebilden entfaltet: eine Schönheit, welche vollkommen in Uebereinstimmung ist mit der leiblichen und seelischen Eigenart des Afrikaners, die ihren eigenthümlichen Stempel hat. Wir erkennen und verehren in dieser Thatsache die gleiche göttliche Weisheit, welche den Kindern Sems und von ihnen aus den Kindern Japhets sich in hellerem Lichte geoffenbart hat, damit ihre verschiedenen Gaben an den verschiedenen Enden der Erde erkannt werden. Wenn wir bedenken, daß die welthistorische und kosmopolitische Bestimmung der Afrikaner eine andere sein wird als die der Semiten und der Söhne Japhets, warum sollen wir wünschen und erwarten, daß sie die gleichen Bildungsprocesse und Kämpfe durchmachen sollen, wie diese?““ (S. Outline of the Elements of the Kisuaheli language by the Revd Dr. Krapf. Tübingen 1850. S. 6.) Damit soll nur angedeutet werden, daß überhaupt die Frage über die Bildungsfähigkeit der Racen, der Volksstämme, ja der Generationen in einem und demselben Volke noch nicht so einfach und fertig zu beantworten ist, wie ein gläubiges Gemüth es sich wohl denken mag. Vielleicht ist aus diesem Grunde der Artikel „Bildungsfähigkeit“ so leicht darüber weggegangen. Wir sind weit entfernt, auch nur theilweise in die lieblosen Urtheile solcher einstimmen zu wollen, welche angeblich aus wissenschaftlichen Gründen die Inferiorität der Eingebornen anderer Welttheile behaupten. Bloß naturwissenschaftliche Instanzen ohne Sinn für geschichtliche Entwicklung und ohne religiösen Sinn reichen hier nicht aus. Oberflächliche Schilderungen auch vielerfahrener Reisenden, welche für: Missionäre und ihre oft recht verkehrten, ungezogenen Kindern ähnlichen, ungeschlachten Zöglinge nur Spott und Hohn oder kühle Geringschätzung haben, beweisen ebensowenig in unserer Frage sie zeigen meist unwillkürlich, wie vorurtheilsvoll sie sind. Wahre Bildung ist im Stande, sich auf den Standpunct der fremden Nationalität zu versetzen und auf denselben einzugehen mit theilnehmender Liebe zu dem Tieferstehenden; daß dies dem letzteren nicht möglich ist in gleicher Weise, weil er eben roh ist, das bedenkt man nicht. Dazu kommen noch manche andere Gründe, welche Shakespeares rührend schönes, echt humanes Wort nicht gelten lassen wollen: Sei mir nicht abhold meiner Farbe wegen, der Schattentracht des heißen Sonnenstrahls! Auf der andern Seite ist es aber ebenso sehr geboten, nicht von den Söhnen ganz anders gearteter, historisch ganz anders erzogener und genährter Stämme die Bildungsresultate des modernen Europas zu erwarten, als ob zu glauben wäre, daß es nur des Unterrichts bedürfte, um Philosophen, Philologen und Theologen zu schaffen. Der beste Lehrer giebt die Wissenschaft nur halb: wenn der

Misgunst, s. Neid.

Mitgefühl (Wohlwollen, Dienstfertigkeit, Wohlthätigkeit). a. Ein gewißes Mitgefühl mit den Leiden und Freuden des andern ist jedem Menschen eingeboren; d. h. die unangenehmen oder angenehmen Empfindungen eines einzelnen theilen sich anderen, welche Zeugen derselben werden, mit. Deswegen ist es mit allen den Tugenden, die in seinem Gefolge sind, dem Heidenthum nicht fremd. „Sondern allein das denk ich und rathe dir, was ich mir selber möchte zum Heil ausdenken, wenn Noth mich ebenso drängte. Denn wohl achtet mein Geist der Billigkeit; nimmer ja war auch mir das Herz im Busen ein eisernes, nein voll Mitleid" läßt Homer Od. 5, 188—191 die Kalypso sagen, indem er uns eine Zeichnung wirklicher Nächstenliebe giebt. Aber diese hat in der Selbstsucht einen gewaltigen Widerstand, durch welchen sie entweder auf den engen Kreis der Angehörigen beschränkt wird oder da, wo Furcht vor gleichem Leide, Freude über die eigene Rettung ins Spiel kommen, ganz zurücktritt; daher hat es auch das alte Heidenthum nirgends zu einer freien, Staat, Gemeinde und Haus durchdringenden Wohlthätigkeit gebracht; einzelne Erweisungen derselben konnten ihren Mangel an andern Stellen nur schärfer hervorheben. Die mosaischen Gesetze bezeugen, daß ein Wissen von der vollen Nächstenliebe bei den Juden vorhanden war, aber die Sitte nicht durchdrang; das moderne Heidenthum endlich hat den schreiendsten Contrast dargestellt, da es gleichzeitig die Menschenrechte verkündete und die Guillotine errichtete. Das wahre Mitgefühl, das, welches auch die ungläubigen Erzieher so gern bei ihren Kindern sehen, ist daher als eine Frucht des Christenthums anzuerkennen und nirgends finden wir eine sicherere Anweisung zu demselben als in der hl. Schrift. Das A. T. spricht das Gebot und die Verheißung aus, das Neue beschreibt das Wesen der Sache, erklärt ihren Grund, läßt uns den Weg finden. Allerdings führt bereits Ps. 103 mit seiner Mahnung an die Seele, des Guten, das ihr der Herr gethan, der ihr alle Sünde vergeben, nicht zu vergessen, zu einer schönen Höhe; denn gewiß ist und bleibt die Dankbarkeit für erfahrene Gnade der rechte Grund der Frömmigkeit (vgl. Heidelberger Kat. Eintheilung). Aber nicht nur hat erst das N. T. das rechte und volle Verständnis für das Psalmenwort gegeben, sondern das dankbare Herz selbst wäre rathlos, wohin es sich mit seinem Opfer zu wenden habe, käme ihm nicht das Evangelium zu Hülfe, indem es das wiedergeborne Gemüth in seine eigene Tiefe verwiese. Denn das ist ja das wunderbare Geheimnis der Erlösung und der Wiedergeburt, daß wir ein neues Selbstbewußtsein empfangen. Wir fühlen uns als die Kinder Gottes in Jesu Christo, somit eben auch als die Glieder seines Leibes und als solche wesentlich eines mit einander. Dieses Bewußtsein, das uns das Wohl und Wehe unserer miterlösten oder erlösbaren Brüder wie unser eigenes empfinden läßt, ist das christl. Mitgefühl (vgl. Nitzsch, System der christl. Lehre § 181). Seine Beschreibung finden wir 1 Cor. 12, 26. 27. „Und so ein Glied leidet, so leiden alle Glieder mit und so ein Glied wird herrlich gehalten, so freuen sich alle Glieder mit. Ihr seid aber der Leib Christi und Glieder, ein jeglicher nach seinem Theile;" oder in der Form des Gebotes an jener Stelle, wo Paulus überhaupt das christliche Leben als ein lebendiges und heiliges Opfer beschreibt.

Schüler sie nicht ergänzt, so ist er bloß ein Nachsprecher. Die Missionäre und andere Europäer schicken ihre Kinder in die Heimat, wenn sie europäisch erzogen werden sollen; die Kinder vereinzelter Colonisten, die Kreolen und Angloinder wachsen eben dort in einer ganz anderen, auch rechtlich und sittlich, nicht bloß intellectuell verschiedenen Bildungsatmosphäre auf, und werden andere als die Eltern waren. Wenn das schon an den Kindern und Enkeln weißer Väter und Mütter augenscheinlich sich zeigt, wie soll es nicht bei den Eingebornen, den Kindern dunkler Ahnen aus der Wildnis noch viel mehr wahr sein, daß sie nicht alsbald zu europäischen Hochschülern und Professoren gemacht werden können. Darum aber wollen wir sie nicht gering achten: ihre Zeit wird auch kommen, und wie der Verfasser uns zeigt, sie ist schon mit Macht im Anbrechen." D. Red.

„Freuet euch mit den Fröhlichen, weinet mit den Weinenden." Röm. 12, 15. Bereits Chrysostomus hat es ausgesprochen, daß die erstere Forderung ein „viel weiseres Herz" verlange, denn das andere „vollbringt wohl die Natur von selbst und so ganz von Stein ist wohl niemand, daß er den Unglücklichen nicht beweine." Alle Psychologen stimmen dem bei und wir haben dafür auch noch ein Zeugnis aus dem Munde Christi: Matth. 20, 1—15. Indessen ist nicht zu läugnen, daß diese Freude am Wohlergehen anderer, Wohlwollen, ihre eigentliche Bedeutung in dem Gegensatz gegen den Neid oder das pharisäische Sauersehen bei fremder Lust (darauf weist Luther hin WW. ed. Walch XII, 474 ff.) habe. Praktisch ist das Mit leiden fruchtbarer. Wie dieses von dem Erbarmen über das Geschehene zu der rechten Hülfe für die Gegenwart und der fortliebenden Sorge für die Zukunft weiter gehe, zeigt das Gleichnis vom barmherzigen Samariter Luc. 10. Aber dieses Bild erschöpft die Aeußerungen des Mitgefühls nicht; vielmehr sind dieselben je nach dem Subject und Object, nach deren gegenseitigem Verhältnisse, nach den Mitteln, welche dabei in Anwendung kommen u. s. f. sehr mannigfaltig. Sie steigen „von der allgemeinen Aufmerksamkeit auf das, was des anderen ist und von der im Kleinen treuen Dienstfertigkeit nicht allein bis zu der entbehrenden, sparenden Mildthätigkeit, sondern auch bis zum Wagnis alles Eigenen zur Rettung des Nächsten auf" (so Nitzsch a. a. O. § 182. Die einzelnen Erweisungen des Mitgefühls sind in Bezug auf unsere besonderen Verhältnisse zur Gesellschaft beschrieben und als Reflex der göttlichen Liebesthätigkeit dargestellt bei Schneider, Lehrbuch der christlichen Religion für die Oberclassen evang. Gymnasien § 138, 34. u. §§ 154, 1. 157, 3). Hierher gehört eine weitere Ausführung der Modalitäten der christlichen Wohlthätigkeit, ihrer Weisheit, Uneigennützigkeit u. s. w. nicht. Doch mögen um ihrer schönen Eigenthümlichkeit wegen die Worte einen Platz finden, in denen Zeller die Nächstenliebe als eine Aeußerung der Gottesliebe darstellt. „Aus der Liebe Gottes quillt und nährt sich die Nächstenliebe; in der thätigen Nächstenliebe aber besteht, insofern sie aus der Liebe Gottes quillt, der Gottesdienst; denn dem allein seligen Gott und Herren, der in der Herrlichkeit des Himmels wohnt, können wir keine persönlichen Dienste leisten. Er ist der Gott, der die Welt und alles, was darin ist, hervorgebracht hat. Er, als der Herr des Himmels und der Erde, wohnt nicht in Tempeln, mit Menschenhänden gemacht. Seiner wird auch nicht von Menschenhänden gepflegt, als der jemandes bedürfte. Er selbst ist es, der jedermann Leben und Odem und alles giebt, Ap.-Gesch. 17, 24. 25. Menschen sind es, in denen Gott wohnen und die er zu Tempeln seines h. Geistes machen will. An Menschen kann man Gott dienen; da kann ein wahrer Tempeldienst statt finden, denn jeder Mensch ist mancherlei Hülfe, Unterstützung und Dienstleistung bedürftig. Menschen können von Menschenhänden gepflegt und bedient werden. An Leuten und Gelegenheiten dazu fehlt es nirgends; dafür hat Gott gesorgt und uns jedesmal an diejenigen gewiesen, die zu unserer Umgebung gehören und uns so nahe stehen, daß da allerlei Dienste möglich und nöthig sind. Das sind unsere Nächsten." (Lehren der Erfahrung II. 78 ff.)

b. Der Pädagog wird den evangelischen Standpunct fest und das Auge offen halten müßen, um nicht für Wohlthätigkeit und Mitgefühl zu erachten, was diesem fern liegt, ja entgegengesetzt ist. Das sind einmal jene Handlungen, welche äußerlich den oben beschriebenen gleichen, aber einen anderen Grund haben, d. i. die Augendienerei und der Pharisäismus, die um des Gewinnes oder auch nur um des Beifalls willen anderen Gutes erweisen, ferner die Vordringlichkeit und Geschäftigkeit, welche ohne Beruf und ohne Liebe, entweder aus Ehrgeiz oder aus Drang des unruhigen Temperamentes in fremde Angelegenheiten eingreifen (Usa 1 Chron. 13, 9. 10); endlich die Willfährigkeit und Verschwendung des Leichtsinnigen. Zum anderen giebt es auch eine Gefühlsstimmung, Weichheit, Weichlichkeit, welche nur aus dem Temperamente geboren sich leicht zu Werken der Liebe bestimmen läßt, denen aber mit der sittlichen Kraft auch der Werth fehlt. Es ist bekannt, welches harte Urtheil Göthe über diese Art gesprochen

hat. Damit verwandt und nicht bloß bei Weibern häufig ist die Empfindsamkeit, welcher, wie irgendwo gesagt wird, die Thränen so nahe, wie die Gedanken ferne sind, die den Vater hindert, seinem Kinde strafend wehe zu thun, den Lehrer quält, wenn er den Knaben um seiner Faulheit willen in einer Unterclasse zurückhalten soll u. s. f. Nicht ein Schritt auf dem Wege zum Mitgefühl, sondern eine Entfernung von demselben sind solche Erscheinungen.

c. Bei der Erörterung über den Antheil, welchen die Erziehung an der Ausbildung des Mitgefühls nehmen könne, haben wir uns zunächst mit dem Satze: Liebe kann nicht erzwungen werden auseinanderzusetzen. Wäre er richtig, so hätten wir allerdings nichts zu thun und nichts zu lassen. Ein Körnchen Wahrheit liegt nun freilich darin, denn es giebt keine directe Einwirkung des Willens auf das Gefühl; aber so wie das Wort gewöhnlich gebraucht wird, ist es nur ein Polster für selbstsüchtige Trägheit. Gewöhnen zur Liebe, zu ihren Erweisungen anleiten, die Versuchungen zur Lieblosigkeit, Gefühllosigkeit überstehen, deren Ausbrüche zügeln, kann man allerdings und nirgends findet die Selbstzucht eine schönere Stelle als bei der Gefühlsbildung. Man kann also sich und andere zum Mitgefühl und zur Mildthätigkeit erziehen. Mit mehr Recht dürfte man vielleicht geltend machen, daß natürliche Anlage und besondere Verhältnisse die Thätigkeit des Erziehers an der einen Stelle fast entbehrlich machen, an der anderen bis aufs Aeußerste steigern. „Die Liebe ist eine angeborene, aber verschieden ausgetheilte Kraft und Blutwärme des Herzens; es giebt kalt- und warmblütige Seelen wie Thiere. Manche sind geborene Ritter von der Liebe des Nächsten, wie Montaigne, manche bewaffnete Neutrale wider die Menschheit." (Jean Paul, Levana III, § 117.) Eine Steigerung erfährt diese natürliche Verschiedenheit durch die Umgebungen, in welche die göttliche Vorsehung das Kind gesetzt hat. Jean Paul (Selbstbiogr. I, 30) und nach ihm Beneke (Erziehungslehre I, 407) erinnern daran, wie vielfache Anregung das junge Gemüth erhalte, wenn es sich in dem engen und belebten Kreise des Dorfes oder der kleinen Stadt entwickeln könne, wie arm es in der großen Stadt und vollends dann bleibe, wenn es von einem „noch größeren Unglück betroffen würde, von dem, unterwegs erzogen zu werden, als ein vornehmes Kind, das Jahre lang durch fremde Städte und Menschen fährt und kein Haus kennt als den Kutschkasten." Diese beiden überschätzen das Gewicht der Sache; nicht nur hat auch das Dorf seinen starken Egoismus, sondern es ist auch in den meisten Fällen über das Gemüth des Kindes bereits in den ersten Jahren entschieden, in denen ihm das Elternhaus die Welt ist. Desto gewichtiger wird aber dessen Beschaffenheit, der dasselbe belebende Geist, der darin sich regende Verkehr; und in Erwägung dessen läßt sich behaupten: es gebe in diesem Bezug kein größeres Unglück für ein Kind, als einziges, vielleicht gar noch spätgeborenes Kind zu sein. Aber auch hier ist die Aufgabe zu lösen und im allgemeinen bleibt die erziehliche Thätigkeit sogar auf diesem Lebensgebiete die gleiche. Es kömmt ihr überall dies angeborene Mitgefühl und, was doch ja nicht außer Acht zu lassen ist, in Wirkung der Taufgnade auch schon ein christlich bestimmtes Gefühl entgegen und überall reagirt wiederum die natürliche Selbstsucht gegen dasselbe. „Folglich habt ihr nicht sowohl die Blütenknospe der Liebe einzuimpfen, als das Moos und Gestrüppe des Ich wegzunehmen, das ihr die Sonne verdeckt. Jeder will gern lieben, wo er nur dazu könnte und dürfte. Wo eine Ader schlägt, ruht ein Herz im Hintergrunde, wo irgend ein Liebetrieb, dahinter die ganze Liebe" (Jean Paul a. a. O. § 118). Daher ist unsere Thätigkeit nur eine abwehrende und eine ausbildende. Unter diesen beiden Gesichtspuncten ist sie in der Levana in einer Correctheit dargestellt, die wir sonst an dem durch seine Innigkeit ausgezeichneten Buche nicht gewöhnt sind. Die positive Thätigkeit ist wiederum eine doppelte: vertiefend und ausbreitend, d. h. sie geht zunächst darauf aus, dem Gefühle die gehörige Kraft und Dauer zu geben, sodann aber darauf, dasselbe über seine nächsten Objecte, Eltern und Geschwister, hinauszuführen. „Von der Bruderliebe die allgemeine

Liebe." Nach diesen Seiten giebt uns Beneke in seiner bekannten Feinheit Weisungen, von denen wir die Erinnerung daran, daß die Familienliebe oft nur „verlängerte Selbstsucht" sei, hervorheben. Ehe wir ihnen folgen, haben wir indessen erst noch unser Auge auf die pädagogischen Verirrungen und Versündigungen zu wenden, gegen welche Palmers Evang. Pädagogik ihren sittlichen Ernst richtet.

d. Die größte Versündigung, welche an dem Kinde begangen werden kann, ist die, ihm die Liebe zu versagen oder sein junges offenes Gemüth durch Hohn und Spott, sei es über kindliche Schwäche, sei es über wirkliche leibliche oder geistige Gebrechen, zu verschüchtern und zu verbittern. Wir erhalten ein trauriges Bild davon in dem bekannten „Anton Reiser" von K. Ph. Moritz; auch Byron klagt den Spott, den er von seiner Mutter zu erleiden hatte, als Ursache der Nachtseiten seines unglücklichen Gemüthes an. Wen niemand sucht, wen niemand liebt, der liebt, der sucht sich selber, der wird eitel und selbstsüchtig und „unterdrückter Liebe helfen Jahre nicht auf" (Jean Paul). — Der Wirkung nach steht das Zuviel der Zärtlichkeit mit dem Zuwenig auf gleicher Stufe; les enfants gâtés sont toujours les enfants les plus mauvais, sagt das französische Sprüchwort, verzärtele dein Kind, so wirst du es schlagen müßen, der Siracide. Eine besondere Schwierigkeit entsteht aus den Krankheiten der Kinder, welche eine ungewöhnliche Nachsicht gegen sie erfordern, aber der aufmerksame Erzieher wird es wohl verstehen, mit der Gesundheit auch die Strenge wiederkehren zu lassen (vgl. d. Art. Krankheiten der Kinder). — Der dritte Weg, sein Kind um alle die Freuden, welche ihm aus seinem Mitgefühl kommen könnten, zu betrügen, die Keime desselben schon zeitig zu ersticken, liegt in der Achtungslosigkeit und Lieblosigkeit, mit welcher die Eltern vor den Ohren der Kinder von andern reden, von denen zu schweigen, welche ihnen das Schauspiel der Härte oder ehelichen Zwistes geben. — Damit verwandt ist die Gedankenlosigkeit, mit welcher man ihnen oft Thiere zu Spiel und Qual überläßt. Sehr treffend erinnert Jean Paul daran, daß dem kleinen Kinde, welches alles personificirt, das Thier fast auf einer Stufe mit dem Menschen stehe und deshalb der kleine Thierquäler zu einem harten, grausamen Manne erwachse. Auch Leibnitz (s. d. Art.) warnt in seinem projèt de l'éducation d'un Prince davor, durch Thierquälerei den Keim zur Bosheit und Schadenfreude in dem Gemüthe des jungen Fürsten aufkommen zu lassen (vgl. d. Art. Gefühllosigkeit). — Aber auch bei der redlichsten Absicht hat sich die Pädagogik verirrt und das Gegentheil von dem, was sie beabsichtigte, erreicht, so namentlich durch künstliche Rührungen und müßiges Moralisiren, noch mehr aber durch ideales Ueberspannen. Die Thätigkeit des Mitgefühls geht durchaus von dem Nächsten aus und erst muß man den Menschen lieb haben, ehe man die Menschen lieben kann. Hier gilt Göthes Wort: Willst du ins Unendliche schreiten, so geh' ins Endliche nach allen Seiten. Die bestimmten Aussprüche der heil. Schrift sind bekannt: Gal. 6, 10. 1 Tim. 5, 8. und 2 Tim. 1, 7. Wer ihrer nicht achtete, würde Leute erziehen, welche unter dem Vorgeben von Pflichten gegen das Allgemeine diejenigen gegen die Nächsten versäumten. Philarète Chasles giebt in einem interessanten Aufsatz (Dictionnaire de la convers. par N. K. Duckett. Paris 1857. tome XIV, p. 457 ff.), wo er nachweist, wie mit dem Aufkommen des Wortes Philanthropie die charité geschwunden sei, ein Bild von der durch ihre hohen (vastes) Ideale geschwächten und gelähmten französischen Jugend. — Endlich ist zu diesen Verirrungen die ganze Reihe der Bemühungen zu rechnen, welche Wohlwollen und Mildthätigkeit bei den Kindern erzwingen wollen, ohne auf eine Wiedergeburt zu dringen. Befohlene Küsse, gewaltsam weggenommene Spielsachen, unter Sauersehen der Kinder vor deren Munde weg vertheilte Näschereien können den Eigensinn brechen, aber kein Mitgefühl schaffen. „Ihr verfälscht die Liebe, indem ihr deren äußere Zeichen gebietet" (Jean Paul). — Auch die jetzt so modernen Kunststückchen der Mildthätigkeit, da Kinder-Missionsvereine bestehen, daß bei keiner öffentlichen Sammlung das: „Aus der Sparbüchse von Anna und Paul" fehlt, verwirft Palmer mit schlagenden Gründen: „Einen Besitz, wie man ihn haben muß, wenn man eine

wirkliche Wohlthat erweisen will, hat das Kind noch nicht und soll ihn nicht haben" (a. a. O. S. 250 ff.). Es bleibt ihm noch ein weites Feld, die Mildthätigkeit zu üben, übrig. — Ueberhaupt muß man nicht kleingläubig und ängstlich provociren, sich nicht durch Aeußerungen echter Kindlichkeit, als durch angebliche Zeichen von Selbstsucht ängstigen lassen. Kindergezänk hat nicht viel auf sich und verträgt sich mit der größten Herzlichkeit. Unschuldiges, kindisches Lachen ist noch keine Schadenfreude (Baur, Grundzüge S. 163 ff.). Am allerwenigsten aber braucht uns eine gewiße, namentlich den Knaben eigenthümliche Kälte zu erschrecken, welche theils in deren Naturell, theils in falscher Scham, theils nur in Mangel an Erfahrung und an Bekanntschaft mit der Noth begründet ist.

Nach alledem ergiebt sich der richtige und sichere Weg, auf dem wir unsre Kinder zum Mitgefühl erziehen, von selber: Erziehe dir Kinder, d. h. sei Vater, sei Mutter, Lehrer u. s. w., d. h. komme mit deiner Liebe entgegen, mit der rechten, heiligen. Einen stärkern Beweggrund zur Liebe als den: er hat uns zuerst geliebet, weiß auch die Schrift nicht. Der Heide Seneca lehrt: „unermüdliche Liebe überwindet selbst die Bösen" und nach Augustinus giebt es keine stärkere Einladung zur Liebe, als entgegenkommende Liebeserweisung. — Erziehe Geschwister. Hat Gott diesen Segen (Ps. 127, 5) dem Hause nicht versagt, so wird viel davon abhängen, wie er ausgebeutet wird. Namentlich Sache der Mutter wird es sein, mit Weisheit im häuslichen Kreise zu herrschen, die Kinder zu lehren, daß sie mit einander lernen und spielen, auf ihre gegenseitigen Bedürfnisse Acht, mit ihren Schwächen unter einander Geduld haben, u. s. w. Vorzüglich können im Geschwisterkreise Strafen und Belohnungen, welche so oft trennend wirken, die Herzen binden, wofern nur die Gerechtigkeit der Erzieher unbedingtes Vertrauen begründet. — Lasse dich lieben, d. h. nimm kleine Erweisungen kindlicher Dienstfertigkeit freundlich auf, auch wo sie deine eigene Mühe vergrößern (beim Aufräumen, bei der Gartenarbeit); gieb den Kindern sogar Gelegenheit, dir solche Dienste zu erweisen, und gönne ihnen die Freude und den Stolz, eines deiner Bedürfnisse befriedigt zu haben; denn es ist ein eigenthümlicher Zug des menschlichen Herzens, daß wir den mehr lieben, dem wir Gutes gethan, als von dem wir es empfangen haben. In dem Hause des Professors Oberlin zu Straßburg war es Sitte, daß die Kinder die kleinen Geldgeschenke von Verwandten zusammensparten, und dem Vater, wenn ihm eine größere Ausgabe für die Kinder schwer wurde, zu Hülfe kamen. Ueberall wäre das nicht anwendbar; aber in jenem Familienkreise hat es Segen gebracht und ist auch an mancher anderen Stelle mit gutem Erfolge geübt worden. Ueberhaupt: verkümmere den Kindern die Freude der Wohlthat nicht, d. h. erleichtere ihnen die Last oder die Entbehrung, die sie freiwillig auf sich genommen haben, nicht. „Laß dein Kind sich mit dem heftigsten Hunger schlafen legen, nachdem es sein Abendbrod einem andern Kinde freiwillig gegeben." Die kleinen Schultern müßen durch Tragen stark werden, sonst brechen sie später unter der Last zusammen oder werfen sie, sobald sie dieselbe wirklich empfunden, ab. Solchergestalt intensiv gestärkt greift das Mitgefühl von selber über den häuslichen Kreis hinaus. Daß es mit Erfolg geschehe, dazu sind nur zwei Dinge nöthig: Man gehe ihnen voran. „Wie man die Kinder durch Vordenken zum Nachdenken erweckt, so lernen sie auch durch Vorlieben, durch ein wahres, herzliches und thätiges Vorlieben ihrer Eltern und Lehrer nachlieben den, der uns zuerst geliebt und sich selbst für uns dahin gegeben hat" (Zeller a. a. O. II. 74). Die Eltern seien also: freundlich unter einander, gegen die Hausgenossen, auch das Gesinde in den Kreis der Familie ziehend, den Nachbarn gefällig und bei jeder Noth hülfsbereit. Jean Paul will lieber eine Polizeistrafe zahlen, als Angesichts seiner Kinder einen Bettler abweisen. — Zweitens lasse man sie die Noth sehen, damit sie auch später von ihr wissen, denn nicht bloß bei Kindern ist Mangel an Bekanntschaft mit der Noth der Grund der geringen Wohlthätigkeit. Elisabeth Fry nahm ihre Kinder mit in die Gefängnisse „und so blieb und wuchs in der Mutter der Armen die Mutter der Kinder" (Merz, Armut und Christenthum S. 196). Frau

Professor Oberlin erzählte ihren Kindern von jeder Noth, die sie gesehen hatte und erzog sich dadurch in ihrem Fritz, dem berühmten „Heiligen der protestantischen Kirche" (so nennt ihn K. Hase), nicht nur einen Virtuosen der Samariterliebe, sondern auch einen Mann, der sie zu lehren und fortzupflanzen wußte (Schubert, Züge aus Oberlins Leben). Wissen nun die Kinder von dem Jammer, der in der Welt ist, wobei man ja der geistlichen Noth nicht vergesse (vgl. Nitzsch a. a. O.), und gehen ihnen die Eltern in Wort und That voran, so wird ihnen das andere von selbst zufallen.

Zu weiterer Belehrung empfehlen sich Schriften wie Jeremias Gotthelfs Armennoth, die Fliegenden Blätter des Rauhen Hauses u. dgl., ferner die Erklärungen zu Luc. 10 und Röm. 12, 13; darunter die vortrefflichen in Nissens Unterredungen.

Dr. **Schneider.**

Mitschüler. Der Mensch ist nicht zum Einzelleben bestimmt. Qui solitudinem amat, aut Deus est aut fera, sagt Baco. Der Mensch ist weder das eine noch das andere. Das Leben in gottgeordneter Gemeinschaft mit anderen ist sein Beruf und zur Erziehung für diesen Beruf vereinigen sich denn auch in der Regel die Kräfte und Einflüsse vieler Menschen. Das zeigt sich schon am Kinde. Wenn auch ein Herein- und Mitwirken anderer Menschen bei der Erziehung desselben abgehalten werden könnte, in den Geschwistern wachsen eben so viele Miterzieher zu. Ohne es zu wissen noch zu wollen, werden sie Gehülfen der Eltern, die älteren als Vorbilder für die jüngeren, Lehrer, Warner, Bestrafer, Hüter, Beschützer, freilich auch manchmal Verführer, die jüngeren den älteren gegenüber Objecte, an denen sich die edelsten Kräfte der Liebe, der Geduld, der Selbstverleugnung, der Verträglichkeit vorüben können, so wie freilich durch sie auch manche Aeußerung der vorhandenen sündigen Selbstsucht hervorgerufen wird. Die Erfahrung, daß das geistige Leben jüngerer Geschwister sich oft verhältnismäßig früher und kräftiger entwickelt, und die andere, daß das sittliche Gerathen der älteren Kinder oft auch das der jüngeren nach sich zieht, zeugen von der Macht, welche solche Miterzieher ausüben. Reicher Kindersegen ist ein Segen auch für die Kinder, und jenes salomonische „Wohl dem, der seinen Köcher derselben voll hat!" (Ps. 127, 8.) breitet sich auch auf die dort gemeinten lebendigen Pfeile selbst aus. Das Leben in der Familie, wie reich und wohlgeordnet es auch sei, reicht für die geistige und sittliche Bildung des Kindes in der Regel weit nicht aus. Die Kinder einer Familie sind, den seltenen Fall von Zwillingsgeschwistern abgerechnet, einerseits verschiedener nach Alter und Entwicklungsstand und andrerseits wieder als Sprößlinge eines und desselben Stammes und Gewächses, in einer und derselben Familienluft aufgewachsen, ähnlicher, als das Bedürfnis jener Vielseitigkeit und Kraftübung, wie sie das vielgestaltige Leben verlangt, wünschen läßt. Sie suchen selbst ihre Gespielen, Kinder ähnlichen Alters, aus anderen Familien und gesellen sich zu ihnen, angezogen theils durch Uebereinstimmung der Neigungen, theils durch ergänzende Verschiedenheit ihres Wesens (vgl. d. Art. Familie, Gespielen). Dieses Bedürfnis nun wird mit dem Eintritt in die Schule reichlich, oft überreichlich befriedigt. Sie führt das Kind aus dem kleinen Kreise des Hauses auf einmal in die Oeffentlichkeit eines geordneten Gemeinlebens, sie stellt es unter Kinder gleichen Alters und Geschlechts, schafft ihm eine Menge von Genossen auf einmal und deckt so den einen Mangel des geschwisterlichen Lebens, die Altersungleichheit, während sie zugleich auch dem anderen, der oben bezeichneten Einseitigkeit dieses oder jenes bestimmten Familiengeistes, abhilft und Kinder aus den verschiedensten Lebenswurzeln und Familienatmosphären zusammenwürfelt. Das Kind wird Schüler, Schülerin und steht unter Mitschülern, Mitschülerinnen. Daß dieses Verhältnis der Mitschülerschaft nicht ohne tiefen und vielseitigen Einfluß auf die geistige und sittliche Entwicklung der also zusammengeführten Kinder sein könne, liegt am Tage. Nimmt doch die Schule den besten Theil der Tageszeit, ja einen bedeutenden Bruchtheil der gesammten Lebenszeit in Anspruch und zwar gerade denjenigen, der für die Aneignung von geistigen und sittlichen Eindrücken am empfänglichsten, für Bildung und Gewöhnung, für Stimmung

und Umstimmung am geeignetsten ist. Hänschen lernt ja bekanntlich leichter als Hans. Wir wollen einige von den in diesem Verhältnisse hervortretenden Momenten hervorheben, indem wir den Blick zuerst vorwiegend 1. auf das intellectuelle oder Lernleben und dann 2. auf das sittliche oder Gemüths- und Charakterleben richten.

1. Die Hauptmacht für alle Wirkungen, welche die Mitschülerschaft hervorruft, ist die Gemeinsamkeit. Sie macht sich schon geltend in der geistigen Lernarbeit der Schule und wirkt vielfach weckend, ermunternd, stärkend auf die jungen Geister. Man weiß, wie der gemeinsame Marsch in gleichem Schritt und Tritt, das Taktmäßige der Bewegung auch die schwächeren Kräfte mit fortzieht. So ziehen auch die Mitschüler einander auf ihrem Lernmarsche fort, und vieles, was bei dem einzelnen mit allerlei Kunst- oder Gewaltgriffen erstrebt werden müßte, giebt sich in der Schule von selbst. Das Wirkende dabei ist einerseits die Macht des Beispiels (exempla trahunt), andererseits der Ehrtrieb. Daraus entwickelt sich das mächtige Ferment des Wetteifers, bei dem ja eine gewisse Gleichheit der Kräfte die Grundvoraussetzung bildet. Absolute Ueberlegenheit läßt keinen Wetteifer aufkommen. Der Eintritt in die Schule, unter Alters- und Geschlechtsgenossen ist darum auch der Eintritt in die gemeinsame Rennbahn. Die jungen Kräfte messen sich da mit einander auch ohne Zuthun des Lehrers auf dem Gebiete des Wissens und Könnens, wie sie sich sonst wohl nach der Leibesstärke gemessen, und ringen um den Vorrang. Einige fleißige und wacker voranschreitende Schüler, die den Wetteifer der übrigen reizen, sind für die Bildung eines munteren Lerngeistes, für das Fortschreiten in Kenntnissen und Fertigkeiten von großem Einfluß. Ja die Macht des guten Vorgangs und Wetteifers wirkt selbst bis auf die Form der Arbeiten hinaus. Ich erinnere mich eines 14jährigen Knaben, der, mit einem feinen Sinn für das Schöne begabt, seine lateinischen Ausarbeitungen immer sehr schön schrieb, und namentlich auf die erste Zeile in Fracturschrift und kunstreichen Initialen viel Sorgfalt verwendete. Die Macht des Schönen wirkte mehr und mehr auf seine Mitschüler, und ohne alles Mitwirken des Lehrers ahmten die meisten derselben, ja später auch die Schüler jüngerer Classen diese Kunstbestrebungen nach. Dies ein Beispiel für viele und auf vielerlei Gebieten. Es gesellen sich aber zu diesen mehr unbewußt wirkenden Einflüssen wohl auch noch solche, die mit Wissen und Absicht von Schülern auf Schüler ausgeübt werden, entweder freiwillig, indem sich gefördertere Schüler der zurückbleibenden annehmen und ihnen theilweise den Lehrer ersetzen, oder auf Anordnung des Lehrers selbst. Das ganze System des Bell-Lancasterismus ruht ja auf geordneter Mithülfe einzelner Mitschüler (s. Bell).

Die Mitschülerschaft hat freilich auch ihre Kehrseite. Es werden nicht bloß schwächere Schüler von den stärkeren mit fortgezogen, es werden auch diese von jenen aufgehalten. Wie vieles muß um der schwächeren, trägeren oder achtloseren willen länger betrachtet, wieder und wieder gebracht werden! Das ist nicht selten Blei an den Füßen der rüstigeren Läufer. Aber auf der andern Seite ist in solch einem Bleigewichte auch ein nicht selten heilsamer Moderator beigegeben, der vor zu hastigem Vorwärtseilen, vor Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit oder vor geistiger Uebertreibung und Vergewaltigung sichert. Auch in der Schule erfindet sichs als weislich gethan, daß Gott den Armen neben dem Reichen gemacht hat. So kann, was sich erst als Uebel empfindet, zur Wohlthat werden.

Schlimmer wird die Sache freilich, wenn die Zahl der trägeren und für den Reiz der Ehre weniger empfindlichen Naturen überwiegt und diese sich an einander trösten, noch schlimmer, wenn sich jene leidige Assecuranz dazu schlägt, damit man sich gegenseitig die Arbeitsnoth zu erleichtern sucht. Wenn die Einbläserei in der Schule getrieben wird, das Abschreiben von Arbeiten in und außer derselben, das Zusammenarbeiten von Schülern außer der Schulzeit, wobei die stärkeren selten die nöthige pädagogische Rücksicht auf die schwächeren nehmen, sondern sammt diesen eben bald fertig zu werden suchen und darum ihnen die Mühe des Denkens ersparen (s. Einflüstern S. 68. Ab-

schreiben. S. 27.), so fällt es auf die Schule wie Mehlthau und es ist um ein gründliches, sicheres Vorwärtsschreiten gethan. Gewissenhafte Lehrer werden diesen einerseits meist aus Trägheit oder Achtlosigkeit, andererseits oft aus einer unbedachten fleischlichen Gutmüthigkeit fließenden Schulsünden mit allem Ernst entgegentreten und die Regel der württembergischen Volksschulgesetze: „Sei kein Einbläser und dulde keinen; du betrügst sonst und wirst betrogen," mit ihren Consequenzen auf das nachdrücklichste einschärfen und handhaben.

Die Mitschülerschaft ist somit ein sehr bedeutendes Moment im Arbeits- und Lernleben der Schule. Gute, fleißige, strebsame Schulgenossen zu haben, ist ein Vortheil, der für Söhne und Töchter nicht hoch genug angeschlagen werden kann. Er ist um so größer, als diese Schulgenossenschaft in der Regel durch die ganze Schulzeit fortgeht und alle Wechsel der Lehrer überdauert. Welche Verschiedenheit findet sich oft unter den Classen, Jahrgängen, Promotionen desselben Alters! Jeder ältere Lehrer weiß davon zu sagen. Natürliche Begabung, Vorarbeit durch andere Lehrer thut viel; aber gewiß ist der Einfluß, den die Schüler selbst auf einander üben, dabei keiner der unbedeutendsten Factoren. (Vgl. d. Art. Cötus.)

Der gewissenhafte Lehrer wird seinerseits diesen Einfluß, den die Schüler selbst untereinander wissentlich und unwissentlich auf ihr geistiges Leben üben, genau beobachten, wird ihn nicht unterschätzen, den von daher drohenden Gefahren entgegenwirken und ihn zum Besten des Ganzen sowie namentlich einzelner schwächerer Schüler zu benützen wissen. Daß man je und je einen oder etliche solche einem geförderteren Mitschüler behufs der Nachhülfe zuweise, kann beiderseits wohlthun, wenn der helfende seinen schwächeren Bruder dabei auch nicht gerade, wie Pestalozzi will, um den Hals nimmt.

2. Wie groß aber auch der Einfluß sei, den Mitschüler auf einander üben in Beziehung auf das intellectuelle, auf das Lern- und Arbeitsleben, so dürfte er doch noch viel bedeutender sein rücksichtlich des *sittlichen*, des *Gemüths-* und *Charakterlebens*. Im Grunde blickt dieses auch in dem bisher Gesagten schon durch; denn der Nacheiferung, der schulbrüderlichen Hülfe, der Treue und Selbständigkeit in der Arbeit liegen selbst schon sittliche Momente zu Grunde, ja alles Aufmerken, Lernen, Arbeiten ist selbst schon eine sittliche That.

Die Schüler einer Schule, wenn auch äußerlich nach Jahren sortirt und zusammengeordnet, stellen doch in der Regel eine wahre Musterkarte von sittlichen Eigenthümlichkeiten dar. Scheiden sich auch die Kinder der niederen Stände von denen der höheren ab in der Volksschule gegenüber den höheren Schulen der Söhne und Töchter, so bleibt doch auch unter den so geschiedenen Kindern eine große Verschiedenheit in Sinn und Sitte und Gewöhnung. Die verschiedensten Temperamente nehmen auf der Schulbank neben einander Platz, und diese hinwiederum unter der verschiedensten Pflege des elterlichen Hauses aufgewachsen, gewöhnt oder verwöhnt. Wie sich aus den verschiedenen dunstartigen und — wenn v. Reichenbach recht hat — odisch-magnetischen Ausstrahlungen der jungen Leiber jene eigenthümliche Atmosphäre bildet, die man Schulluft nennt, so bildet sich auch aus den verschiedenen Seelen- und Geistesausstrahlungen des jungen Schulvölkleins ein geistig-sittlicher Dunstkreis, ein *Schulgeist*. Dieser kann gesund sein oder ungesund, er kann darum auch auf den einzelnen entweder stärkend wirken oder schwächend, fördernd oder lähmend, heilsam oder vergiftend und muthet bald wie heitere Morgenluft an, bald wie Gewitterschwüle.

Hätten wir die Auswahl der Schüler in der Hand, wir würden vermuthlich lauter gute, wohlgeartete Kinder zusammenordnen, die bösen und unartigen am liebsten ganz aussondern und uns so eines guten Schulgeistes zu versichern suchen. Allein die Ordnung Gottes und der Dinge, wie sie sind, erspart uns dieses Experiment, dessen Gelingen von vorne herein bei der ganzen Natur der Menschenkinder schon sehr zweifelhaft sein dürfte. Sie setzt uns auch in das Netz der Schule, wie der Kirche, gute

und faule Fische durcheinander, und diese Thorheit göttlicher Unpädagogik ist doch am Ende auch weiser, denn die Menschen sind (1. Kor. 1, 25.). Durch diese Mischung wird die Schule zu einem Kampfplatz, auf dem sich die sittlichen Kräfte der Jugend üben, stärken und für das künftige Leben in Staat und Kirche vorbilden mögen. Ist ja solch eine Schule im Grunde selbst ein Staat im Kleinen, durch Recht und Gesetz geordnet, mit Obrigkeit und Unterthanen, wie sie denn auch für das Gemeinleben der Kirche in Lehre und Zucht den Grund legt. Auf diesem Kampfplatz wirken die sittlichen Kräfte bald anziehend, bald abstoßend auf einander, da wird eines des andern Führer oder Verführer, Vor- oder Schreckbild; Freundschaft und Feindschaft, Liebe und Haß, „Herzen und Fernen von Herzen" (Prediger 3, 5.) hat da seine Zeit und findet seinen Raum. Da treten Wahlverwandtschaften hervor, alte Verbindungen lösend, neue eingehend, da werden Herzensverbindungen geschlossen, die oft bis an die Grenze des Erdenlebens reichen, sowie für manche Widrigkeiten, die später hervortreten, der Grund schon im Schulleben zu suchen ist. Albrecht Dürer, der arme Goldschmiedssohn, und Willibald Pirkheimer, der Sprößling einer reichen Patricierfamilie in Nürnberg, blieben ihr Leben lang in Freundschaft verbunden und einer diente dem andern mit seiner Gabe. Auf der Schulbank fing ihre Freundschaft an. — Die sächsische Stadt Pegau verdankt ihre Erhaltung i. J. 1644 der Macht der Schulfreundschaft. Torstensohn belagerte sie, der sächsische Oberst v. Gersdorf vertheidigte sie und wies alle Aufforderungen zur Uebergabe ab. Der ergrimmte schwedische Feldherr ließ nun Feuergranaten werfen. Alle Bitten des Raths um Verschonung fanden taube Ohren. Da zieht der Superintendent, M. Lange, mit zwölf weißgekleideten Knaben ins Lager, sie singen knieend: „Wenn wir in höchsten Nöthen sein." Vergebens. Da nimmt Lange das Wort zur Fürsprache. Kaum hat er begonnen, so stürzt ihm Torstensohn um den Hals. Er hatte in ihm einen Studiengenossen erkannt, der sich noch dazu seiner liebreich angenommen. Die Stadt war gerettet. — Es ist eine ebenso tiefe und nachhaltige als freie und unberechenbare Einwirkung, die Mitschüler auf einander ausüben, und oft wird die ganze Lebensrichtung eines Menschen durch seine Schulkameraden bestimmt. Gottlob, daß der christliche Lehrer auch hiebei sich der Hand getrösten darf, die auch das Kleinste und scheinbar Zufälligste doch vorbedacht hat und ihre Werke weislich zum Ziele zu führen vermag. Daß dieser Trost ihn nicht der treuesten und aufmerksamsten Sorge und Arbeit entbindet, davon weiter unten noch ein Wort.

Als besonderes Moment für den bedeutenden Einfluß der Mitschülerschaft auf Sitte und Charakter der einzelnen tritt uns auch hier wieder entgegen die Gemeinsamkeit. Da ist die Gemeinsamkeit des Rechtes und der daraus fließenden Ordnung und Zucht. Die Warnehmung, daß alle sich derselben Regel zu fügen haben und fügen, zieht auch hier den einzelnen mit fort, erleichtert ihm die von jeder Ordnung erforderte Verleugnung des eigenen Dünkens, Gelüstens und Wollens und macht sie ihm durch tägliche Uebung zur Gewohnheit.

„Man richtet mir nicht anders an,
Als meinen Brüdern allen,"

denkt der einzelne mit „Herrn Gottfried lobesan," und geht den gewiesenen Gang. Da ist die Gemeinsamkeit der Arbeit und Mühe, des Schulkreuzes, wie es sich theils in seiner Nothwendigkeit, theils durch zufällige Umstände erschwert auflegt. Da ist die Gemeinsamkeit der Schulfreuden, wie sie der zarteren und reiferen Schuljugend in und außer den Lehrstunden erblühen; denn an das Leben in der Schule, welche die Schüler, so zu sagen, beruflich einigt, schließt sich das Leben der freien Persönlichkeit; die Lerngesellen werden auch Spielgesellen in der Freizeit und nach der Schule. Nichts aber fügt die Menschen leichter und inniger zusammen als gemeinsames Leiden und Freuen. Auch unserer Schuljugend singt der Dichter:

„Getheilte Freud ist doppelt Freude,
Getheilter Schmerz ist halber Schmerz."

Da offenbaren sich Sympathien und Antipathien, da reicht man sich die Hand zu Scherzen und Schelmereien wie zu Werken des Friedens, der Kunst, der Wohlthätigkeit, da zieht einer den anderen in seine Erholungen, Liebhabereien, Phantasien, wohl auch in seinen Familienkreis, kurz in sein eigenstes Sein und Treiben; da bilden sich Parteien, Bündnisse zu Schutz und Trutz, da blühen Kämpfe, reifen Siege, Friedensschlüsse, tout comme chez nous, könnten die großen Leute sagen. Und wahrlich den kleinen Leuten ist es in ihrem freien Thun nicht weniger Ernst als den großen. Wie tief und innig Mitschüler zusammenwachsen, zeigt das spätere Leben. „Ich bin mit ihm in die Schule gegangen, er war mein Schulkamerad," ist genug, um Menschen, die weit und lang getrennt waren, schnell und innig zu vereinen.

Ist der Geist einer Schule ein gesunder, so ist viel gewonnen für das sittliche Leben der Schüler. Sie sind da oft sicherer bewahrt als unter den aufmerksamsten Augen von Eltern und Lehrern. Das Wort und Urtheil eines Mitschülers hat nicht selten größere Macht als das eines wenn auch noch so achtungswerthen und wohlwollenden Mannes. Das ist nun einmal der Jugend Art. Der bekannte Abt Steinmetz war durch böse Mitschüler im Gymnasium zu Brieg auf schlimme Wege geführt worden und in Gefahr, zu verderben. Da bringt ihn, den 16jährigen Jüngling, das liebende Wort eines Mitschülers zur Besinnung; und er wird so entschieden ein anderer, daß sich seine Lehrer über diese Veränderung des von ihnen oft vergebens gewarnten nicht genug wundern konnten. Das geht bis zur Hochschule hinauf. Die sittliche Ueberwachung, wie sie z. B. die deutsche Burschenschaft in ihrer besseren Zeit da und dort über ihre Glieder übte, war eine Bürgschaft für eine gesunde sittliche Haltung, wie sie von keiner Seite sonst so wirksam gehandhabt werden konnte, und die Hand, welche in dieses jugendliche Gemeinleben, von einseitigem Wohlmeinen geleitet, zerstörend eingriff, hat viel zerstört, von dessen Werth für Staat und Kirche sie keine Ahnung gehabt zu haben scheint.

Aber die Gefahren, welche von dem Geist einer Schule dem einzelnen Schüler drohen oder welche auch von einzelnen energischeren Mitschülern ausgehen können, sind freilich auch in demselben Maße bedeutend, als eine tüchtige Mitschülerschaft segensreich zu wirken vermag. Da steht oben an die Macht des bösen Beispiels, das oft gerade von entschlossenen, thatkräftigen Naturen gegeben wird und eben dadurch um so verführerischer wird für die unbefestigten Mitschüler (s. d. Art. Beispiel). So lange solche tonangebende Naturen etwa nur auf lose Streiche außer der Schule gerichtet sind, mag das noch gehen. Dergleichen hat das Schulleben manches späteren Ehrenmannes aufzuweisen. Bedenklicher wird es schon, wenn sich der Muthwille, die Neckerei gegen einzelne Kameraden kehrt, die denselben durch irgend eine Schwachheit oder sonstige Eigenthümlichkeit reizen. Wie weit das gehen kann, hat Göthe als Schüler erfahren, indem sein vorher etwas zur Schau getragener Stoicismus in Ertragung von Schmerzen gegen Ende einer vom Lehrer nicht eingehaltenen Lehrstunde von drei miswollenden Mitschülern mit grausamen Ruthenhieben auf eine harte Probe gesetzt wurde, und nicht alle, die so versucht werden, sind eines so energischen Rückschlags fähig, wie unser junger Liebling der Musen, der sich mit dem ersten Glockenschlage der neuen Stunde, die er sich als Ziel gesetzt hatte, unversehens in Berserkerwuth auf seine Peiniger stürzte, und damit zeigte, wie er Manns genug sei, seine eventuelle Drohung mit Augen auskratzen, Ohren abreißen, wo nicht gar erdrosseln, wahr zu machen. — Noch bedenklicher wird die Sache, wenn sich der jugendliche Muthwille gegen den Lehrer selbst kehrt. Daß in der Regel die moralische Verantwortlichkeit dafür in erster Linie auf diesen selbst fällt, ist wohl unwidersprechlich. An einen charaktervollen und sattelfesten Mann, der mit scharfem Blick und richtigem Takt unter der Jugend steht und das Salz der wahren Liebe bei sich hat, wird sich der junge Uebermuth nicht leicht wagen, und wenn er es einmal sollte, so wird ihm die geeignete Zurückweisung weitere Versuche gründlich verleiden. Selbst körperliche Gebrechen, wie etwa zachäische Leibeslänge, äsopische Mis-

gestaltung und dgl. wird durch die persönliche Kraft und Tüchtigkeit des Lehrers vollkommen gedeckt („ubi animi bona praevalent, corporis mala nihil nocent"), während umgekehrt die Länge eines Saul und die Stärke eines Milo nicht vor den Pfeilen des jugendlichen Uebermuths schützen, wenn solche Vorzüge nicht durch geistig-sittliche Würde, Haltung und richtigen Takt gestützt sind. Wo es hieran fehlt, da geschehen in der Schule, der höheren wie der niederen, manchmal Dinge, die man nicht für möglich halten sollte. Dabei gehört es unter die mancherlei Räthsel, welche das Werdeleben der Jugend, besonders der im Austreten der Kinderschuhe begriffenen, zur Lösung aufgiebt, daß auch edlere Naturen sich den Kreuzzügen gegen solche Lehrer anschließen können. Wenn auch nicht jeder für sich zur Offensive schritte, so fehlt doch vielfach noch die innere Kraft, sich dem von entschlosseneren Mitschülern geleiteten Angriff und der Macht des: „Si omnes consentiunt" mit einem muthigen „Ego non!" zu widersetzen. Da haben z. B. die Schüler einer Gymnasialclasse (um nur ein Bild aus dem Leben herauszugreifen) es dem Lehrer bald abgemerkt, daß das Griechische nicht eben seine starke Seite sei. Im Nu ist ein Plan entworfen: eine Substantivform, die ungefähr wie eine Verbalform aussah, soll für letztere erklärt werden. Der Lehrer fragt herum; überall die gleiche Antwort. Zuletzt wendet er sich an den Primus der Classe, einen durchaus edel angelegten Charakter: „Sie wissen es „alsdann" gewiß." Aber siehe da, auch der Primus erklärt das Wort, „wiewohl mit schwerem Herzen," im Sinne der Kameraden. Der Lehrer schweigt, wird durch den consensus omnium irre, — und „das ist der Humor davon." Derselbe Primus sitzt dann aber Abends in der Lust freiwilliger Jugendarbeit mit gleichgesinnten Mitschülern zusammen und erlabt sich mit ihnen an Homers Odyssee oder an der metrischen Uebersetzung von homerischen Hymnen, Liedern des Tyrtäus, Anakreon u. a. Vorgänge ähnlicher Art weisen auf die Eigenthümlichkeit der Moral hin, die sich die Jugend oft ihren Lehrern gegenüber bildet und die von der sonst gewöhnlichen bedeutend abweicht. Sie sieht sich der Lehrermacht gegenüber in einer Art von Kriegszustand, der ihr allerlei Kriegslisten und Neckereien als harmlos erscheinen läßt. Wie schwer fällt es da dem einzelnen, wider den Strom zu schwimmen! Furcht vor der Ungnade der Kameraden, vor dem Spott, oft auch vor der Faust derselben zieht mit fort oder verhindert Geständnisse, Wahrheitszeugnisse ꝛc. — Geht der Einfluß der stärkeren, entschlosseneren Mitschüler gar auf unsittliche Dinge hinaus: auf Ausübungen und Rachehandlungen, auf Diebereien, Wirthshausitzen, Liebeleien und dgl., so kann manche Schulgemeinschaft recht eigentlich verderblich werden. Wer kennt nicht die haarsträubenden Geschichten, die Salzmann in Beziehung auf geheime Sünden aus den Klosterschulen anführt? Mancher Verlorne sucht mit Recht die Anfänge seines Verderbens in der Schulkameradschaft; mancher Verderber hat sein böses Geschäfte dort begonnen.

Das Schulleben, überblicken wir es als das geordnete jugendliche Gemeinleben, wird so recht eigentlich zu einer Schule des Lebens in einem andern Sinn, als es gewöhnlich genommen wird. Alle die sittlichen Kräfte, welche sich später in Amt und Beruf, in den weiteren und engeren Kreisen des gesellschaftlichen Lebens, in Staat und Kirche zu bethätigen haben, regen in der kleinen Welt der Schule schon die Flügel. Der Unterschied der von Gott verliehenen Gaben und Kräfte, die Gunst oder Ungunst der Natur nach Leib, Seele und Geist wird hier an den Mitschülern vor Augen gestellt, da beschämend, dort ermunternd. Der Knabe, der Jüngling lernt den Tüchtigeren neidlos über sich sehen und entnimmt hinwiederum der Erfahrung, wie Fleiß und gewissenhafte Treue oft nicht ohne Erfolg mit der glücklichen Begabung wetteifert. So bilden Schule und Mitschülerschaft für die realen Unterschiede im Leben vor. Und doch schweben sie wieder in einer gewissen Idealität über denselben. Das Kind des armen Taglöhners und das des reichen Grundbesitzers, des Handwerkers und des Edelmanns sind vor dem Gesetze der Schule gleich und lernen einander menschlich achten. In der Schule gilt jeder, was er nach Geist, Gemüth und Verdienst wirklich ist, nicht mehr und nicht

weniger. Der Unterschied von Armut und Reichthum mag immerhin auch am Kleide schon in der Schule hervortreten, aber die Unterschiede des conventionellen Lebens auch in die Schule („Herr Baron, Herr Graf von N.") hereinzutragen, ist eine arge Verkennung dieser idealen Seite des Schullebens und in den Augen der Schüler selbst entweder ärgerlich oder lächerlich.

Bei aller Gleichheit aller bietet indes das Bedürfnis der Schule doch auch Gelegenheit, gewißermaßen amtliche Dienste einzelner zum Zwecke der Beschaffung von Unterrichtsmitteln, sowie zur Unterstützung des Lehrers in Handhabung der äußeren Ordnung in Anspruch zu nehmen. (Ordner, Custos, Censor, Lector ꝛc.) Amtsbewußtsein, Amtstreue, nicht ohne Moment für das kommende Leben.

Die Mitschülerschaft bietet ferner in ganz ungesuchter Weise Gelegenheit, einen guten Schatz von Menschenkenntnis zu sammeln; kennen doch die Schüler meist einander besser, als der Lehrer sie kennt. Sie kann eine Vorschule werden für jene Selbständigkeit, die sich von dem Wege des Rechts und der Pflicht weder weglocken noch wegschrecken läßt, eine Vorübung für jene Freiheit von Menschenfurcht und Menschengefälligkeit, die den echten Mann kennzeichnet. Hier kann sich Treue und Gewissenhaftigkeit im Kleinen erproben, und die Ueberwindung seiner Kameradenwelt ist die Vorläuferin für jene Weltüberwindung, die uns das Wort Gottes (1 Joh. 5, 4.) als im Glauben des Christen beschlossen darstellt.

Für den Lehrer ist der Einfluß, den die Schüler auf einander ausüben, ein Umstand von hoher Wichtigkeit. Diesen unberufenen und doch so wirksamen Collegen in seinem Lehr- und Erziehgeschäfte gegenüber nimmt er zunächst eine eigenthümliche Stellung ein: er steht einer unbekannten, nicht leicht zu berechnenden, nicht wohl greifbaren Macht gegenüber. Er muß sie, diese Mitarbeiter, nehmen, wer und wie sie sind, ohne eigene Auswahl oder Protest, und weiß nicht, wie sie, so oder so gemischt, auf einander wirken werden. Es ist eine lustige Geisterschaar, die er vor sich hat. Es wird ihm da manchmal zu Muthe, wie der Henne, der man Enteneier untergelegt: sie blickt mit Angst und Sorgen auf die jungen Pfleglinge, die ihrerseits lustig in ihrem Elemente treiben. Kaum vermag irgend eine andere Schulnoth sich so schwer auf ein treues Lehrerherz zu legen, als die unheimliche Spannung der geistig-sittlichen Atmosphäre, wie sie sich manchmal in der Schule bildet. Sie mag aber auch vor anderen Nöthen in das Seufzen und Bitten treiben zu dem, der diese Geister bereitet und gemischt hat und der auch den „Geistern, die in der Luft herrschen," gebieten kann. Doch die Hände, die sich ernstlich zu dem Haupterzieher erheben, werden sich auch nicht müßig in den Schoß legen. Es bietet sich auch den jungen Miterziehern gegenüber ein weites Feld menschlicher Thätigkeit. In der Regel kommt es früher oder später bei solch einer geistig-elektrischen Spannung auch zu Explosionen. Da werden die Geister sichtbar, greifbar. Da gilt es, rasch und entschieden in die Bresche zu treten. Da wirkt denn oft ein Wort zu rechter Zeit und im rechten Ton geredet, oder eine wohlbemessene Strafe Wunder. Die Sinne werden nüchtern, die Luft kühlt und klärt sich ab. Ein aufmerksamer Blick erkennt und unterscheidet nach und nach die jungen Geister. Was das öffentliche Wort nicht wirkt, ist oft dem vertraulichen, herzlich väterlichen unter vier Augen aufbehalten. Ein junges Menschenkind — und wäre ihm schon der Milchbart angeflogen — ist, allein genommen und in väterlichem Tone angeredet, oft ein ganz anderes als in der Gemeinschaft mit seines gleichen. Sonst pflegt wohl der Eindruck des Lehrerwortes auf den einzelnen durch die Anwesenheit seiner Mitschüler verstärkt zu werden; aber nicht selten wirkt diese Oeffentlichkeit auch wieder entgegengesetzt, und falsches Ehrgefühl, geheimer Trotz, ungelenker Selbständigkeitstrieb verschließen das Herz. Dem Lehrer allein gegenüber tritt das eigenste Wesen des Schülers manchmal mehr ans Licht. Selbst Wildfänge und Trotzköpfe werden da oft zahm, und auch an rohen, bösartig scheinenden Kameraden zeigen sich da wohl noch zugängliche Seiten. Der Macht der Vergesellung gegenüber ist wohl das divide et impera! am Platz. „Zertrenn' und

herrsche! tüchtig Wort," dolmetscht es Göthe; aber den besseren, etwa vereinzelt stehenden Elementen gegenüber mag auch das von demselben Dolmetscher gegebene Supplement zu seinem Rechte kommen: „Verein' und leite! bess'rer Hort." Nägelsbach sagt in seiner Gymnasialpädagogik (S. 53.): „die rechte Claßkameradschaft muß gehegt und gepflegt, aber jedes Parteiwesen um jeden Preis gesprengt werden; besonders dulde man nicht, daß die Schlechteren oder Stärkeren in irgend einer Weise etwa über die Minderzahl der besseren Schüler eine Art Tyrannei ausüben, wie früher der Terrorismus des Pennalismus sogar auf Gymnasien Eingang gefunden hat."

Wir können hier auf die Art, wie die Einflüsse der Mitschüler auf einander beobachtet, benützt, gelähmt, neutralisirt, verstärkt, geleitet werden mögen, nicht näher eingehen und begnügen uns mit der Bemerkung: je weniger die Mitschülerschaft bei unseren öffentlichen Schulen von der freien Bestimmung der Lehrer und Schulbehörden abhängt, je zufälliger die Schüler und Schülerinnen in ihren Schulen und Schulclassen zusammen kommen, je mehr sich aus der häuslichen Erziehung und Gewöhnung so wie aus der jungen Natur selbst unberechenbare Factoren mit in die Schulerziehung einmischen und je tiefer ihre Wirkung sein kann, desto ernster wird es der Lehrer mit dem zu nehmen haben, was in den Bereich seines Willens, Vermögens und Einflusses fällt, und desto mehr wird er sich wahren müßen ein offenes Auge zur scharfen Beobachtung seiner Schüler, einen geweiheten Mund für seinen Unterricht wie für Worte der Ermunterung oder Bestrafung, eine feste Hand für den Zügel der Zucht und ein treu meinendes, heilig liebendes und priesterlich fürbittendes Herz. **V. Strebel.**

Mittelalterliches Schulwesen. Der Charakter des mittelalterlichen Schulwesens bestimmt sich, wie natürlich, durch den allgemeinen Charakter des Mittelalters. Um aber diesen recht zu zeichnen, dazu gehört vor allem die Unterscheidung der drei großen Culturgebiete, in denen alle Mannigfaltigkeit geistiger Entwicklungen, ungeachtet zahlreicher Berührungen und Wechselwirkungen, auf eigenthümlichen Grundlagen und in besondern Formen sich erhoben hat: das byzantinisch-slavische, das römisch-germanische, das islamitisch-jüdische. Dabei erscheint das zuerst genannte Culturgebiet als dasjenige, welches, weil in ihm aus den geistigen Errungenschaften der alten Welt zunächst noch ein außerordentlicher und sicher vererbter Reichthum für die Bildungsfähigen bereit liegt, nach dem Westen wie nach dem Osten hin anregend und bildend wirken kann und fort und fort auch, wie verschieden immer infolge der nationalen und religiösen Gegensätze Maß und Kraft der Wirkung sein mag, eine gewiße Ueberlegenheit bewahrt. Für alle drei Culturgebiete kommt dann aber als in hohem Grade bedeutsam das Vorwalten der religiösen Ueberzeugungen in Betracht, die, je mehr sie mit dem Herzen erfaßt und unter Kämpfen in das Leben geführt sind, auch eine um so größere Vielfachheit der Interessen zur Geltung bringen und zu deren Vertretung die verschiedensten Kräfte und Mittel aufzubieten wissen. Daß gerade in dieser Beziehung zwischen den drei Gebieten durch Jahrhunderte der heftigste Widerstreit besteht, läßt die religiösen Ueberzeugungen und Interessen nur um so einflußreicher werden und auch da, wo in dem einzelnen Gebiete für weltliche Interessen die Geister sich regen, das Uebergewicht behaupten. Je mehr nun unter solchen Bewegungen die Vertreter des Religiösen Halt und Sicherheit in dem, was über alles menschliche Meinen und Wollen hinausliegt, haben suchen müßen, desto entschiedener hat sich eine Herrschaft der Auctoritäten festgestellt, die ja auch den in die Kreise der Cultur hineingezogenen Völkern gegenüber so nothwendig erschienen und so wirksam gewesen sind, also daß überall das Denken und Streben seine genau bestimmten Ausgangspuncte und Ziele, wie seine für den Einzelnen unverrückbaren Schranken hat. Es fehlt selten an Widerspruch, ja er wächst zuweilen zu trotziger Auflehnung heran; aber in weitester Ausdehnung gilt die geheiligte Ueberlieferung und leitet die Geister auch dann noch in den geordneten Bahnen, wo sie neue Wege in Freiheit gefunden zu haben meinen. Eine durchgreifendere Emancipation des individuellen Denkens und Strebens erfolgt im Westen doch erst dann, als die Nationalitäten

bestimmter und bewußtvoller auseinandertreten; aber eben mit diesem Auseinandertreten hängen folgenreiche Entwickelungen zusammen, die verschiedensten Verhältnisse gewinnen damit eine andere Gestalt, die Nationalliteraturen zumal erscheinen in diesem Zusammenhange als höchst wichtig, da ihr Fortschritt, wie er durch das freiere Aufstreben der Geister bedingt gewesen ist, so auch zu rascher Steigerung und Erweiterung der geistigen Thätigkeit so Großes beigetragen hat. Für das Abendland kommt endlich noch als charakteristisches Moment der stetige Uebergang der Bildung von einem Stande auf den andern hinzu, der zugleich für Jahrhunderte eine Parallele bildet zur Fortleitung der Nationalliteraturen, die, langsam und dürftig im Klerus, lebendig und reich im Adel entwickelt, zuletzt doch fast überall in den Kreisen des Bürgerstandes ihre ausdauerndsten Pfleger gewonnen haben.

Das Schulwesen nun, das aus diesen Verhältnissen herauswuchs, ist aber auch nur bei steter Rücksicht auf diese recht zu würdigen und in seiner Eigenthümlichkeit zu begreifen. Dann aber kann eine Geschichte desselben sehr anziehend und lehrreich werden. Im besondern bieten hier noch folgende Momente zu eingehender Würdigung sich dar. Zuerst nämlich haben wir zu beachten, daß in den drei bezeichneten Culturgebieten die für Jugendbildung benutzten Stoffe, obwohl es zum Theil die gleichen sind, doch auf sehr verschiedene Weise und in sehr verschiedenen Mischungen angewendet worden sind, Während z. B. die Byzantiner reiche Schätze griechischer Literatur bewahrten und nützten, hatte das Abendland davon Jahrhunderte lang nur einzelne Brocken, und was die Araber von den Werken der Griechen sich aneigneten, das beschränkte sich auf Wissenschaftliches und war ihnen erst durch Vermittelung der Syrer zugekommen. Ferner sehen wir: die Bildung ist überall Eigenthum und Vorzug enger Kreise, und der Gedanke einer allgemeinen Volksbildung ist, wenn wir Karl d. Gr. ausnehmen, kaum irgendwo hervorgetreten; aber sie wirkt doch viel energischer im Abendlande als im Bereiche byzantinischer Pedanterie, die auch von den unter den Islam gestellten Orientalen an Rührigkeit weit sich übertreffen läßt. Ueberall jedoch ist sie, wo sie Schulbildung wird, in einem Formalismus befangen, der es zu recht lebendiger Aneignung und zu freierer Fortbildung nicht kommen läßt, wie groß auch die Anstrengungen bei Aufnahme und Bearbeitung des Dargebotenen sind. Was endlich die Theilnahme der leitenden Gewalten an den Bestrebungen für Sicherung und Mehrung der Bildung anlangt, so weiß das Mittelalter wohl von großen Impulsen zu reden, welche von geistlichen und weltlichen Regenten ausgegangen; aber viel häufiger ist Sorglosigkeit und Mangel an Einsicht gegenüber so hohen Aufgaben, für deren Lösung nirgends bedeutendere Mittel aufgeboten und größere Opfer gebracht werden, wenn nicht etwa das persönliche Bedürfnis eines Mächtigen mit ins Spiel kommt. Es ist jedoch immer ein anziehendes Geschäft, das mittelalterliche Bildungswesen etwas genauer ins Auge zu fassen, seine Richtungen und Ziele, seine Mittel und Methoden, seine Mängel und Erfolge sich zu vergegenwärtigen.

Literarisches Material zu einer Geschichte des mittelalterlichen Schulwesens ist in Fülle vorhanden; aber für ernste Forschung ist hier noch außerordentlich viel zu thun, und gerade die umfassenden Darstellungen, welche wir bereits besitzen, zeigen doch sehr deutlich, wie nöthig zunächst noch specielle Untersuchungen sind und wie vieler Vorarbeiten es noch bedürfen wird, ehe an eine wahrhaft befriedigende Geschichte des mittelalterlichen Schulwesens gedacht werden kann. An die in Specialartikeln schon wiederholt genannten Arbeiten von Launoi und Mabillon, von Ruhkopf und Heeren, von Cramer, K. Schmidt und Heppe braucht hier nur kurz erinnert zu werden; alles Specielle führen wir besser an den entsprechenden Stellen der folgenden Uebersicht auf. Daß wir in dieser alles, was dieses Werk bereits in besondern Artikeln (wie Alcuin, Benedictiner, Hieronymianer, Hrabanus Maurus, Karl d. Gr.) ausführlicher dargestellt hat, nur berühren, versteht sich von selbst.

Die Geschichte des mittelalterlichen Schulwesens legt sich in vier Perioden aus einander, die wir im Folgenden zu charakterisiren versuchen.

I. Das Zeitalter der Neubildungen: im Osten gegenüber den ermattenden Byzantinern, die unter den Bilderstürmen auch die edle Verlassenschaft des Alterthums zu vergessen scheinen, die rasche Erhebung und Ausbreitung der Araber, die bald auch in die Bildung der Besiegten eintreten; im Westen erste Entwicklung und engere Verbindung der auf dem Boden des römischen Reichs entstandenen germanischen Staaten unter dem Einflusse Roms, Verschmelzung germanischer und romanischer Elemente unter harten Conflicten, stilles Fortwirken der antiken Bildung in engen Formen und in vereinzelten Kreisen.

II. Das Zeitalter des Aufstrebens; im Osten Wiederaufnahme und glänzende Förderung der Studien bei den Byzantinern, die weithin auch die slavische Welt bestimmen, eifrige Pflege der Wissenschaft im Chalifenreiche, auch nach der Auflösung der Staatseinheit; im Westen völlige Einigung der Völker unter Rom, festerer Zusammenhang und regere Thätigkeit in den Arbeiten für Bildung und Wissenschaft, Blüte der Stifts- und Klosterschulen.

III. Das Zeitalter des Höhestandes: im Osten unter den Erschütterungen der Kreuzzüge zwar nicht Mehrung und Steigerung des geistigen Erwerbs, aber energische Bewahrung und fleißige Benutzung des Ueberlieferten; im Westen allbestimmende Macht der Hierarchie, Entwicklung der Scholastik und der Universitäten, Eintritt des Adels in die Kreise der Bildung, reicheres Aufblühen der Nationalliteraturen.

IV. Das Zeitalter des Uebergangs: im Osten Verwüstung des byzantinischen Culturgebiets durch die Osmanen, die rasch eine höhere Cultur bei sich entwickeln; im Westen freudige Aufnahme des aus dem Osten Geretteten, Entwickelung des Humanismus im Gegensatze zu dem kirchlich-scholastischen Bildungswesen, das doch in zahlreichen Universitäten neue Pflegestätten gewinnt, entschiedenes Hervortreten des selbstbewußten, nach gesunder Bildung verlangenden, in neue Bahnen strebenden Bürgerthums, das überall auch in seiner Sprache dichtet und schreibt.

Auf künstlichere Constructionen verzichten wir. Der Reichthum der Entwicklungen auf so verschiedenen Gebieten und unter so mannigfaltigen Lebensbedingungen läßt sich nicht in ein aus dürftigen Abstractionen gebildetes Schema zwängen. Jeder in solcher Art gemachte Versuch führt zu Gewaltsamkeiten, bei denen die natürlichen Gesichtspuncte sich verschieben und für wahre Einsicht in das Thatsächliche nichts gewonnen wird.

Erste Periode (5—8. Jahrhundert).

I. Die Byzantiner seit Justinian. Wenn wir bei Darstellung des byzantinischen Schulwesens von Justinian ausgehen, so bestimmt uns dazu die Thatsache, daß die von ihm zunächst aus finanziellen Gründen angeordnete Einziehung der Lehrergehalte in allen Städten des Reichs*) und die damit zusammenhängende Schließung der Philosophenschulen zu Athen (529)**) die so lange bewahrte antike Bildungsweise aufhob, was von selbst das stärkere Hervortreten des geistlichen Elements beim Unterrichte zur Folge hatte. Es begreift sich nun freilich schon hiernach, daß wir für längere Zeit auf dürftige Notizen über den Fortgang und die Einrichtung des Unterrichts beschränkt sind; aber auch die allgemeinen Verhältnisse wirkten gerade seit Justinian in hohem Grade nachtheilig und ließen weit umher die Länder in Dunkelheit sich hüllen. Selbst über das eigentliche Griechenland legte sich für lange Zeiten dunkle Nacht, und noch vor dem Ende des 6. Jahrhunderts war vor den avarischen und slavischen Banden, die bis in die südlichen Theile des Peloponnes sich ausgebreitet hatten, das hellenische Leben überall zurückgewichen, wie ja auch nordwärts alle Länder bis an die Donau von barbarischen Völkern überflutet wurden. Kleinasien war in der ersten Hälfte des 7. Jahrhunderts Hauptsitz der byzantinischen Macht geworden, und wie es lange in höherem Wohlstande sich behauptete, so hielt es wohl auch an dem aus früheren Zeiten

*) Zonaras XIV., S. 50.

**) Ueber die Aufhebung der atheniſchen Philoſophenſchulen ſ. beſ. Joh. Malala II, 187.

überlieferten geistigen Besitze fest, und auch gegen die Saracenen war es zu tapferer Gegenwehr stark genug; aber in welcher Weise hier wissenschaftliche Thätigkeit fortgedauert hat und für Unterricht gesorgt worden ist, darüber fehlen uns befriedigende Nachrichten gänzlich. Die Armenier bewahrten auch nach der Theilung ihres Reichs durch Römer und Perser ihre nationale Eigenthümlichkeit und entwickelten sogar eine ziemlich reiche Literatur (Neumann, Versuch einer Geschichte der armen. Literatur nach den Werken der Mechitaristen. Leipzig 1833); doch fehlt auch auf diesem Gebiete rechter Anhalt für unsere Zwecke. In Syrien waren Syrer und Griechen durch kirchlichen Hader einander entfremdet, während zwischen ihnen die Juden in ungewöhnlichem Gedeihen emporwuchsen und die Araber immer stärker andrängten, um endlich über alle als Gebieter sich zu erheben; aber auch hier gewinnen wir für Darstellung wissenschaftlicher und pädagogischer Bestrebungen kein zusammenhängendes Material; was durch Nestorianer und Jakobiten von da aus und weithin im Osten geleistet worden, das gehört in einen andern Zusammenhang. In Aegypten machte die Härte der nationalen und kirchlichen Gegensätze schon den Persern die Eroberung leicht (616), und mit dem Eindringen der Araber verlor Alexandria völlig, was es etwa noch an Resten wissenschaftlicher Bildungsstätten und Bildungsmittel besaß. Im allgemeinen aber haben wir noch zu beachten, daß einerseits der Gegensatz zwischen städtischer und ländlicher Bevölkerung auch in den besten Landschaften, sowie die Geschiedenheit der höheren Stände von der Masse des Volks, andererseits die auf schonungslose Ausbeutung der Besitzenden gerichtete Staatsverwaltung, der doch häufig Kraft und Mittel zur Beschützung der Bevölkerung gegen andringende Barbaren fehlten, jedes wahre Gedeihen der Bildung unmöglich machten.

Aber eine gelehrte Tradition setzte sich fort, und die alte Literatur, von deren Schätzen noch so viel erhalten war, fand immer wieder Pfleger und Nachahmer. Freilich war die gelehrte Tradition pedantisch, und die Beschäftigung mit unvergleichlichen Mustern führte nicht zu wahrem Verständnis, befruchtete das Leben nicht und zog sich in enge Kreise von Liebhabern zurück, die das, was sie kannten, entweder nur als Sache eitler Unterhaltung oder als Mittel zu Förderung äußerlicher Interessen ansahen. Die vorzüglichsten Bewahrer profaner wie kirchlicher Büchersammlungen waren jetzt unstreitig die Geistlichen, die auch für zahlreiche und genaue Abschriften sorgten und zugleich immer am besten im Stande waren, durch Wort und Schrift die geistige Bildung zu fördern. Auch wurde jetzt das byzantinische Unterrichtswesen fast durchaus unter den Einfluß der Geistlichen gestellt, und damit stand im Zusammenhange die Aufnahme der Bibel und der Kirchenväter in den Unterricht, welche besonders auch auf die Gestaltung der Sprache in sehr bedeutsamer Weise gewirkt hat. In Constantinopel bestand noch im 8. Jahrhundert eine Akademie von zwölf Geistlichen als Lehrern der Wissenschaften, denen ein stattliches, mit einer Bibliothek versehenes Gebäude (das Oktagon?) eingeräumt war, an ihrer Spitze der *Οἰκουμενικός*; Gegenstände des Unterrichts waren Grammatik (fast nur Formenlehre nach dürftigen Compendien), Rhetorik nach Hermogenes und Aphthonius, mit beschränkten Uebungen, die keinen warnehmbaren Einfluß auf die sprachliche Darstellung geübt haben, und Philosophie in Abhängigkeit von der Dogmatik und an Paraphrasen oder Erläuterungen des Aristoteles angelehnt. Gelesen wurden von den Dichtern Homer, Hesiod, Pindar, einige Stücke der Tragiker und des Aristophanes, auch wohl noch Menander und andere Komiker, von den spätern Theokrit, selbst der dunkle Lykophron und Dionysius der Perieget; von den Prosaikern Thukydides (mehr als Herodot), Demosthenes (die Staatsreden) und „als anderer Demosthenes" Libanius, auch Plutarch und Dio Cassius, dann der durch Eleganz der Sprache empfohlene Philostratus, Themistius, Himerius, Achilles Tatius, Heliodor. Freilich brachte man es zu wahrer Einsicht in Geist und Leben der alten Welt nicht, vielmehr verengte sich der Kreis wissenschaftlicher Kenntnisse fortwäh-

rend; die römische Geschichte schrumpfte zu einer Reihe von Märchen zusammen, und was man von Mythologie mitzutheilen wußte, zeigte mehr als alles, wie völlig die Welt sich verwandelt hatte. Mathematische, juristische, medicinische Kenntnisse hatten Geltung; doch sind wir für jene Zeit über die Weise der Mittheilung wenig unterrichtet.*) Große Zerrüttung führte der Bilderstурm herbei. Je mehr in die Hände der Geistlichkeit die Pflege der Wissenschaft und die Besorgung des Unterrichtswesens gekommen war, desto verderblicher mußten die Verfolgungen werden, welche Leo der Isaurier und seine Nachfolger über jene verhängten. Leo, ein rauher Soldat, ließ die höheren Schulen schließen, als deren Vorsteher seine Decrete gegen die Bilderverehrung nicht vertreten mochten, und nach einer freilich nicht ganz sicheren Erzählung hat er selbst die oben erwähnte Akademie mit ihrem Bücherschatze verbrennen lassen. Sein energischer Sohn Constantinus Copronymus dehnte die Verfolgung über alle Landschaften und besonders auch über die Mönche aus, deren Wohnungen geschlossen, deren Bibliotheken verschleudert oder verbrannt wurden. Die von der Kaiserin Irene herbeigeführte Restauration des Bilderdienstes wurde nicht auch Wiederherstellung des Studienwesens. (Heeren I, 86 ff.)

II. Die Araber. Die Länder, welche die Araber zunächst sich unterwarfen, waren seit langen Jahrhunderten Sitze der Cultur, und wie vieles auch in den spätern Zeiten verfallen und verkommen sein mochte, so war doch immer genug übrig geblieben, um die reich begabten Eroberer anzuziehen und zu fesseln. Nirgends aber geschah dies rascher als in Syrien, wo ja auch die Ommajaden ihren Thron aufgerichtet hatten, und in den Landschaften zwischen Euphrat und Tigris, wohin die Abassiden den Schwerpunct des Reichs verlegten. In Syrien hatte ja eine christlich-nationale Literatur zu schöner Blüte sich erhoben; neben den älteren Lehranstalten in Antiochia und Berytus hatten die Nestorianer erst in Edessa, dann in Nisibis und vielen anderen Städten Schulen errichtet, in denen außer der Theologie auch profane Literatur mit Grammatik, Rhetorik und Philosophie, sowie Medicin gelehrt wurde. In vielen Klöstern hatte die Wissenschaft eifrige Pfleger. S. über Jakob von Edessa A. H. Hoffmann bei Ersch und Gruber, 2. Sect. XIII. 165 f. Zahlreiche griechische Werke waren in das Syrische übersetzt, schon im 5. Jahrhundert hatten die Syrer fast alle Schriften des Aristoteles in ihrer Sprache lesen können. Die Araber nun übten bald eine größere Duldsamkeit, als der Ungestüm ihres ersten Auftretens hatte erwarten lassen; auch die Klöster wurden geschont, und was in diesen an Denkmälern alter Bildung oder an Anstalten für Unterricht erhalten war, gieng wenigstens nicht durch Gewaltthaten der Sieger zu Grunde. Als dann Bagdad, die Stadt des Friedens, Sitz der Herrscher geworden war, sammelten sich dort rasch die Elemente zu einer neuen Culturentwicklung, und die Literatur der Syrer, den Arabern auch durch Verwandtschaft der Sprachen leicht zugänglich, gewann selbst am Hofe der Chalifen schnelle Anerkennung; bekannt ist, daß schon Al Mansur glänzende Belohnungen denen in Aussicht stellte, welche medicinische, philosophische, astronomische (astrologische) Werke der Griechen in das Arabische übersetzen würden. (Buhle, De studii litterarum graecarum inter Arabes initiis et rationibus, in den Commentt. Soc. Gotting. XI. 216 ff.).

III. Das christliche Abendland. Die germanischen Völker, welche in die Westhälfte des römischen Reiches sich getheilt hatten, sahen die romanische Bevölkerung zwar überall vor ihnen sich beugen und auch rohe Gewalt scheinbar geduldig tragen; aber die Ausgleichung und Versöhnung zwischen so verschiedenen Elementen gieng doch sehr langsam vorwärts, und wo den orthodoxen Romanen arianische Eroberer gegen-

*) Bernhardy, Grundriß der griech. Lit. I., §. 88. Daß aus dem fränkischen Gallien junge Männer zu medicinischen Studien nach Constantinopel giengen, sieht man aus Gregor. Tur. X, 15.

über standen, mislang jeder Versuch, die tiefe Kluft zu schließen. Die orthodoxe Kirche des Abendlandes machte jede Versöhnung unmöglich und half die arianischen Germanenvölker ruiniren. Ebenso energisch aber suchte sie die Völker, welche den nicänischen Glauben angenommen hatten, den alten Einwohnern zu befreunden und aus beiderlei Elementen endlich sich neue Nationalitäten bilden zu lassen. Wir wissen, wie die Vandalen und die Ostgothen zu Grunde gegangen sind, wie sicher dagegen die Franken, weil von Anfang rechtgläubig, trotz aller Conflicte zwischen den Gliedern des regierenden Geschlechts in die sie umgebende romanische Welt sich eingelebt haben, wie ferner die Westgothen und die Longobarden nur durch den Uebergang zum nicänischen Bekenntnis aus gefährlicher Lage sich herausgewunden, wie endlich die Angelsachsen geradezu von Rom aus für das Christenthum gewonnen worden sind und eben dadurch für Jahrhunderte eine sehr gedeihliche Entwicklung ihnen sich eingeleitet hat. Die Verschiedenheit dieser Verhältnisse bestimmte natürlich auch einen sehr verschiedenen Bildungsgang der einzelnen Völker. Die Iren, auf besondern Wegen zum Christenthum gelangt, behaupten in ihrer Abgeschiedenheit lange die ihrem Bedürfnis entsprechenden Lebens- und Bildungsformen, bis auch sie in den großen Zusammenhang der römisch-katholischen Welt sich hineinziehen lassen.

Der Einfluß, den Rom schon in dieser Periode nach allen Seiten ausübt, ist außerordentlich. Als die altrömische Welt aus den Fugen gieng, stand die Kirche in unerschütterlicher Festigkeit, und unter den Wirren und Wehen einer Uebergangszeit, in welcher Altes und Neues in wüster Gährung durch einander wogte, verkündigte die Kirche den Völkern ein über alle menschlichen Dinge hinausragendes und doch zu wahrer Gestaltung derselben bestimmtes Gesetz. Diese Kirche aber hatte ihren Mittelpunct in Rom, wo der Thron der Imperatoren gestanden hatte und nun der Stuhl des h. Petrus stand. Von diesem Stuhle sprach apostolische Auctorität und machte sich unter dem Geräusch der schrecklichsten Katastrophen weithin vernehmbar. Der Zauber des römischen Namens kam hinzu, die Ueberlieferungen der zerfallenen Reichsverwaltung wirkten lebendig fort, und unmerklich, aber sicher, traten die Inhaber des heiligen Stuhls in das Erbe der Imperatoren ein, damit noch einmal für Jahrhunderte römische Kraft und Disciplin ordnend und gestaltend einen weiten Völkerkreis umspanne. Kein Wunder, daß in diesem Kreise aller Augen auf Rom sich lenkten, die Stadt der Apostelfürsten, der Märtyrer und Bekenner, von welcher Wahrheit, Bildung und Gesetz, alle Gnaden- und Heilsgüter fort und fort auszugehen schienen, wie seit Jahrhunderten schon Bischöfe und Glaubensboten, Lehrmeister und Zuchtmeister von dort gekommen waren. Die Sprache Roms blieb das Bindemittel für die Nationen des Abendlandes, als Sprache der Kirche für Gesetzgebung, Gottesdienst und Schule, und was einst in dieser Sprache große und freie Geister geschrieben hatten, das wirkte jetzt als Muster unter empfänglichen Barbaren, das wirkte auf sie, auch wenn es kaum verstanden wurde, wie ein Zauber mit unwiderstehlicher Gewalt.

Damit stehen wir wieder bei unserer eigentlichen Aufgabe. Es ist aber ein sehr anziehendes Geschäft, genauer zu betrachten, wie antike Bildung und Wissenschaft neben dem, was die Kirche aus eigenen Mitteln darzubieten hatte, in diesen Zeiten fortgewirkt haben. Wir gehen bei dieser Betrachtung von Rom und Italien aus und wandern dann in weitem Bogen durch die jungen germanischen Reiche bis zu den schottischen Gebirgen und in die germanischen Wälder.

In Italien erhielt sich unter der Herrschaft der Ostgothen die antike Bildung in fast unverkümmerter Sicherheit. Theodorich der Gr., einst in Constantinopel dem Glanze dieser Bildung so nahe getreten, hatte sie zwar auch nicht völliger in sich aufgenommen, aber doch schätzen gelernt, und wie er nun auch sonst das Ueberlieferte schonte, um so die Unterworfenen leichter mit sich und seinem Volke zu versöhnen, so hielt er auch die Träger und Förderer der alten Bildung in Ehren. S. Du Roure, Hist. de Théodoric-le-Grand, roi d'Italie. 2. Vols. Par. 1846. Die Glieder seiner

Familie hatten derselben mit frischer Empfänglichkeit sich zugewandt: an Amalasuntha, seiner Tochter, konnte von Cassiodor (Var. XI, 1) impretiabilis notitia litterarum gerühmt werden; eine Nichte des Königs empfahl derselbe (Var. IV, 1) dem Thüringer Hermanfried, ihrem Bräutigam, als litteris doctam, moribus eruditam; Theodorichs Neffe Theodat war mit Plato vertraut. Sonst freilich drang die Bildung der Besiegten wenig in die Kreise der Sieger, und Theodorich selbst suchte solches Eindringen zu verhindern, um die kriegerische Tüchtigkeit seiner Gothen nicht zu gefährden. Als gothische Männer der Königin Amalasuntha ihren Sohn Athalarich, den sie in römischer Weise wollte bilden lassen, entrissen, um ihn der Freiheit zurückzugeben, beriefen sie sich auf des großen Königs Grundsatz. (*Ἔλεγον δὲ, ὡς οὐδὲ Θεοδόριχός ποτε Γότθων τινὰς τοὺς παῖδας ἐς γραμματιστοῦ πέμπειν ἐφῆ. λέγειν γὰρ ἅπασιν, ὡς, ἥνπερ αὐτοῖς τὸ ἀπὸ τοῦ σκύτους ἐπιγέννηται δέος, οὐ μήποτε ξίφους ἢ δορατίου ὑπερφρονεῖν ἀξιώσουσιν.* Procop. b. Goth. p. 14 ed. Bonn.) Aber der römischen Bevölkerung blieb, woran ihr Stolz und ihre Liebe sich heftete, unverkümmert. Wie der römische Senat seine durch Jahrhunderte geheiligte Würde behielt und die alte Rechtsverfassung in voller Geltung fortbestand (vgl. von Glöden, D. röm. Recht im ostgothischen Reiche. Jena 1843), so wurde auch für die Erhaltung der alten Bauwerke gesorgt und dem Volke die Freude an den dramatischen, circensischen, amphitheatralischen Spielen fort und fort möglich gemacht (Gregorovius, Gesch. der Stadt Rom im Mittelalter I, 275 ff.). Und so ließ die Regierung auch die Fortführung der Studien sich angelegen sein, wie sie die Kaiser eingerichtet hatten. Derselbe Athalarich, dem seine Gothen den Eintritt in antike Bildung unmöglich machten, sicherte durch ein Edict (Cassiodor Var. IX, 21) den Lehrern der Grammatik, Rhetorik und Jurisprudenz die in halbjährlichen Terminen auszuzahlenden Honorare, und daß noch immer, auch aus weiterer Ferne, Studirende in großer Zahl nach Rom kamen, zeigen zwei Edicte Theodorichs (a. a. O. IV, 6, 8), in denen jungen Syrakusanern ein längerer Aufenthalt ausdrücklich gestattet wird, mit Rücksicht auf frühere Anordnungen, welche, um die Anhäufung von Studirenden in Rom zu mindern, den jungen Leuten, sobald sie das zwanzigste Jahr erreicht hatten, Rom zu verlassen geboten. Und wie in Rom, so erhielten sich die Studien wohl auch in Ravenna, Mediolanum, Ticinum. Dürfen wir aus den Schriften des Ennodius auf die Beschaffenheit des damaligen Unterrichts schließen, so werden wir anzunehmen haben, daß die auf alte Sagen und seltsame Möglichkeiten gerichteten Declamationen ganz in hergebrachter Weise fortbestanden, daß feierliche Schulreden bei Einweihung von Auditorien und Einführung von Lehrern noch immer beliebt waren, daß alle sprachliche Darstellung, wenn sie gefallen wollte, durch künstliche Wendungen und gesuchte Gedankenspiele sich auszeichnen mußte. Vgl. Fertig, Magnus Felix Ennodius u. s. Zeit 1. Abth. Passau 1855 und Daniel, Classische Studien in der christlichen Gesellschaft (deutsch von Gaißer) 46 ff. Noch unter den letzten Schrecken des Gothenkriegs fand Arator bei der öffentlichen Vorlesung seiner in Verse gebrachten Apostelgeschichte unendlichen Beifall.

Die ehrwürdigsten Zeugen freilich für das wissenschaftliche Leben jener Zeit sind Boethius und Cassiodorus. Jener, wenn auch nicht in Athen selbst für die griechische Literatur gewonnen, muß doch als ein ausgezeichneter Kenner derselben gelten, und hat theils durch seine Uebersetzungen aristotelischer Werke, theils durch seine Schriften über Arithmetik, Geometrie und Musik, theils endlich und besonders durch seine fünf Bücher de consolatione philosophiae einen außerordentlichen Einfluß auf das geistige Leben des Mittelalters ausgeübt.*) Während er aber rückwärts schaut

*) Bekannt ist, daß das zuletzt genannte Werk ein Lieblingsbuch des Mittelalters gewesen, und in das Griechische (durch Maximus Planudes), Angelsächsische (durch K. Alfons), Althochdeutsche (durch Notker), Altflämische, Altfranzösische, Englische (durch Chaucer, der sich großentheils an B. emporgebildet hatte), übersetzt worden ist. Vgl. Fiedler in Herrigs Archiv für

und wie in der Vergangenheit lebt, ist sein großer Zeitgenosse Cassiodor der Zukunft zugewandt, in die er auch dann noch mit Hoffnung blickt, als das ostgothische Reich, dem er so lange Zeit und Kraft gewidmet hat, zusammengebrochen ist. In der schönen Einsamkeit des Monasterium Vivariense schuf er den Wissenschaften ein beglückendes Asyl mit Bücherssammlung und Schule. Wie er aber die Studien auffaßte, zeigen auf das deutlichste seine Institutiones ad divinas lectiones. Nachdem er hier den theologischen Lehrplan, wie er ihn in Rom nach dem Muster der Schulen von Alexandria und Nisibis hatte ausführen wollen, gezeichnet, hebt er doch auch mit Nachdruck die Nothwendigkeit der classischen Studien hervor, wie ja auch die heiligen Väter die Wissenschaften nicht verachtet und Moses, der treue Knecht Gottes, in aller Weisheit der Aegypter sich heimisch gemacht habe. Und weil in den heiligen Schriften und ihren Erklärern viele Wahrheiten figürlich ausgedrückt und nur durch Grammatik Rhetorik, Dialektik u. s. w. verständlich sind, widmet er einen zweiten Theil der Behandlung der sieben freien Künste, und diese Exposition ist ein Gesetzbuch für den ganzen Unterricht der mittelalterlichen Klosterschulen geblieben. Dabei mag noch hervorgehoben werden, daß er den Genossen seiner Einsamkeit als die vorzüglichste Handarbeit das genaue Abschreiben der Bücher, besonders der h. Schrift, dringend empfahl (Inst. div. I, 27. 28. 30). Wir wissen, wie folgenreich diese Anregungen auch für das Unterrichtswesen geworden sind.

Uebrigens hatten es Bischöfe Italiens schon vorher nicht an Veranstaltungen fehlen lassen, durch welche überall eine Ergänzung des Klerus gesichert werden konnte. Wenigstens weist das Concil von Vaison (529) auf den durch ganz Italien bestehenden Gebrauch hin, daß die Pfarrer aller Orten junge Leute, die sie in ihre Wohnungen aufgenommen, im Singen von Psalmen, im Lesen der heil. Schrift und im Gesetze des Herrn unterrichteten. Vgl. Villa, De studiis literariis Ticinensium (Tic. 1782) 46—51. Und bald begannen auch die Benedictiner (s. d. Art.) in Italien ihre segensreiche Thätigkeit, neben welcher alles andere Unterrichten in Schatten zurücktreten sollte.

Aber auch nach dem Sturze des ostgothischen Reichs erhielten sich noch die alten Schulen der Grammatiker und Rhetoren. In der pragmatischen Sanction vom 13. Aug. 554, durch welche die Verhältnisse der wieder gewonnenen Halbinsel geordnet wurden, stand auch die Anordnung, daß die bisher üblichen Gehalte der Grammatiker und Rhetoren, der Aerzte und Rechtsgelehrten Roms wie bisher ausgezahlt werden sollten, damit die in den liberalen Künsten unterrichtete Jugend in Blüte käme, — was man freilich nach dem oben von Justinian Erzählten (mit Gregorovius I, 446) für eine wohlwollende Phrase erklären darf. Daß es aber in Rom auch in den ersten Zeiten der longobardischen Herrschaft noch leidlich gute Schulen gab, ergiebt sich doch wohl aus dem Beispiele des jungen Römers Betharius, der um 590 nach Chartres kam und durch seine wissenschaftliche Bildung bald allgemeine Anerkennung gewann, später sogar Bischof wurde; ebenso wissen wir aus den Gedichten des Venantius Fortunatus, daß zu jener Zeit noch in den Sälen der Trajanischen Bibliothek die Gedichte Virgils und die Verse noch lebender Poeten unter großer Theilnahme vorgelesen wurden (Ozanam La civilisation chrétienne chez les Francs (Par. 1849) 398 f.). Gregor der Gr. war in den römischen Schulen gründlich unterrichtet worden. Allerdings hat er später bekannt, daß er vor grammatischen Schnitzern keine Scheu habe und es für unwürdig halte, die göttlichen Wahrheiten an die Regeln des Donat zu binden, und sein Tadel hat diejenigen Kleriker getroffen, welche an heidnischen Dichtern Wohlgefallen hatten, weil es unschicklich sei, daß in demselben Munde mit dem Lobe Jupiters der Preis Christi sich begegne; aber die zuerst bei Johannes von Salisbury (12. Jahrh.) auftretende Erzählung, daß er die Palatinische Bibliothek den Flammen überliefert und

das Studium der neueren Sprachen und Lit. II, 393 f. Im allgemeinen Fr. Nitzsch, Das System des Boethius und die ihm zugeschriebenen theol. Schriften. Berlin 1860.

dabei auch die Werke des Livius vernichtet habe, darf man als eine Fabel ansehen (Heeren I, 66 f., Gregorovius II, 90 ff.). Immer jedoch muß anerkannt werden, daß gerade Rom nach Gregor sehr arm an wissenschaftlichen Bestrebungen gewesen ist, wenn auch vielleicht die von ihm begründeten Sängerschulen nicht ohne Unterstützung anderer Schulkenntnisse bestehen konnten (S. d. Art. und Ozanam 450 f.). Die Kenntnis des Griechischen war, obwohl Italien mit Byzanz zunächst noch in so enger Verbindung stand, in jenen Zeiten sehr selten, und selbst Gregor, der doch viele Jahre als päpstlicher Apokrisiarius in Constantinopel gelebt hatte, verstand das Griechische nicht (vgl. Cramer, De graecis medii aevi studiis I, 24. f.). Später begegnen wir zwar einzelnen Spuren griechischer Sprachkenntnis (Gregorovius II, 194 f. 228. 259. 269. 286), wie auch zuweilen ein Streiflicht auf römische Schulen fällt (ebd. 392. 452. 454 f.); aber über dürftige Andeutungen kommen wir nicht hinaus.

Während nun in Rom selbst und in den vorzugsweise romanischen Landschaften Italiens das wissenschaftliche Leben Italiens fast zu erlöschen scheint, setzt es sich energischer bei den Longobarden fort, die ja überhaupt nach mehr als einer Seite in einem tüchtigen Aufstreben erscheinen. Es ergiebt sich aus Muratori (Antiquitt. III, 811 f.), daß im obern Italien seit dem 8. Jahrhundert Parochialschulen vorhanden waren und neben den kirchlichen Lehranstalten fort und fort auch weltliche Grammatikerschulen bestanden, in denen die Lehrtradition der alten Welt sich erhielt und später eine Opposition gegen das Kirchliche rege ward (Giesebrecht, De litterarum studiis apud Italos primis medii aevi saeculis 7 und Gregorovius II, 452 f.). In Pavia, der Hauptstadt des Reichs, scheint auch unter den letzten Königen die Wissenschaft treue Pflege gefunden zu haben. Beweis dafür ist Paulus Diaconus, der, am Hofe des Königs Ratchis († 749) erzogen, an Flavianus einen vorzüglichen Lehrer (auch im Griechischen) gehabt haben muß. Daß in dieser späteren Zeit der Longobarden auch die Benedictiner für den Unterricht höhere Thätigkeit entwickelten, geht aus mancherlei Thatsachen hervor (Vgl. Villa 54 f.).

In Nordafrika erhielt sich die alte Bildung auch unter den Vandalen in kräftigem Gedeihen und gewann selbst die rauhen Eindringlinge, deren Name doch in späteren Zeiten für bildungsfeindliches Treiben sprüchwörtlich geworden ist. In Carthago fehlte es auch jetzt an Schulen nicht, in denen selbst das Griechische ausgedehntere Pflege fand. So hatte den Diacon Fulgentius seine Mutter im Griechischen mit solchem Eifer unterrichten lassen, daß er endlich den ganzen Homer auswendig wußte und vieles auch von den Komödien Menanders gelesen hatte; erst dann führte sie ihn einem lateinischen Lehrer zu. Daß Vandalen an dieser Bildung der Unterworfenen theil nahmen, dafür fehlt es an Zeugnissen nicht (Cramer, Gesch. der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden 12 f.). Und in diesem vandalischen Nordafrika ist Marcianus Capella gebildet worden, auch zum Theil als Lehrer thätig gewesen, dessen Satira in neun Büchern, eine auf den vielwissenden Varro, ja auf die Alexandriner zurückweisende Encyklopädie der sieben freien Künste in Versen und Prosa, wunderbaren Erfolg gehabt hat. Man hat diese lang ausgedehnte Allegorie de nuptiis Philologiae et Mercurii im ganzen Mittelalter sehr ergötzlich gefunden, und die Bücher 3—9, welche Grammatik, Dialektik, Rhetorik, Geometrie, Arithmetik, Astronomie und Musik als Dienerinnen der in den Olymp eingeführten Philologie auftreten und ihre Schätze ausbreiten lassen, haben mehrere Jahrhunderte als Fundgruben der Gelehrsamkeit gegolten. Wir begegnen dem merkwürdigen Schulbuche an sehr verschiedenen Stellen wieder. (Ausg. von Kopp. Frkft. 1836.)

In Spanien, wo die Westgothen Herren geworden waren, scheint der Arianismus sehr lähmend gewirkt zu haben. Eine regere Thätigkeit beginnt erst mit dem Siege der Orthodoxie unter Reccared (585), womit ja auch die Verschmelzung der romanischen und der germanischen Bevölkerung zu einer Nation eingeleitet wurde. Der jetzt zu höchstem Einfluß sich erhebende Klerus hatte manche auch durch wissenschaftliche Kennt-

nisse ausgezeichnete Vertreter. Der bedeutendste Isidorus von Sevilla aus einem alten Geschlechte. Unter den Augen seines Bruders Leander sorgfältig erzogen, sammelte er rastlos alles Wissen der Zeit, und noch als Nachfolger seines Bruders auf dem Stuhle von Sevilla (601—636) arbeitete er unermüdlich an Erweiterung seiner Kenntnisse, die er in zahlreichen Werken niedergelegt hat (Ed. Arevali. Rom. 1797—1803. 7 Bde. 4). Er ist minder gründlich als belesen, minder geschmackvoll als belehrend; aber er ist neben Boethius, Cassiodorus und Marcianus Capella für das ganze Mittelalter ein überaus nützlicher Bildner geworden. Für uns hat unter seinen Werken die größte Bedeutung das unter dem Titel Originum s. etymologiarum libri XX bekannte — eine Encyklopädie, welche den ganzen Inhalt der sieben freien Künste nebst der Theologie, der Jurisprudenz, der Medicin, der Naturgeschichte ꝛc. umfaßt und für die folgenden Geschlechter aus der gesammten alten Literatur eine Fülle anziehender und nützlicher Mittheilungen gerettet hat. Für den Unterricht des Mittelalters waren natürlich von besonderer Wichtigkeit die drei ersten Bücher, in denen die sieben freien Künste behandelt werden. (Ueber Isidors Verhältnis zu Boethius, Cassiodor und Victorinus s. Eckstein, Analekten zur Gesch. der Pädagogik [Progr. der lat. Hauptschule in Halle 1861] 12 ff.) Die Belesenheit übrigens, welche in diesem Werke zu Tage tritt, läßt mit Sicherheit vermuthen, daß zu Isidors Zeit noch zahlreiche Handschriften der Alten in Spanien vorhanden waren, und so dürften sich also auch die classischen Studien, obschon vielleicht durch die strenge Kirchlichkeit mehr und mehr beschränkt, bis zum Untergange des Reichs durch die Araber erhalten haben. Freilich hat Isidorus selbst den Mönchen in der Lebensregel, die er für sie schrieb, das Lesen heidnischer Bücher untersagen zu müßen geglaubt.

Im Frankenreiche leitete sich die Verschmelzung der romanischen und der germanischen Bevölkerung durch die Bekehrung Chlodwigs ein. Der Einfluß der Bischöfe, schon in den Zeiten der Invasion sehr groß, steigerte sich noch unter den Merowingern und bewirkte mit Sicherheit die Entwickelung eines einigen Volkslebens. Als Sprößlinge reicher patricischer Geschlechter, als Verwalter eines öfter vermehrten als bedrohten Kirchenguts, als Inhaber der ganzen Wissenschaft und Bildung jener Zeit, als Männer des Vertrauens für die ganze romanische Bevölkerung gewannen sie, obschon die Willkür der Machthaber zuweilen sie bedrängte, noch höhere Wichtigkeit dadurch, daß sie auch Rathgeber und Hofbeamte der Könige, Erzieher der königlichen Kinder, Intercessoren und Sittenrichter, Theilnehmer an den Placitis und den Regentschaften, Gesandte an andere Fürsten waren. Durch sie behauptete nun aber auch die römische Cultur im fränkischen Gallien noch lange ihren Einfluß. Im römischen Gallien hatte ja fortwährend eine höhere geistige Regsamkeit auch durch die selbst von den Kaisern gepflegten Unterrichtsanstalten sich geltend gemacht, und bei allen Zerrüttungen der Invasion war von dem, was an Werken der Bildung sich angesammelt hatte, noch ein guter Theil übrig geblieben, woran bald auch Germanen sich erfreuten. Nun versteht sich auch für das fränkische Gallien zweierlei von selbst: die Studien hatten im ganzen doch nur wenige Verehrer und nur unter den durch äußere Verhältnisse besonders Begünstigten, und überall beschränkte man sich auf Bewunderung und Nachbildung des Aeußerlichen und mit zunehmendem Ungeschick. Zu einem freien, originalen Schaffen konnte auch eine stetigere Schulbildung nicht mehr führen. Die große Masse der romanischen Bevölkerung bewahrte freilich noch gar vieles aus alter Zeit; aber was sie am treuesten festhielt und was die Kirche nach Möglichkeit bekämpfte, das war altheidnischer Brauch und Aberglaube, Celtisches, Griechisches, Römisches in trüber Mischung. Auf die Masse der germanischen Bevölkerung fiel von der römischen Bildung selten ein Strahl, und sie hätte auf dieses Licht verzichten können, wenn ihr nur die christliche Wahrheit als ein recht heller Schein geleuchtet hätte. Dennoch hat die damalige Schulbildung den einen in schlimmer Zeit mancherlei Erquickung dargeboten, die andern in eine heilsame geistige Zucht genommen und, wenn auch scheinbar mit dem ganzen Leben

der Zeit in hartem Widerspruch stehend, doch in dieses Leben ausgleichende und befruchtende Elemente übergeleitet.

Die Romanen im fränkischen Gallien erkannten zum Theil recht gut, daß ihnen bei treuer Bewahrung der überlieferten Bildung fort und fort eine geistige Ueberlegenheit über ihre germanischen Gebieter gesichert sei, und sie fanden in einer Anzahl von Schulen noch immer alles, was sie in höherem Sinne gewandt, zu Geschäften tüchtig, den Fürsten unentbehrlich machen konnte. Die senatorischen Geschlechter standen während des 6. Jahrhunderts ziemlich auf derselben Stufe, auf welcher wir die Zeitgenossen des Ausonius und Sidonius Apollinaris sehen. Als sie später ihre Wohnsitze aus den Städten auf das Land, mitten unter die Höfe der fränkischen Großen verlegten, nahmen sie zwar immer rascher fränkische Sitte und Unsitte an; aber im Besitze städtischer Aemter, als Räthe der Könige, als Grafen und Herzoge, als Patricier und Heerführer fühlten diese Romanen fortwährend das Bedürfnis, durch höhere Bildung sich hervorzuthun. Noch immer indes waren am meisten die Bischöfe im Besitz literarischer Bildung und rhetorischer Kunst; einzelne versuchten sich wohl auch als Poeten. Was sie leisteten, war freilich wunderlich, verkünstelt, schwülstig, mühevolle Nachahmung; aber es gefiel ihrer Umgebung und wirkte.

Wie während des 6. Jahrhunderts die literarische Bildung des fränkischen Galliens noch beschaffen war, das läßt sich am besten aus den Gedichten des aus Italien gekommenen Venantius Fortunatus erkennen. Welche Fülle individueller Züge, welche anmuthige und belebte Bilder sie darbieten, das haben in unserer Zeit zwei Meister historischer Charakteristik auf sehr erfreuliche Weise gezeigt. (Aug. Thierry, Récits des temps Mérovingiens [Oeuvres complètes. Par. 1846. T. VIII,] II, 139 ff. und Ampère, Hist. litt. de France avant le XII^e siècle II, 312 ff. Vgl. Bormann, Ueber das Leben des lat. Dichters V. F. Fulda 1848. 4). Noch wichtiger aber ist in anderer Beziehung Gregorius von Tours. Freilich klagt er gleich in der Vorrede seiner Hist. eccl. über den Untergang der wissenschaftlichen Studien; aber ihm selbst fehlte es weder an Kenntnis der theologischen Literatur noch an Belesenheit in den classischen Autoren (er kannte Virgil, Sallust, Plinius, Gellius), und wenn auch keine Spur von altrömischem Sinne, von Trauer über den Untergang altrömischer Herrlichkeit bei ihm sich findet, so berichtet er doch selbst über die Anfänge der fränkischen Geschichte, mit fast gänzlicher Ausschließung alter Volkssagen, nach lateinischen Gewährsmännern (Fauriel, Hist. de la poésie provençale I, 193 f.). Aber je weniger er der philologisch-rhetorischen Schulbildung seiner Zeit fremd geblieben ist, desto lebhafter fühlt er seine Schwächen, und gar nicht unrecht hat er, wenn er selbst sich anklagt, daß er falsche Casus setze, die Genera verwechsle, mit den Präpositionen nicht umzugehen wisse, überhaupt in keiner Weise rechte grammatische Bildung habe. Es mag nun wohl zugegeben werden, daß er gerade deshalb, weil er von der dünkelhaften Schulweisheit, die um ihn her galt, minder beherrscht war, ein um so trefflicherer Geschichtsschreiber — der Herodot des Mittelalters — geworden ist (Giesebrecht in der Einleitung zur Uebersetzung von Gregors fränk. Geschichte XLIII); aber er blickte stets mit wehmüthiger Theilnahme auf diejenigen, welche als Redner oder Dichter höher standen, er war voll Bewunderung für Venantius Fortunatus, dem er auch den Wunsch nahe legte, daß er sein Werk über die Wunder des heil. Martin poetisch bearbeiten möge, und nach dem Schlusse der Hist. eccl. hätte er nichts dagegen gehabt, wenn ein fähiger Mann auch diese in Reime gebracht hätte. Vgl. im allgem. Löbell, Gregor von Tours und seine Zeit. Leipzig 1839. 8.

Was nun den Unterricht selbst anlangt, so sehen wir aus einer bemerkenswerthen Stelle bei Gregor (X, 31), welche Geltung bereits Marcianus Capella gewonnen hatte. Wir erkennen dabei sogleich auch, worauf man das Hauptgewicht legte und welchen Studiengang man nehmen ließ. Vgl. Ozanam 406 f. Auch Virgils Ansehen ist fast schon wie geheiligt, und bekannt ist, daß man in seinen Gedichten bald die voll-

kommenste Kunst und die tiefste Weisheit fand (Gregor. IV, 47). Die Pracht der Eloquentia Gallicana war diesen römischen Spätlingen noch immer Gegenstand freudigen Selbstgefühls, und man brachte fort und fort auch das Studium der Redekunst in enge Verbindung mit dem des römischen Rechts, das ja unter der romanischen Bevölkerung noch volle Geltung hatte. Die größeren Städte des Südens suchten sich jedenfalls Schulen für vollständigen Unterricht in diesen Disciplinen so lange als möglich zu erhalten. Daß auch der Unterbau eines Elementarschulwesens vorhanden war, sieht man aus der Erzählung bei Gregor (V, 45) von dem Versuche des Königs Chilperich, das Alphabet um einen Buchstaben zu bereichern und dieses neue Alphabet sofort durch den Leseunterricht einzuführen. Und da zugleich verordnet wurde, daß alle Handschriften mit Bimsstein radirt und dann umgeschrieben werden sollten, so kann auch an Bücherabschreibern damals kein Mangel gewesen sein. In reichen Familien hatte man Privatlehrer (Ampère II, 280 f.).

Ein merkwürdiges Treiben muß in Toulouse geherrscht haben. Wir sehen aus den acht Briefen eines Grammatikers Virgilius Maro, welche (nebst einer andern Schrift desselben Verfassers, Epitomae) Angelo Mai im fünften Bande seiner Auctores classici herausgegeben hat, daß damals in der genannten Stadt die grammatischen Studien auf ganz besondere Weise getrieben wurden.*) Der Grammatiker erzählt von einer Disputation, welche 14 Tage und Nächte um die Frage sich drehte, ob das Pronomen ego einen Vocativ habe; dann auch von einer zweiten, wo eben so lange erörtert wurde, ob alle Zeitwörter ein Frequentativum haben können. Obwohl aber selbst Frauen an diesen Studien den lebhaftesten Antheil nahmen, so theilten doch nicht alle den Enthusiasmus für solche Untersuchungen, und der Grammatiker beklagt sich über Tadler, welche etwas scharf über die zwischen den gelehrten Herren verhandelten Dinge sich geäußert hatten. Er fügt zur Vertheidigung hinzu, es sei diesen Tadlern offenbar unbekannt, quod latinitas tanta sit et tam profunda, ut multis modis et fanisfaris (?) sensibus explicare necesse sit, praesertim quum latinitatis ipsius genera duodecim numero habeantur et unumquodque genus multas in se complectatur artes. Da war aber freilich nur den Eingeweihten ein Verständnis möglich und nur die wenigsten konnten in die geheimnisvollen Tiefen dieser Schulweisheit dringen. Dennoch hat sie einen weitgehenden Einfluß auf das Bildungswesen der abendländischen Völker gehabt und unter denselben durch Jahrhunderte den Scharfsinn der kräftigsten Geister beschäftigt. Mit den zwölf Latinitäten war es aber so gemeint. Man hatte so lange mit den Gesetzen der Grammatik sich beschäftigt, so vielfach die Classiker gelesen, erklärt und nachgeahmt, daß endlich, unbefriedigt durch das Gewöhnliche, der asiatische Virgilius (wohl ein früherer Grammatiker von Toulouse) zur Beschäftigung für die Spitzfindigen eine kühne Neuerung unternommen hatte: er hatte es eingeführt, daß für die einzelnen Begriffe außer der herkömmlichen Bezeichnung noch elf andre rein willkürliche angenommen und so je nach Bedürfnis in der einen oder andern Reihe gesprochen und bald in dieser bald in jener Weise ein capriciöses Spiel getrieben werden konnte.**) Unstreitig beschränkte sich der Gebrauch dieser zwölf Latinitäten auf gewiße Schulübungen, und so weit reichte die Geduld dieser pedantischen Grammatiker gewiß nicht, daß sie ihre Vervielfältigung

*) Daß ein Grammatiker Virgilius in so später Zeit auftaucht, kann bei der Verehrung, welche den Dichter Virgilius seit Jahrhunderten umgab, nicht auffallen; der Name kommt überdies in den früheren Jahrhunderten des Mittelalters auch sonst vor. Unsern Grammatiker versetzen mit Angelo Mai Orelli (Lectiones Petronianae 3) und Ozanam (a. a. O. 434 ff.) an das Ende des 6. Jahrhunderts, Ofann (Beiträge zur griech. und röm. Lit. Gesch. II. 125 ff.), dem andere gefolgt sind, rückt ihn bis in die Zeit Karls d. Gr. herab.

**) Man sagte z. B. statt ignis auch quoquevihabis, ardon, colax, spiridon, rusin, fragon, fumaton, ustrax, seluseus, aeneon etc. Für die zwölf Latinitäten hatte man die Bezeichnungen: vulgaris, assena, semedia, numeria, lumbrosa, syncolla, metrofia, belsabia, bresina, militana, spela, polema. Ozanam 426 f.

der lateinischen Sprache durch das ganze Wörterbuch ausgeführt hätten. Dafür erfanden sie noch anderes: andere Declinationen und Conjugationen, neue Präpositionen, eine neue Metrik; das Hauptstück ihrer Leistungen aber war die sogenannte Scinderatio phonorum, ein durchaus willkürliches Zerreißen der Sätze, Wörter und Sylben. — Uebrigens ist unser Gewährsmann ein rechtschaffener Christ. Er will, daß alles Wissen und alle Beredsamkeit dem Dienste des göttlichen Wortes sich widme; menschliche Philosophie soll in Sachen des Glaubens als Richterin nicht zugelassen werden, vielmehr sollen die Orakel der Erde schweigen vor denen des Himmels. Und doch zeigt er sich auch wieder duldsam. Er hat nichts dagegen, daß die vom Heidenthum zum Christenthum Uebergetretenen fort und fort der alten Schriften sich bedienen; nur sollen die Schriften der Heiden und der Christen nicht zusammengeworfen, beide vielmehr in besonderen Sammlungen aufgestellt werden. Die erste Beschäftigung des Weisen und die Grundlage aller Philosophie ist ihm die Erkenntnis des Menschen, in welchem ein Dreifaches unterschieden werden soll: anima, mens, ratio: der Mensch eine kleine Welt, irdisch sein Leib, Feuer seine Seele, seine Gedanken wie Blitze, sein Wissen wie Sonnenglanz, sein Schicksal wechselvoll wie der Mond, seine Jugend ein blühender Frühling, aber auch mare undosum et belluosum in turbinosa cordis profunditate.

Die in so eigenthümlichen Formen bei der romanischen Bevölkerung des Frankenreichs sich erhaltende Bildung gieng doch ziemlich früh auch auf die germanische Bevölkerung über. Wir sehen die Könige der Franken, die auch sonst gern mit Formen des römischen Lebens sich umgaben, eifrig bemüht, die Bildung der Unterworfenen sich anzueignen. Schon Chilperich machte lateinische Verse, die nach Gregor von Tours (VI, 46) freilich etwas lahm waren; Chlotar I. galt als litteris eruditus (vgl. Fauriel I, 150—156); in Bezug auf die Erziehung der königlichen Kinder ist anziehend, was Gregor von Tours IX, 38 mittheilt. Solchem Beispiel folgten die fränkischen Großen. Gogo, später Hausmeier in Austrasien, hatte den Unterricht des Rhetors Parthenius genossen und versuchte sich als Dichter, wie er denn auch mit Venantius Fortunatus in Verbindung stand. Ebrulf, nachher St. Evroult, hatte schon als Jüngling seine Lehrmeister überflügelt, und war dann am Hofe Childeberts hoch angesehen als orationis facundia praeditus, ad agendas causas inter aulicos doctissimus (Mabillon). Auch die Frauen traten in solche Bestrebungen ein. Von Wilithruda, der Gattin des Franken Dagulf, heißt es bei Venantius Fortunatus (Carm. IV, 17), daß sie Romana studio, barbara prole gewesen. Da darf es nicht auffallen, daß selbst ein Hirt der Auvergne, Walarich, nicht eher Ruhe findet, bis er von einem Praeceptor infantium in der Nähe lesen gelernt hat und nun im Stande ist, die Psalmen auswendig zu lernen (Mabillon). Daß übrigens sehr vielen Franken die Sprache der Unterworfenen geläufig wurde, begreift sich leicht; nur ist nicht gerade anzunehmen, daß viele sie anders als durch unmittelbaren Verkehr des Lebens kennen lernten. Die Kirche hat keinen Versuch gemacht, den Franken in ihrer Sprache die christliche Wahrheit oder die hl. Schrift selbst nahe zu bringen. Vgl. H. Rückert, Culturgeschichte des deutschen Volks II, 98 f.

Auch ein eigentliches Schulwesen hat den Franken der merowingischen Zeit nicht gefehlt. Wir haben da zuerst der Hofschule (schola palatina) zu gedenken. Wie schon die früheren Kaiser Roms ein Paedagogium ingenuorum in ihrer Nähe gehabt und dann die in Augusta Trevirorum (Trier) wohnenden Herrscher eine Hofschule (schola Gallica Palatii) unterhalten hatten, so waren auch die fränkischen Könige, die ja so gern Römisches copirten, frühzeitig darauf bedacht gewesen, an ihrem Hofe eine Schule zu errichten, in welcher die nach altgermanischem Brauche (durch die sogenannte Recommendatio) unter ihre Obhut gestellten Söhne der Vornehmen, neben der Erziehung für den Waffendienst, durch die in der königlichen „Capelle" thätigen Geistlichen auch literarische Bildung erhalten sollten, um später die solche Bildung verlangenden Aemter und Geschäfte übernehmen zu können. Wahrscheinlich bestand diese Schule schon unter König Childebert; bestimmter tritt sie hervor unter Chlotar II. und sie läßt sich dann

bis auf Pipin den Kurzen verfolgen, dessen großer Sohn sie zu neuem Gedeihen brachte. Es scheint nun, daß in dieser Anstalt, welche die edelsten Jünglinge des Reichs, Romanen und Germanen, vereinigte, die römische Unterrichtsweise, freilich wohl vereinfacht, beibehalten war. Man trieb also Grammatik, Rhetorik, Dialektik, um dann auch zu Rechtsstudien überzugehen oder Vorbereitung für den Dienst in der Kirche zu suchen. Gewiß trug die Anstalt viel dazu bei, daß aus Gallo-Römern und Franken allmählich ein Volk erwuchs, und daß sie fort und fort ein Seminar von Staatsbeamten und Kirchenhäuptern war, ließe sich durch zahlreiche Beispiele erweisen. Erschöpfende Nachrichten über dieselbe, von der bei uns die Geschichte der Pädagogik noch wenig Notiz genommen hat, giebt Pitra, Histoire de Saint Léger et de l'eglise des Francs au septième siècle (Par. 1846) 10—43. 112—129. Vgl. Ozanam 458 ff. und Destombes, Histoire de Saint Amand et du christianisme chez les Francs du nord au septième siècle (Lyon et Paris 1851) 169 f. 177 f. Beispiele junger Romanen, die in aulam palatinam gerufen und hier jedenfalls auch erzogen wurden, bei Roth, Geschichte des Beneficialwesens 82. Ueber die Theilnahme der königlichen Prinzen am Unterrichte der Hofschule Rückert II, 490 f.

Zahlreich waren im Frankenreiche die bischöflichen Schulen. Die Histoire littéraire de France T. III weiß deren wohl 20 aufzuführen: in Neustrien zu Paris, Chartres, Troyes, le Mans, Lisieux, Beauvais, in Aquitanien zu Poitiers, Bourges und Clermont, in Burgund zu Arles, Gap, Vienne, Châlons-sur-Saône, in Austrasien zu Utrecht, Mastricht, Trier, Yvois, Cambrai, Metz und Mouson im Sprengel von Rheims. So lange nun noch Bischöfe aus alten senatorischen Geschlechtern walteten, erhielten sich auch die wissenschaftlichen Ueberlieferungen früherer Zeiten mit einer gewissen Stetigkeit, und natürlich noch mehr in den südlichen Landschaften als im Norden, wo die Franken dichter wohnten. Später, als Germanen sich zu den Stühlen der Bischöfe drängten, geriethen bald auch die von ihnen abhängigen Schulen in Verfall. Uebrigens sind die Nachrichten über diese Anstalten, welche der Fleiß der Forscher besonders aus den Actis Sanctorum zusammengestellt hat, nicht ausreichend, um ein klares Bild von den Einrichtungen derselben gewinnen zu lassen. Aber wir dürfen annehmen, daß auch in diesen Schulen die schon in der römischen Zeit üblichen Schulstudien (nach Marcianus Capella) mit mancherlei Verkürzungen getrieben wurden. Ausnahme war es, wenn man in Clermont auch den Codex Theodosianus behandelte. Vom heiligen Leodegar erzählt sein Biograph, daß derselbe zu Poitiers diversis studiis, quibus saeculi potentes studere solent, ausgebildet wurde; und auch die Kenntnis des Griechischen scheint dort und anderwärts noch in einigen Resten sich erhalten zu haben. Die Vorbereitung zum Kirchendienste war der hauptsächliche Zweck, und es ist anzunehmen, daß in dieser Beziehung eine ziemlich feste und stetige Tradition sich erhielt und der so gegebene Unterricht die Glieder des Klerus doch im allgemeinen noch lange über die Masse emporhob. Fragt man freilich nach den Resultaten, welche aus diesen Anstalten damals für die Wissenschaft gewonnen worden, so wird sich kaum eine befriedigende Antwort geben lassen. (Bossuet-Cramer V, 2, 67 ff.). Daß es unter den Lehrern der bischöflichen Schulen zuweilen recht üble Subjecte gab, kann nicht wunder nehmen. Ein Beispiel bei Gregor von Tours VI, 36. Im allgemeinen Ampère II, 3 ff., Pitra, 45 ff., 58 ff., Ozanam 454 ff., Löbell 384 ff. — Mit demjenigen, was der Bischof Chrodegang von Metz (742—766), der Begründer des kanonischen Lebens, über Erziehung und Behütung der Knaben vorgeschrieben hat (Regulae canonicorum c. 48), nähern wir uns bereits einer neuen Periode. Der Bischof verlangt, daß die der kanonischen Genossenschaft anvertraute Jugend durch die kirchlichen Zuchtmittel nachdrücklich beschränkt werde, damit nicht dieses ohnehin zum Sündigen aufgelegte Alter Anlaß zu Verirrungen erhalte; darum soll einer aus der Genossenschaft, ein Mann von bewährtem Lebenswandel, sie in besondere Zucht nehmen, damit sie, mit kirchlicher

Wissenschaft und geistlichen Waffen ausgerüstet, einst würdig zu den Ehrenstufen der Kirche emporsteigen können; Läßigkeit des Vorstehers soll streng geahndet werden.

Von der Unterweisung in den bischöflichen Schulen konnte sich die in den Klosterschulen nicht sonderlich unterscheiden. Die Frequenz aber war zuweilen so groß, daß eine wahre Ueberflutung der Klöster eintrat. Im Kloster des heiligen Medardus zu Soissons zählte man 500, in Mici einmal sogar 5000 Schüler. In solchen Klöstern mußte doch auch die Genossenschaft der Mönche in lebendigster Bewegung sein, und man gewinnt ein stattliches Bild, wenn man liest, daß Jumièges im 7. Jahrhundert 900 Mönche zählte und diese sämmtlich die Lectionen des trefflichen Aicadrus benutzten. Daß in bedeutenden Klöstern der Unterricht auch zu den höheren Aufgaben emporstieg, ist anzunehmen; doch dürfte in den meisten, wenn man über die Elemente hinaus war, viel mehr den Schriften der Väter, als denen der großen Heiden die Theilnahme sich zugewandt haben, wie denn auch die Thätigkeit des Abschreibens, die übrigens selbst in Frauenklöstern eifrig betrieben wurde, neben dem Psalter und den Evangelien besonders patristischen Werken zu gute kam. Außer den genannten Klosterschulen blühte damals besonders die im Kloster des heiligen Hilarius zu Poitiers, wo der Lehrgang sieben Jahre erforderte; Fontenelle in der Normandie gewann bereits jene Anerkennung, die es lange behauptet hat; daneben Solignac, Moutier-la-Celle im Sprengel von Troyes, St. Vincent in Laon u. a. Der Abt von Lourey Francard wird als nutritor et doctor filiarum nobilium gerühmt, und daß die Bildung des weiblichen Geschlechts damals nicht vernachläßigt wurde, ließe sich noch in mancherlei Weise belegen. Uebrigens gelangten sehr oft gerade durch die Klosterschulen auch Kinder des Volks zu höherer Bildung, und gewiß hatten in den nördlichen Gegenden des Frankenreichs vorzugsweise die Klöster den Beruf, den Samen der Cultur auszustreuen und, während sie dadurch, daß sie eine Wildnis um sich her urbar machten, das Vorbild einer verständigen praktischen Thätigkeit gaben, auch durch das in ihnen gepflegte Wissen auf das Höhere und Höchste hinzuleiten. Für die Wissenschaft selbst haben damals auch die Klöster viel mehr durch ihre erhaltende und fortpflanzende, als durch frei schaffende Thätigkeit sich nützlich gemacht. Immerhin muß unter den Mönchen eine nach den Verhältnissen jener Zeit nicht unbedeutende Gelehrsamkeit verbreitet gewesen sein; Zeugnisse dafür sind die zahlreichen Biographieen heiliger Asketen namentlich des 7. Jahrhunderts, die meistens doch von ihren Zöglingen geschrieben sind und auch im Stile zum Theil nicht eben sehr hinter dem zurückstehen, was etwa im 5. Jahrhundert geleistet worden war. Im allgemeinen vergl. Pitra 99 ff., Ozanam 456 f., Destombes 97 und 328, Rückert II. 338 f.

Und es dauerten ja selbst die alten Grammatikerschulen im fränkischen Gallien, wie in Italien, noch im 7. Jahrhundert fort. Der heil. Paul von Verdun († c. 647) stand in dem Rufe, mit allen Feinheiten, die man in jenen lernen konnte, vertraut zu sein, und in Clermont, wo einst der zierliche Sidonius Apollinaris Bischof gewesen war, erhielten sich diese Schultraditionen bis tief in das 7. Jahrhundert herab. Der unbekannte Grammatiker, dessen Büchlein de generibus nominum s. de dubio genere Professor Otto in Gießen (1850) herausgegeben hat, gehört vielleicht gar in das 8. Jahrhundert. Aber allmählich wandte man sich doch von den Subtilitäten dieser Schulen ab, und der hl. Ouen, Erzbischof von Rouen, hat im Prolog zu seiner Vita S. Eligii sehr nachdrücklich gegen die fumos grammaticorum sich ausgesprochen; doch läßt die Heftigkeit des Protestes vermuthen, daß die Grammatiker immer noch wirksam waren, und welchen offenen Sinn Einzelne für die großen Aufgaben des Denkens und Forschens hatten, zeigt der unbekannte Verfasser einer Lebensbeschreibung des Abtes Maximin von Mici (Pitra 65 f.).

Ganz vernachläßigt waren doch auch die Massen des Volks im Zeitalter der Merowinger nicht. Die oben erwähnte Anordnung des Concils von Vaison (529), daß nach dem Beispiele Italiens alle Priester auf dem Lande junge Leute in ihr Haus

nehmen und sie theils im Lesen und Schreiben unterrichten, theils mit dem Worte Gottes bekannt machen sollten, blieb gewiß nicht ohne Frucht. Freilich wird man deshalb noch nicht sagen können, daß die Ahnung von der Nothwendigkeit eines allgemeinen Volksschulunterrichts vorhanden gewesen. Wie seltsame Wirkungen damals die Bekanntschaft mit etwas höherem Schulwissen hervorbringen konnte, zeigt die Geschichte vom Sklaven Andarchius bei Gregor von Tours IV, 47. Daß zahlreiche Kinder des Volks durch den Eintritt in den Dienst der Kirche und die klösterliche Lebensordnung den Weg zu wissenschaftlicher Bildung fanden, ist schon berührt.

Ein eigenthümliches Culturleben hat sich während jener Jahrhunderte in Irland entwickelt. Schon Patricius, der Apostel der Iren (5. Jahrh.), soll neben den zahlreichen Kirchen, die er baute, auch Schulen (zu Sletty, zu Armagh) gegründet haben. Sein Geist überlebte ihn in den großen Mönchsvereinen von Clonard, Lismore und Bangor, und wunderbar ist es, zu sehen, wie bald nun das von der übrigen Welt abgeschlossene Volk der Iren von unauslöschlichem Wissensdurst erfüllt ist.*) Man suchte in den Klöstern, die in ihren Einrichtungen zum Theil an das morgenländische Mönchthum erinnern, von allen Seiten Schriften zusammen zu bringen und vervielfältigte dann durch rastloses Copiren namentlich die Werke der Kirchenväter, auch der griechischen. Dieser Thätigkeit entsprach das eifrigste Studiren. Nirgends stand Marcianus Capella in höherem Ansehen, und auf der grünen Insel gab es kaum einen Asketen, der nicht den Ruf der Gelehrsamkeit zurückgelassen hätte. St. Columban war im Studium der Grammatik, der Rhetorik und der Geometrie ergraut; St. Finlan war als Dialektiker berühmt. Mit besonderer Liebe pflegte man Musik und Astronomie, letztere vornämlich wegen des Festkalenders; bei der Theologie hatte der Scharfsinn Stoff zu den subtilsten Untersuchungen, als die Annahme eines vierfachen Schriftsinns (des buchstäblichen, allegorischen, moralischen und anagogischen) zur Geltung gelangt war. Aber auch die Profan-Literatur war in Irland wohl bekannt, und daß Sprache und Schriftwerke der Griechen die Geister beschäftigten, läßt sich aus zahlreichen Spuren erkennen,**) wobei man ganz darauf verzichten kann, den Namen der Grafschaft Ulster mit dem Namen Ulysses zusammenzustellen und die Erzählungen von St. Brandans Fahrten aus Erinnerungen an die Abenteuer des homerischen Helden abzuleiten. Finden wir doch selbst alle Künsteleien und die zwölf Latinitäten der gallischen Grammatiker in der sicher von einem Iren abgefaßten Schrift Hisperica famina, welche Angelo Mai im fünften Bande seiner Classici auctores mitgetheilt hat. Es darf nun nicht auffallen, daß namentlich aus dem fränkischen Gallien Lernbegierige öfter nach Irland giengen, um in den dortigen Klöstern Kenntnisse zu sammeln. Aber bald kamen auch Iren nach dem Festlande herüber, und in den vom hl. Columban gegründeten Klöstern Luxeuil und Bobbio, wie in der Stiftung seines Schülers St. Gallus erhielt sich lange irische Wissenschaft und Kunstübung. Luxeuil wurde eine Pflanzschule von Bischöfen, und auch St. Valery, das Columbans Jünger Walarich erbaute, war unter diesem ein vielbenutzter Studiensitz (vergl. Rückert II. 412 f). Bobbio blieb für das obere Italien durch Menschenalter eine Pflegestätte der Wissenschaft. Von St. Gallen reden wir in einem anderen Zusammenhange. Ozanam 472 ff.; vergl. 96 ff.

In Irland holten auch die zum Christenthume bekehrten Angelsachsen wissenschaftliche Bildung; nach glaubwürdigen Erzählungen schifften ganze Schaaren zur „Insel der Heiligen" hinüber, wo die Gastfreundlichkeit der Klöster ihnen leibliche und geistige Nahrung gewährte, aber nicht verhüten konnte, daß Hunderte durch Seuchen

*) Es ist in diesem Zusammenhange eine bedeutsame Sage, daß St. Patrik, der 365 Kirchen gegründet und 365 Bischöfe eingesetzt haben soll, ebenso viele ABC-Bücher copirt habe.

**) Der sehr alte Hymnus S. Comgalli beginnt:

Audite pantes ta erga
Allati ad angelica
Athletae dei abdita —.

weggerafft wurden. Aus dem Frankenreiche ließ K. Sigebert von Ostangeln (c. 636), nachdem er von dort aus den Thron wieder gewonnen hatte, Lehrer kommen, um Schulen, wie er sie bei den Franken gesehen, auch in seinem Lande anzulegen. Ein Menschenalter nachher kam aus Rom Theodor von Tarsus, den erzbischöflichen Stuhl von Canterbury einzunehmen, ein Mann von umfassender Gelehrsamkeit. Derselbe bewirkte, alle Staaten der Angelsachsen durchreisend, entschiedene Anerkennung der römischen Kirche und indem er so zugleich das ganze Kirchenwesen der Angelsachsen in festere Verbindung brachte, war er eifrig auch darauf bedacht, die Geistlichkeit des Landes durch Mittheilung der ihm selbst eigenen Bildung auf eine höhere Stufe zu erheben. Unterstützt von dem Mönche Hadrian, einem Afrikaner, der ihn begleitet hatte und Abt in St. Augustins Kloster zu Canterbury wurde, sammelte er um sich eine große Anzahl junger Kleriker, die er in der Metrik, Astronomie (auch hier zunächst für kirchliche Zeitrechnung) und Musik, sowie in der hl. Schrift unterrichtete, und mit solchem Erfolge, daß es noch drei Jahrzehnte Männer gab, welche das Griechische und Lateinische wie ihre Muttersprache redeten. (Der bei den Angelsachsen übliche Itacismus wird auf Theodor zurückgeführt). Ein Schüler des Afrikaners war Aldhelm, vielleicht aus dem königlichen Hause von Wessex. Erst Lehrer in der Klosterschule von Malmesbury, in welcher er selbst die erste Bildung (auch im Griechischen) erhalten hatte, dann Abt dieses Klosters, wurde er später Bischof von Sherburn, als welcher er noch eine Pilgerfahrt nach Rom unternahm. Ob er hier zu Abfassung der Schrift de septenario et de re grammatica et metrica (Ang. Mai's Auctores classici T. V.) angeregt worden, kann unentschieden bleiben; was er selbst nach diesen bis ins kleinste gehenden Vorschriften zu leisten vermochte, läßt sich aus seinem Gedicht de laude virginum erkennen, das nicht arm an schönen Versen, aber überreich an den seltsamsten Künsteleien ist. In anderer Weise wiederholt dieselben ein Brief, den Aldhelm an seinen aus Irland zurückgekehrten Freund Eadfried gerichtet hat. Wir haben auch hier die Wissenschaft der aquitanischen Grammatiker vor uns, mit welcher nicht minder Aldhelms Schüler Edelwald und der große Winfried vertraut gewesen sind. Uebrigens hat Aldhelm auch um Ausbildung seiner Muttersprache sich verdient gemacht und durch Kenntnis des römischen und des kanonischen Rechtes alle Gelehrten jener Periode übertroffen. Er starb 705. (Lappenberg, Gesch. von England I, 259). Ueber seinen jüngern Zeitgenossen, den bis zur Todesstunde im Lernen und Lehren unermüdlichen Beda s. d. Art. Neben beiden mag noch der northumbrische König Alfried (685—705) genannt werden, der bei den Iren Theologie und Dialektik studirt hatte und den Beinamen des Weisesten oder des Gelehrtesten trug. In Irland war auch der Mönch Egbert gebildet, der die dort erlangte Kenntnis und Gewandtheit zur Bekehrung der Mönche von Jona aufbot und in Willibrord den Friesen, in den beiden Ewalden den Altsachsen Glaubensboten sandte.

Die Neigung der Angelsachsen zum Klosterleben war wunderbar. Auch Männer und Frauen aus königlichem Geschlecht suchten in großer Zahl den Frieden der Klosterzelle. Schon vor Errichtung einheimischer Klöster hatte man häufig gesehen, wie edle Familien ihre Söhne und Töchter in die fränkischen sandten, um sie in diesen erziehen und dem geistlichen Stande weihen zu lassen. Allmählich wurde das Land sehr reich an Klöstern, auch für Frauen, und daß die angelsächsischen Nonnen gelehrten Beschäftigungen nicht abhold waren, vielmehr, wie sie die heiligen Bücher fein und prächtig abschrieben, so selbst classische Studien sich zur Aufgabe machten und lateinische Verse fertigten, ist bekannt. Wahrscheinlich war mit jedem bedeutenden Kloster Bibliothek und Schule verbunden; aber man wird annehmen dürfen, daß die Bibliotheken selten reichhaltig, die Schulen nicht immer blühend waren. Eine besondere Erscheinung war gewiß jener Abt Benedict von Wirmuth (in Northumberland), der fünf Mal nach Rom reiste, um für sein neuerbautes Kloster Bücher zu erwerben, und auch bei seinem Tode

(689) Sorge trug, daß diese Sammlung nicht zerstreut würde. (Heeren, I, 84 f.) Im allgem. vergl. Ozanam 487 ff.

Die Beschäftigung mit alter Literatur und die auch durch häufige Pilgerfahrten unterhaltene Verbindung mit Rom, wo übrigens die Schola Saxonum mehr Hospital als Lehranstalt war, verleitete die Angelsachsen doch nicht, die eigene Sprache zu vernachläßigen. Wir wissen, daß für sie die Muttersprache auch Kirchensprache blieb und in derselben die heiligen Schriften mannigfach übersetzt, Hymnen und Homilien in großer Anzahl geschrieben worden sind, was auf die ganze Bildung des Volks von tiefgehendem Einfluß sein mußte (Lappenberg I, 189 ff.) Wie reich überhaupt die angelsächsische Literatur sich entwickelte, braucht hier nur angedeutet zu werden.

Welche Elemente der Bildung Winfried und seine Begleiter nach Deutschland trugen, wem wäre es unbekannt! Die Klöster Amöneburg (722), Fritzlar (734), Buraburg (741), Fulda (744), obwohl zunächst dazu bestimmt, Uebungsstätten asketischer Tugend und Ausgangspuncte der Missionsthätigkeit zu sein, mußten doch bald auch Unterrichtsanstalten werden und Winfried selbst hatte die Mönche zu Unterweisung der Jugend verpflichtet (ep. 17). Fritzlar, wo der gelehrte Wigbert († 747) in der von ihm geleiteten Schule den hl. Sturm bildete, wurde die Wiege aller Humanität für Hessen. Das von Lullus 770 gestiftete Kloster Hersfeld erhielt eine Schule erst in der folgenden Periode. — Zu dieser lenken wir jetzt über.

Zweite Periode (9—11. Jahrhundert).

I. Die Byzantiner. Während sich das byzantinische Reich vom westlichen Europa entschiedener trennte, eröffnete es nach andern Seiten ausgedehnte Gebiete seinem Einfluß; und wenn nun auch die Versuche, die Westslaven für die griechische Kirche zu gewinnen, misriethen, so traten um so mehr die Ostslaven in Zusammenhang mit Byzanz, und durch Bekehrung Rußlands erschloß sich den Byzantinern ein kaum zu überschauendes Gebiet. Was nun in dieser byzantinisch-slavischen Welt damals sich entwickelt hat, das ist freilich im einzelnen noch nicht so erforscht, daß nicht für den Culturhistoriker noch eine reiche Ernte übrig wäre; für die Geschichte der Pädagogik ist hier noch wenig vorgearbeitet. In unseren Darstellungen dürfen wir uns auf Andeutungen beschränken.

Auch bei dieser Periode werden wir unsere Blicke vorzugsweise auf Constantinopel zu richten haben. Das Bildungswesen anderer von dort aus regierter Länder liegt für uns in Nacht begraben; selbst Griechenland war lange ein slavisches Barbarenland (Curtius, Peloponnesos I, 86 ff.), wenn auch der hellenische Stamm nicht so völlig ausgetilgt worden ist, wie Fallmerayer angenommen hat, der dies zu wenig beachtet zu haben scheint, daß die slavischen Eroberer, wenn sie die Männer erschlugen, sicher die Frauen am Leben ließen und mit diesen dann ein neues Geschlecht zeugten, auf das eben durch die Mütter auch die hellenische Sprache sich fortpflanzte. Von Athen ist bei den byzantinischen Historikern dieser Periode tiefes Schweigen; aber das Eine zeigt der von Ludw. Roß bekannt gemachte Anonymus Viennensis in seiner Descriptio urbis Athenarum (Wien 1840), daß noch lange die Erinnerung an die Philosophen der alten Zeit viele dortige Ruinen mit dem Titel der Schulen (διδασκαλεῖα) schmückte.

Am Anfange der Periode sitzt auf dem byzantinischen Throne die Kaiserin Irene, die mit Karl d. Gr. in Berührung kommt; ihr Sturz bringt den wunderlichen Nicephorus I. zur Gewalt, der nach Theophanes als ein halber Freigeist erscheint, ganz auf das Materielle gerichtet, durch Beraubung der reicheren Geistlichen, der Kirchen und Klöster, der Wohlthätigkeitsanstalten verhaßt. Aber die ihm folgende zweite Reihe der bilderstürmenden Kaiser erscheint minder bildungsfeindlich; der auf die Mönche geübte Druck traf nicht gerade die Wissenschaft, und auf den völlig rohen Kaiser Michael folgte 829 der wissenschaftlich gebildete Theophilus, der die Hauptstadt mit prächtigen Bauten schmückte und mit dem Glanze der Literatur zu erfüllen strebte. Johannes der Grammatiker und Leo der Mathematiker, jener des Kaisers Lehrer, dieser selbst nach

Bagdad berufen und nachher durch die Gunst des Theophilus auf den erzbischöflichen Stuhl von Thessalonich gesetzt, lassen einigermaßen erkennen, wie es damals um wissenschaftliche Bildung stand. Daß auch Frauen an solchen Bestrebungen sich betheiligten, zeigt das Beispiel der Dichterin Ikasia, die in dem von ihr gestifteten Kloster den Studien oblag. Die Nachricht, daß schon Leo der Armenier († 821) die Bibliotheken der Kirchen und Klöster habe durchsuchen lassen, um Beweise gegen die bilderfreundlichen Mönche zu finden, zeigt übrigens doch auch dies, daß die früher erwähnten Verwüstungen nicht durchgreifend gewesen waren.

Epochemachend war die Regierung des Kuropalaten Bardas († 866), welcher, obwohl selbst ohne wissenschaftliche Kenntnisse, dennoch (nach Zonaras XVI, p. 126) in vielen Städten die Schulen herstellte und durch Einkünfte sicherte, in Constantinopel selbst aber eine allgemeine wissenschaftliche Bildungsanstalt mit völlig weltlicher Verfassung stiftete. Sie erhielt ihren Sitz in dem von Constantin d. Gr. erbauten Palast Magnaura und hatte Curse und Lehrer für Grammatik, Philosophie, Geometrie und Astronomie; Bardas selbst besuchte die Vorlesungen und belohnte die Gelehrten. Ein Mann von der umfassendsten wissenschaftlichen Bildung, der Patriarch Photius, war bei solcher Wirksamkeit sein Berather.

Und eben dieser erscheint nun auch an der Seite des Kaisers Basilius I., mit welchem das Zeitalter der Makedonen beginnt, eine Zeit der eifrigsten und vielseitigsten wissenschaftlichen Arbeiten, die Blütezeit der byzantinischen Cultur. Basilius, mehr durch das Leben, als durch Bücher gebildet, hatte vielleicht gerade darum um so offeneren Sinn für das Heilsame und Zweckmäßige, und wenn er gleich, wo es auf Förderung des Höheren ankam, am liebsten Paläste, Kirchen, Klöster, Hospitäler, öffentliche Brunnen baute, so folgte er doch gern auch den auf Pflege der wissenschaftlichen Studien gerichteten Rathschlägen des Photius. Diesem übertrug er auch die Erziehung seiner Kinder, und durch dieselbe wurde Leo VI. (886 — 911) ein Fürst von seltener Bildung, wie denn auch die Nachwelt ihn den Weisen genannt hat. Ein ganzes langes Leben hat dann Constantinus Porphyrogennetus († 959) gelehrten Studien gewidmet und, da ihm andere die Regierungssorgen abnahmen, in einer Weise, wie nie ein Fürst, schriftstellerisch arbeiten können. Und was ihn nun beschäftigt hat, das bezeichnet so ziemlich auch den Umkreis der Studien, welchen man damals durchmessen konnte, wenn nicht dasjenige, was den erstaunlichen Fleiß des Photius beschäftigt hat, noch als eine wesentliche Ergänzung anzusehen ist. Wenn jenen mehr diejenigen Theile der Literatur anzogen, welche für Hof- und Staatsordnung, für Heerwesen und Kriegführung, für die mannigfachen Bedürfnisse des Lebens Werth zu haben schienen, so lebte dieser, obwohl ihn zu Zeiten auch theologische Fragen und juristische Arbeiten in Anspruch nahmen, in dem noch immer außerordentlichen Reichthum der classischen Literatur, und was er in seiner „Bibliothek" benutzt hat, läßt bedauern, daß aus solcher Fülle für seine Zeitgenossen nicht noch ein höherer geistiger Gewinn sich ergab. Es ist nun freilich wahr, daß alle wissenschaftliche Thätigkeit dieser Periode mehr oder weniger Compilation, encyklopädische Zusammenstellung und Verkürzung, mechanische Zurichtung für praktische Zwecke oder äußerliche Wißbegierde gewesen ist; aber dennoch darf man solcher Thätigkeit lebhaft sich freuen, da sie viel Treffliches eben in die Formen gebracht hat, in denen es sicherer durch schlimme Zeiten gerettet werden konnte. Dabei mag noch erwähnt werden, daß die Sorge für Abschriften alter Werke damals sehr groß gewesen und auch durch sie manches Kleinod uns erhalten worden ist. Daß die makedonischen Kaiser bedeutende Bibliotheken angelegt, davon erfahren wir nichts; aber wir können uns Männer wie Photius und Constantin nicht anders als umgeben von stattlichen Büchersammlungen denken, und anzunehmen ist, daß damals auch in Klöstern (auf dem Athos und auf den Inseln des ägeischen Meeres) Handschriften in größerer Zahl gesammelt wurden.

Freilich auch jetzt blieb die wissenschaftliche Thätigkeit innerhalb kleiner Kreise, und

daß durch das Gesammelte kräftigere Geister zu freierem Produciren angeregt worden, kann man nicht sagen. Da war also auch der Unterricht beschränkt in dem, was er zu verarbeiten hatte, beschränkt in seinen Methoden, beschränkt in seinen Zielen und Erfolgen. Indes ist, namentlich durch Constantin, manches Anerkennenswerthe auch für Jugendbildung geschehen. Unstreitig führte er weiter, was Bardas begründet hatte. Es gab unter ihm höhere Anstalten für Philosophie, Rhetorik, Geometrie und Astronomie, und er hatte, wohl schon in der früheren Zeit seiner Regierung, zum Aufseher der Philosophen den Protospatharius Constantin gemacht, während die rhetorischen Studien Alexander von Nicäa, den geometrischen Unterricht der Patrizier Nicephorus, die astronomischen Arbeiten der Geheimschreiber Nicetas leitete. Dem Beispiele des Bardas folgend wandte auch Constantin diesen Anstalten seine persönliche Theilnahme zu: er zog die Schüler in seine Gesellschaft und an seine Tafel, ermunterte sie durch Geschenke und freundliche Ansprache; er machte aus ihnen später Richter, Senatoren, Statthalter, auch wohl Bischöfe. Klar ist dabei übrigens, daß dieser ganze Unterricht ein vorzugsweise weltlicher und den Händen des Klerus gänzlich entzogen war. In welcher Weise die Kirche für ihre Diener die nöthige Vorbildung gewann, erfahren wir nicht. Ebensowenig wissen wir, wie das für jene höheren Studien die Grundlage gebende Unterrichtswesen beschaffen war; es kann aber an besonderen Anstalten für Grammatik ꝛc. nicht gefehlt haben, was schon durch die aus jener Zeit noch erhaltenen grammatischen und lexikalischen Arbeiten bewiesen wird. Ueber den Umfang der Classikerlectüre, der nach dem noch Vorhandenen sehr groß sein konnte, wissen wir wenig genaues.*) Ein liebevolles Eingehen auf Denken und Leben der alten Welt war jetzt noch weniger möglich als früher. Selbst Photius, der so großartige Hülfsmittel zu solchem Eingehen besaß, war voll tiefer Verachtung für das Heidnische, dessen letzte Spuren eben in seiner Zeit verschwanden. (S. Chastel, Hist. de la destruction du paganisme dans l'empire de l'Occident 313 f., 318 f.) Das Lateinische war damals kaum noch für die Rechtsgelehrten, die ja die griechischen Basilica erhielten, ein Gegenstand der Beachtung. S. im allgem. Heeren I, 119—127. 148—154. Bernhardy §. 89. Jaeger, Hist. de Photius. Par. 1844.

Der Einfluß der byzantinischen Cultur auf Rußland zeigte sich unmittelbar nach der Bekehrung des Volks zum Christenthume auch im Unterrichtswesen. Der Großfürst Wladimir (980—1015) suchte seine Unterthanen im Christenthume auch dadurch zu befestigen, daß er sie im Lesen der schon vor längerer Zeit in das Slavonische übersetzten heiligen Schrift unterweisen ließ. Namentlich zwang er die Söhne der Vornehmen, die Schulen zu besuchen, und dabei kam es vor, daß die Mütter ihre zur Schule gehenden Kinder als todt beweinten, weil sie glaubten, daß dieselben in Zauberkünste eingeweiht und so dem Verderben überliefert würden. Der Großfürst Jaroslav (1019—54) gründete zu Nowgorod eine Schule für 300 Kinder der Weltgeistlichen und Kaufleute, ließ zahlreiche Schriften aus dem Griechischen in das Slavonische übersetzen, suchte die Klöster, die er vermehrte, zu Pflanzstätten der Künste und Wissenschaften zu machen und suchte die Popen durch Aussetzung fester Gehalte zu größerem Eifer für Ausbreitung des Christenthumes anzuregen. Strahl, Geschichte des russ. Staates I, 112. 168 f.

II. Die Araber. Die in der vorigen Periode eingeschlagenen Richtungen verfolgten die Araber auch in diesem Zeitalter. Der berühmte Zeitgenosse Karls d. Gr. Harun al Raschid (787—809), freigebiger Gönner der Dichter und Gelehrten, gründete in Bagdad, das auch jüdische und christliche Lehranstalten besaß, eine Akademie,

*) Der gründliche Kenner der byzantinischen Literatur würde allerdings im einzelnen manches Anziehende zusammenstellen können, z. B. über die Benutzung Homers. Vgl. Hase, Praef. ad Leon. Diac. im Corpus Byz. T. XI. p. XIX f.

und andere Schulen in allen großen Städten seines Reichs, während er zugleich zahlreiche Gelehrte wissenschaftliche Reisen machen und die rührige Thätigkeit im Uebersetzen aus dem Griechischen ins Arabische und Syrische fortsetzen ließ. Die syrischen Lehranstalten erhielten sich noch lange in fröhlichem Gedeihen und hegten einen ziemlich freien Geist. In Damascus, Emesa, Haleb lehrten neben einander Bekenner des Islam, Juden und Christen und sahen sich von zahlreichen Schülern umgeben. Aehnlich entwickelten sich die Dinge in Aegypten und Nordafrika. Im Ommajaden-Reiche von Cordova hielt die geistige Cultur gleichen Schritt mit der Entwicklung des äußeren Wohlstandes. (Schäfer, Gesch. von Spanien II, 61 ff.) Schon Abdorrhaman II. (822—852), selbst hochgebildet, sammelte um sich Dichter, Philosophen und Musiker; unter Abdorrhaman III. (912—961) und seinem Sohne Hakkem II. (—976) erhob sich die geistige Bildung zu bewundernswürdiger Höhe. In Cordova selbst zählte man damals 80 öffentliche Schulen, unter denen auch Lehranstalten für das weibliche Geschlecht (mit Frauen als Lehrerinnen) sich befanden. Aber in allen größeren Städten des Reichs gab es höhere Schulen, in denen für Grammatik und Rhetorik, Mathematik und Philosophie, Astronomie und Medicin, Religion und Rechtskunde, Geschichte und Geographie, ähnlich wie im Osten, muhamedanische, jüdische und christliche Lehrer neben einander thätig waren.

Im allgemeinen darf man sagen: das arabische Unterrichtswesen war in durchgreifender Weise, wie damals nirgends in christlichen Ländern, organisirt. Neben den umfassenderen Akademien, in denen anfangs die an den Koran sich anschließende Wissenschaft des Rechts Hauptsache war, allmählich aber auch andere Disciplinen Pflege fanden, gab es noch besondere Schulen für die Naturwissenschaften; die Medicin wurde oft an Krankenhäusern (Cordova hatte deren 50) gelehrt. Die Regsamkeit im arabischen Lehrwesen muß uns außerordentlich erscheinen. Die Freiheit des Lehrens war wenig beschränkt, die Mannigfaltigkeit in der Studienordnung groß, aller höhere Unterricht, lange Zeit an die Moscheen sich knüpfend, öffentlich und mit steter Reibung der Geister verbunden. Daß dictirt und nachgeschrieben wurde, hob die Lebendigkeit des Unterrichts nicht auf; denn die Lehrer fragten auch und ließen sich fragen, ließen ihren Vortrag vorübergehend auch ganz in Conversation übergehen und traten dann, von ihren Sitzen steigend, mitten unter ihre Zuhörer. Besoldungen gab es in dieser Zeit nicht; aber dafür entschädigten einträgliche Nebenämter und reiche Gaben der Fürsten für überbrachte Gedichte ꝛc. Oft suchten junge Männer die gewonnene Bildung durch ausgedehnte Reisen zu ergänzen. Und solchem Lehrwesen fehlte ein breiter Unterbau nicht. Denn mit den meisten Moscheen standen Schulen für Elementarunterricht in Verbindung, in denen Knaben und Mädchen Lesen, Schreiben und Grammatik lernten, besonders eifrig aber zum Auswendiglernen des Koran angehalten wurden. Haneberg, Ueber das Schul- und Lehrwesen der Muhamedaner des Mittelalters. München 1850, 4.

Es war natürlich, daß die Araber, indem sie die Jugendbildung mit solchem Ernste bedachten, auch zu genauerer Erwägung der dabei ins Auge zu fassenden allgemeinen Bildungsgesetze und Bildungsaufgaben sich aufgefordert fühlten. In dieser Beziehung ist von großem Interesse „das Buch des Kabus" aus der zweiten Hälfte des 11. Jahrhunderts. (Auszug bei Schmidt, Gesch. der Pädagogik II, 112 ff.)

Gewiß haben wir gegenüber so umfassenden Bestrebungen die Pflicht, über die dabei leicht warzunehmenden Mängel und Einseitigkeiten ein schonendes Urtheil zu fällen, und nicht am wenigsten da, wo wir die Araber bemüht sehen, aus der Fülle der griechischen Literatur zu schöpfen. Daß sie gerade die edelsten und freiesten Leistungen derselben unbeachtet ließen, kann nicht auffallen, wenn man an die tiefgehende Verschiedenheit zwischen beiden Entwicklungskreisen sich erinnert. Haben doch auch wir es erst sehr spät und nach vielfachen und mühevollen Versuchen zu einem lebendigen Verständnis jener Leistungen gebracht.

Wie vielfach die Christen des Abendlandes bei den Arabern in die Schule giengen

und wie durch Vermittlung derselben auch selbst die Weisheit und Gelehrsamkeit der Alten nach Westen gelangte, das ergiebt sich aus vielen Thatsachen. Dabei ist noch besonders der Juden zu gedenken, die überall in den Reichen des Islam eine große geistige Thätigkeit entfalteten und für ihre eigenthümlichen Bedürfnisse Lehranstalten schufen. In Spanien und Südfrankreich sind diese zum Theil Vermittelungen zwischen orientalischer und christlicher Cultur geworden. In dem letzteren Lande gab es nach dem Reiseberichte Benjamins von Tudela blühende jüdische Schulen in Narbonne, Beziers, Montpellier, Lunel, Beaucaire, Marseille bis zur Zeit der Albigenserkriege; in Narbonne stand die Schule neben dem stattlichen Tempel mit der Bundeslade (Fauriel III, 313 ff). Da ist es wohl auch der Erwähnung werth, daß in Spanien und Südfrankreich damals auch jüdische Poesie zu erfreulicher Entwicklung gelangt ist. Vgl. Mich. Sachs, Die religiöse Poesie der Juden in Spanien. Berlin 1845. Zunz, Zur Geschichte der Literatur, Bd. I. ebd. 1846 (über die jüdischen Dichter der Provence). Abr. Geiger, Divan des Castiliers Abu'l Hassan Juda Ha-Levi (11. Jahrh.) Breslau 1851.

III. Das christliche Abendland. Der germanische Völkerkreis, am Anfange der Periode durch die Kraft eines unvergleichlichen Herrschers beinahe ganz geeint und so scheinbar auf die Bahnen gemeinsamer Kraftentwicklung geleitet, geht zunächst doch wieder auseinander, um erst nach tiefen Erschütterungen und wehevollen Kämpfen unter der Macht der römischen Hierarchie sich wieder zusammenzuschließen. Rom selbst aber ist lange durch eigene und fremde Schuld in arge Zerrüttung hineingezogen und scheint, obschon die Ehrfurcht der Völker immer wieder nach diesem Mittelpuncte blickt und dort die Quelle der Weisheit und des Trostes, die Pforte des Himmels zu suchen nicht aufhört, das Bewußtsein seiner welthistorischen Bedeutung zu verlieren, bis es sich zum kühnsten Aufstreben ermannt und, unterstützt von den dringendsten Bedürfnissen der ihm noch immer zugewandten Welt, die allgemeine geistige Leitung wieder in die Hand nimmt. Ist nun auch die Entwicklung der Cultur in dieser Periode vielfach gestört, ja hie und da bis zum Erlöschen unterbrochen, so tritt uns doch im ganzen ein großer Reichthum an Entwicklungen entgegen, und wie verwildert auch die Stadt St. Peters sein mag, wie wenig auch von ihr durch Menschenalter geistige Impulse auszugehen scheinen, sie gilt doch fort und fort als Bewahrerin der edelsten Güter, als Spenderin der reichsten Gaben. Und immer weiter dehnt sich das Gebiet der Kirche aus: die Völker Skandinaviens, die Westslaven, die Ungarn werden, vorzugsweise von Deutschland aus für das Christenthum und für Rom gewonnen. Die festere Ausprägung der nationalen Unterschiede, die doch nur sehr allmählich erfolgt, läßt das Gefühl der Zusammengehörigkeit noch sehr lebendig wirken, und endlich hat sich in den Tiefen des Völkerlebens ein so starkes Verlangen nach Erneuerung der kirchlichen Verhältnisse entwickelt, daß eine überall auftretende Reformpartei auch das Kaiserthum ergreift und durch dieses das Papstthum wieder zur Einsicht in seine Aufgaben bringt.

Wie ist nun unter diesen Entwicklungen das Werk der Jugendbildung getrieben worden? Da tritt uns doch viel Bedeutsames entgegen. Im allgemeinen werden wir sagen können: auf dem von Karl d. Gr. gelegten Fundamente hat sich in dieser Periode trotz aller Stürme das Unterrichtswesen stattlich erhoben und gedeihlich entfaltet, und es ist der Orden der Benedictiner noch einmal mit voller Kraft und Liebe dafür eingetreten; wir stehen in der Blütezeit der Benedictinerschulen, die, wie sehr sie auch durch den Geist der Askese und die fast ausschließliche Rücksicht auf die Anforderungen der Kirche beschränkt wurden, durch Treue im Lernen und Lehren Großes gewirkt und Größeres vorbereitet haben. Uebrigens ergeben sich nach Völkern und Zeiten manche nicht unerhebliche Verschiedenheiten, die wir zu berücksichtigen haben.

Auf dasjenige, was bereits in dem Art. Karl d. Gr. mitgetheilt ist, kommen wir nicht wieder zurück. Aber wir haben noch manches nicht Unwichtige zur Würdigung jener Zeit anzuknüpfen.

Ludwig der Fromme, ein sorgfältig erzogener und wissenschaftlich gebildeter Fürst, war im ganzen redlich bemüht, das von dem großen Vater Begründete zu erhalten und weiter zu führen. Daß die Hofschule unter ihm fortbestand, versteht sich von selbst; eine Spur davon in des Prudentii Trecensis Ann. a. 839 in Pertz Monum. I, 435. Zeuge seiner Fürsorge ist dann das Capitulare von 823, worin er (c. 5) den Bischöfen, indem er an ihre frühere Zusage sie erinnert, die Einrichtung von Schulen ad filios et ministros ecclesiae instruendos vel edocendos verlangt. Im Jahr 829 auf einem Concil zu Paris vereinigten sich die Bischöfe selbst, die Lauheit mancher in dem edlen Werke beklagend, zu dem Beschlusse, auf größere Sorgfalt und Thätigkeit in dieser Sache zu sehen und bei jedem Provincialconcil die Vorstellung der Scholastici durch die einzelnen Bischöfe verlangen zu wollen, damit so ihr Eifer für den Dienst des Herrn allen offenbar werde; den Kaiser aber baten sie noch besonders, an drei geeigneten Stellen seines Reichs höhere Schulen (als Musterschulen?) errichten zu lassen, quoniam ex hoc facto et magna utilitas et honor sanctae Dei ecclesiae et Vobis magnum mercedis emolumentum et memoria sempiterna accrescet. Noch bedeutsamer erscheint, was um dieselbe Zeit Ludwigs Sohn, Kaiser Lothar, für Italien anordnete. In einer Constitution vom Jahre 825 (Pertz, Mon. Legg. I, 249) erklärte er, daß, nachdem er wargenommen, wie durch Sorglosigkeit und Schwäche der Vorgesetzten der Unterricht überall in Verfall gekommen, Lehrer von ihm an bestimmten Orten eingesetzt worden seien, damit weite Entfernung und Armut keinem zur Entschuldigung dienen könne; als solche Studiensitze aber hatte er die Städte Pavia, Turin, Cremona, Florenz, Fermo, Verona, Vicenza, Forum Julium (in Friaul) erkoren, während in Ivrea der Bischof selbst die Leitung des Unterrichts übernommen hatte. Wohl im Einverständnis mit Lothar verfügte der Papst Eugenius II. im J. 826, daß in sämmtlichen bischöflichen Städten und überall, wo das Bedürfnis vorliege, Lehrer angestellt werden sollten, qui studia litterarum liberaliumque artium habentes dogmata assidue doceant, quia in his maxime divina manifestantur atque declarantur mandata. Als eine Wiederholung dieser Verfügung haben wir den Erlaß des Papstes Leo IV. vom J. 853 anzusehen, wo indes noch hinzugefügt wird, ei si liberalium artium praeceptores in plebibus, ut assolet, raro inveniuntur, tamen divinae scripturae magistri et institutores ecclesiastici officii nullatenus desint. S. Giesebrecht, De litt. studiis apud Italos primis medii aevi saeculis 10 f. Wenn aber hier angenommen ist, daß Lothars Constitution nur kirchlichen Unterricht gewollt, die artes liberales ausgeschlossen habe, die wir freilich später in Italien von den kirchlichen Studien ziemlich geschieden sehen, so steht das doch mit dem Wortlaute des fast gleichzeitigen päpstlichen Erlasses in Widerspruch. In keinem Falle freilich dürfen wir glauben, daß Lothars Gesetz nachhaltigere Wirkungen gehabt habe; nur in Pavia scheint das damals Begonnene von festerem Bestande gewesen zu sein. S. Villa, De studiis litterariis Ticinensium (Ticini 1782) 39 f. 72—78.

Im südlichen Italien hatte sich wissenschaftliche Bildung mit größerer Sicherheit erhalten. Wir sehen schon aus des Paulus Diaconus Dedication zur Historia miscella, die an Adilberga, die Gemahlin des Longobardenfürsten Arrichis († 787) in Benevent, gerichtet ist, wie sehr diese mit ihrem Gemahl wissenschaftlichen Studien hold war, und es ist anzunehmen, daß auch nachher Benevent und Salerno längere Zeit Pflegestätten der Wissenschaft blieben. Ein Beleg dafür ist auch die Nachricht des Anonym. Salernit. c. 122 (Pertz, Mon. III, 334), daß zur Zeit des Kaisers Ludwig II. in Benevent 32 Philosophen (geehrte Mönche oder Kleriker) gelebt, von denen einige wohl an der Domschule oder an Klosterschulen, die meisten aber wahrscheinlich privatim lehrten. Vgl. Giesebrecht 9 f. 15 f. und Cramer, De graecis medii aevi studiis II, 20 f. In Monte Cassino war unter Paulus Diaconus die Schule trefflich gediehen.

Neben dem höheren Unterricht blieb übrigens in Italien während der Carolinger-

zeit auch der religiöse Volksunterricht Gegenstand der Aufmerksamkeit. In einem Capitulare von 856 (Pertz III, 439) befiehlt Kaiser Ludwig II., ut oratio dominica, in qua omnia necessaria humanae vitae comprehenduntur, et symb. ap., in quo fides catholica ex integro comprehenditur, ab omnibus discatur tam latine quam barbarice, ut quod ore profitetur (?), corde credatur et intelligatur.

Auch im Reiche der Westfranken hielt man zunächst an dem von Karl d. Gr. Geschaffenen fest, und sein Enkel Karl der Kahle, so schwach er war als Regent, bewies sich einsichtsvoll und thätig als Förderer der Studien. Durch Fretulf und Lupus von Ferrières mit Liebe zur Wissenschaft erfüllt und auch mit der alten Literatur bekannt gemacht, umgab er sich späterhin gern mit Gelehrten, er zog selbst Griechen in seine Nähe, und nach Herik von Auxerre (in der Vorrede zur Vita S. Germani) schien ganz Irland seine Philosophen an den fränkischen Gestaden ausgesetzt zu haben. Das Griechische war an Karls Hofe so bekannt, daß pedantische Spielerei griechische Wörter und Verse in lateinische Gedichte einflocht. Aber wir wissen auch, daß der Grieche Maunon platonische und aristotelische Schriften, der zwischen 840—846 an den Hof gekommene Johannes Scotus (Erigena) die Schriften des vermeintlichen Areopagiten Dionysius für den König übersetzte. Beide Männer übten nun auch an der Hofschule (in Paris) großen Einfluß und hoben dieselbe zu solcher Blüte, daß man nicht mehr Schola Palatii, sondern Palatium Scholae sagen zu müßen glaubte. Die selbständig an der Lösung der höchsten Fragen sich versuchende Speculation des großen Irländers haben wir an dieser Stelle nicht zu begleiten; aber die Bemerkung ist am Platze, daß in den geistigen Bestrebungen, wie sie Karl der Kahle um sich zur Entwicklung kommen ließ, die bedeutsamsten Früchte des von Karl d. Gr. Gepflegten zu erkennen sind. Was sonst noch für die Schulen im westfränkischen Reiche geschah, entspricht dem Geiste, der im Mittelpuncte waltete. Das erste Concil zu Meaux ordnete an, daß jeder Bischof einen sittenreinen, uneigennützigen Mann unterhalten solle, der außer dem gründlichen Verständnis der Kirchenväter auch die Fähigkeit besitze, die Geistlichen über den Glauben und die göttlichen Gebote zu belehren. Das zweite Concil von Meaux beschäftigte sich mit der Frage, wie Schulen für göttliche und menschliche Weisheit zu gewinnen seien, das Concil von Toul aber bestimmte, daß aller Orten, wo geeignete Männer sich fänden, öffentliche Schulen für Erklärung der hl. Schriften und für Ausbildung menschlicher Weisheit eingerichtet werden sollten. Ausdrücklich erwähnt wird auch, daß Karl der Kahle, wie sein Großvater, es liebte, an die Bischöfe seines Reichs um Beantwortung schwieriger Fragen (z. B. über die Körperlichkeit der Seele) sich zu wenden.

Auch im ostfränkischen Reiche ist damals manches Erfreuliche geschehen. Was nun aber den primus Germaniae praeceptor Hrabanus Maurus anlangt, so genügt es, auf das Bd. III, 583 ff. Mitgetheilte zu verweisen; über die Entwicklung der Dom- und Klosterschulen im damaligen Deutschland s. Bd. I, 534 f., Bd. III, 263 f. Was wir etwa nachzubringen haben, verbinden wir mit demjenigen, was im allgemeinen noch über die Zustände der kirchlichen Schulen des Karolingischen Zeitalters zu sagen ist.

Die Domschulen beschränkten ihre Thätigkeit überall auf Heranbildung von Klerikern und im allgemeinen wird anzuerkennen sein, daß diesseits der Alpen während dieser ganzen Zeit der Klerus, wie oft auch in weltliche Geschäfte und politische Kämpfe verwickelt, eine würdige Haltung bewahrt und viele tüchtige Männer in seinen Reihen gezählt hat, Männer, die ihre Bildung doch vorzugsweise den Domschulen verdankten. Auch sorgten einzelne Bischöfe und Provincialsynoden immer wieder für diese Bildungsanstalten. Wenn nun auch Sorglosigkeit eine solche Anstalt für einige Zeit verfallen ließ, so fehlte es doch nicht leicht an Restauratoren. So erneuerte z. B. Fulko von Rheims (seit 882) — sollicitus circa Dei cultum et ordinem ecclesiasticum, amore quoque sapientiae fervens — die zwei Schulen seiner Stadt (Canonicorum loci at-

que ruralium clericorum, also zwei Priesterseminare) und berief an dieselben Remigius von Auxerre (als Magister liberalium artium) und Hucbald von St. Amand (virum disciplinis sophicis nobiliter eruditum), während er selbst auch eifrig mitwirkte. (Flodoardus, Hist. Rem. L. IV, c. 9 bei Launoius, De scholis celebrioribus c. 21).

Aber zu ungleich größerem Gedeihen kamen in dieser Zeit die Klosterschulen. Und an äußern Mitteln zu entsprechender Ausstattung fehlte es den großen Abteien in keiner Weise. Abteien wie St. Denis und St. Riquier im Westen, Fulda und St. Gallen im Osten des Frankenreichs waren unter den reich begüterten eben nur die reichsten.*) Da sammelte sich doch auch in manchen Klöstern ansehnlicher geistiger Besitz, man sagte wohl: claustrum sine armario quasi castrum sine armamentario. Bibliotheken gab es damals z. B. in Paris (St. Germain des Près), Tours, Chartres, Cambrai Douai, Valenciennes, Lille, Corbie, St. Omer (St. Bertin), Fontenelle, Corvei, Fulda, Hirschau, Reichenau, St. Gallen, Regensburg, Salzburg.**) Ist nun auch nicht zu leugnen, daß diese Sammlungen vorzugsweise Schriften der Kirchenväter, Rechtsbücher, liturgische Werke enthielten, wie denn auch der Fleiß der Abschreiber meist nach dieser Seite sich lenkte; so erfahren wir doch auch, daß eine Anzahl von Classikern bewahrt, mannigfach copirt und der Benutzung zugänglich gemacht wurde.***) Es versteht sich, daß das so Gesammelte auch den Klosterschulen zu gute kam, deren viele in dieser Zeit zu schöner Entwicklung gelangten. Wir erinnern nur an die Schule von St. Amand, die besonders unter Milo († 872) blühte, an die von Corbie, wo Ansgar Lehrer war, an die von Corvei, Fulda, Hirschau, St. Gallen. In der Einrichtung derselben gieng nach Karl d. Gr. in sofern eine bedeutendere Veränderung vor, als durch die Synode von Aachen im J. 817, die auch sonst für Jugendbildung gewichtige Beschlüsse faßte, die Zulassung von Laien in die Klosterschulen für unzuläßig erklärt wurde. Damit begann wahrscheinlich die Unterscheidung von zweierlei Klosterschulen. Man trennte von denjenigen Zöglingen, die, gewißermaßen durch eine geistliche Recommendatio, dem Herrn geweiht und für das Klosterleben bestimmt waren (die Oblati), diejenigen, welche, ohne in festeren Verband mit dem Kloster treten zu wollen, nur den Unterricht desselben benutzten und großentheils in weltliche Stellungen überzugehen gedachten (die Nutriti). Demgemäß unterscheiden sich die schola interna oder claustralis und die schola externa oder canonica. Der Unterricht nun war wohl in beiderlei Schulen wesentlich derselbe, die Zucht aber, obgleich dort und hier streng, durch Verschiedenheit der Zwecke von zweierlei Art. Bei den Oblatis kam es ja von vornherein darauf an, sie völlig in die klösterliche Askese hereinzuziehen; bei den andern Zöglingen, unter denen Knaben und Jünglinge aus den edelsten Geschlechtern, ließ sich der Einfluß der Welt nicht ganz beseitigen. Uebrigens mag diese Scheidung doch auch nur bei den größeren Klöstern durchgeführt worden sein. Gewiß hat man den Einfluß dieser Klosterschulen sehr hoch anzuschlagen. Im Sachsenlande z. B. haben sie unstreitig dazu geholfen, daß das zunächst nur mit dem Schwerte niedergeworfene Volk innerlich umgebildet wurde. Die in denselben gebildeten Jünglinge wurden eben so viele Missionare und wirkten ganz anders für den christlichen

*) St Denis erhielt unter Karl d. Gr. selbst in England reiche Schenkungen. Lappenberg I, 226 f. Ueber St. Riquier Chateaubriand, Etudes historiques III, 278—281 (Brux. 1831). Für St. Gallen vgl. Keller, Bauriß des Klosters St. Gallen vom Jahr 820. Zürich 1844.

**) Heeren I, 140—143. Cramer, Gesch. d. Erz. und des Unterr. in den Niederlanden 72—75. Sehr belehrend Delisle, Récherches sur l'ancienne bibliothèque de Corbie, Par. 1860. (aus d. Bibl. de l'école des chartes): über Zusammensetzung der Bibliotheken nach den alten Katalogen, über Copisten und Bibliothekare 8—13. Jahrh., Erwerbungen 9—13. Jahrh. Ausleihung und Mittheilung der Bücher, Einband. Die Sammlung stand in engem Zusammenhang mit der Schule des Klosters.

***) Ueber den wissenschaftlichen Verkehr der Klöster Launoius c. 16, vgl. c. 34.

Glauben, als es bis dahin Fremde hatten thun können. Merkwürdig ist immer, daß schon 836, als die Reliquien des hl. Vitus nach der neuen Klosterstiftung Corvei gebracht wurden, ganze Schaaren der Sachsen sie durch das Land begleiteten. Und wie nun, wenn, wie man vermuthet hat, der Dichter des Heliand in einer Klosterschule gebildet worden wäre? Da mag noch im besonderen hervorgehoben werden, daß ja doch seit Hrabanus Maurus die deutschen Klöster Pflegestätten der deutschen Sprache und Poesie auf mancherlei Weise gewesen sind, am meisten St. Gallen, und sicher trat die nach dieser Seite entwickelte Thätigkeit in enge Verbindung auch mit dem klösterlichen Unterrichte.

Die Verwüstungen, welche in der zweiten Hälfte des neunten Jahrhunderts und noch in den Anfängen des zehnten Normannen und Magyaren über das Frankenreich brachten, trafen, wie bekannt, besonders auch die Klöster und unterbrachen weit umher das so kräftig gewonnene Werk der Bildung. Wir versuchen jetzt in Kürze darzustellen, was in den immer bestimmter auseinandertretenden Ländern besonders während des zehnten und in der ersten Hälfte des elften Jahrhunderts auf dem Gebiete des Unterrichtswesens geschehen ist.

Und hier zuerst von Italien. Dort erhielt sich nach dem Untergange der longobardischen Selbständigkeit noch lange die longobardische Kraft und Tüchtigkeit, und bei der allmählichen Verschmelzung mit der romanischen Bevölkerung der Halbinsel wirkte das Longobardische fort und fort als edelster Bestandtheil. Noch in der zweiten Hälfte des elften Jahrhunderts sind Gregor VII. und die große Gräfin Mathilde Zierden des longob. Stammes, der noch immer die Geschichte und die Cultur Italiens bestimmte. (Gregorovius, Gesch. der Stadt Rom, IV, 206 f.) Freilich hinderte dieses Fortwirken deutschen Lebens in Italien nicht, daß sich der Gegensatz zwischen Deutschen und Italienern seit dem Anfange des elften Jahrhunderts schärfer ausbildete, wie denn gerade im Gegensatze zu den Italienern der Name der Deutschen zur Geltung gelangt ist.

Im Unterrichtswesen des damaligen Italiens sehen wir nun, daß gerade in denjenigen Landschaften, wo das Longobardische in größerer Ausdehnung sich erhalten hatte, auch größere Regsamkeit in den Studien herrschte. Rom selbst war durch Jahrhunderte arm an wissenschaftlichem Leben. Im zehnten Jahrhundert, wo Deutschland, Frankreich, England in dieser Beziehung Erfreuliches entwickelten, konnten französische Bischöfe einem päpstlichen Legaten vorhalten, daß in Rom fast niemand sei, der die Wissenschaften gelernt habe, und nun doch auch der Papst nicht wagen dürfe, Dinge zu lehren, von denen er nichts verstehe; und der Legat hatte nur dies zu entgegnen, daß Petri Stellvertreter mit seinen Schülern allerdings zu Magistern weder Plato, noch Virgil, noch Terenz, noch das übrige Vieh der Philosophen wolle, da Gott vom Anfange der Welt nicht die Redner und Philosophen, sondern die Illiteraten und Bauern erwählt habe. Demgemäß war nun auch das Schulwesen Roms in tiefem Verfall. Mit den Klöstern der Benedictiner verkamen auch die Schulen; selbst die Sängerschule am Lateran, seit Gregor d. Gr. als die einzige und wesentlich geistliche Universität Roms wirksam, scheint damals tief gesunken zu sein. An Pflege der classischen Literatur dachte kaum jemand. Bei dem nach der Eroberung Aegyptens durch die Araber eingetretenen Mangel an Papyrus gewöhnte man sich überall in Italien, die alten Pergamenthandschriften auszulöschen und statt der Werke des Aristoteles, des Livius, des Cicero Antiphonarien und Heiligengeschichten einzutragen; aber in Rom ist damals auch von Bibliotheken und Abschreibern nicht die Rede und die ganze classische Bildung schrumpfte gerade auch dort zum Begriffe der Grammatik zusammen. Aber während unter argen Factionskämpfen und wüsten Genüssen alles Edlere in Rom verdarb, dauerte eine römische Rechtsschule fort; es war ja die Zeit, „wo die lex Romana neuen Glanz erhielt und der römische Richter unter feierlichem Ceremoniel das Rechtsbuch Justinians empfieng, um Rom, Trastevere und den Erdkreis darnach zu

richten." (Gregorovius III, 525 ff., vgl. 161 ff.) Der Einfluß der Cluniacenser, unter Alberich, dem Fürsten und Senator aller Römer († 954) auch in Rom sich begründend, scheint dem dortigen Unterrichtswesen keine Förderung gebracht zu haben. Auch im elften Jahrh. dauerte die Oede fort, und nur die lateranische Sängerschule erhielt vielleicht durch Guido von Arezzo, den Erfinder der Noten, bei seinem freilich nur kurzen Aufenthalte in Rom eine Anregung zum Bessern.

Im übrigen Italien fehlte es an Schulen nicht, aber auch in den kirchlichen Anstalten wurden ungleich mehr als die kirchlichen Studien die Studia liberalia gepflegt. Dies versichert von Mailand Ratherius von Verona; nach Landulphus (bei Muratori Scriptt. IV, 92) bestanden zu seiner Zeit (gegen Ende des 11. Jahrh.) in Mailand zwei bischöfliche Schulen — philosophorum diversarum artium peritiam habentium, ubi urbani et extranei clerici philosophiae doctrinis studiose imbuebantur (philosophia Collectiv-Ausdruck für die artes liberales); die Lehrer erhielten vom Erzbischof reichlichen Lohn. (Saxius, De studiis litt. Mediolanensium prodromus [Med. 1729] 87 ff.) In Parma blühte wenigstens seit dem J. 1000 eine bischöfliche Schule, für deren Unterhalt der Bischof kräftig sorgte, und auch hier waren die artes liberales Hauptsache; Petrus Damiani hatte sie in dieser Schule studirt. (Giesebrecht, De litt. studiis 14.) Die Klosterschulen des damaligen Italiens blieben dagegen weit zurück und hielten am wenigsten einen Vergleich aus mit denen in Deutschland und Frankreich. Selbst Monte Cassino, „das Mekka der südlichen Longobarden wie der südlichen Normannen," hatte nach Petrus Damiani in der zweiten Hälfte des elften Jahrhunderts, wo es so rege wissenschaftliche Thätigkeit sah, scholas puerorum nicht. (Giesebrecht 15. 25 ff.) Indes zeigen die Kataloge anderer Klöster (z. B. Bobbio's aus dem 10. Jahrh.) eine solche Menge grammatischer und rhetorischer Schriften, daß man auch auf entsprechenden Unterricht schließen darf, für dessen Vorhandensein auch die in den späteren Zeiten dieser Periode unter den Laien sehr verbreitete literarische Bildung spricht. (Rockinger, Ueber die ars dictandi und die Summae dictaminum in Italien, in den Sitzungsberichten der bayr. Akademie 1861, I, 1, 102.) Vor allen freilich gaben diese Bildung die scholae privatae, in denen wir eine Fortsetzung der alten Grammatikerschulen erkennen dürfen. Sie waren zahlreich, wurden von den höhern Ständen sehr benutzt und standen zum Theil in unfreundlichem Verhältnis zur Kirche, die nicht ohne Grund darüber klagte, daß von ihnen aus heidnisches Denken und Leben durch das Volk sich verbreite. (Sehr anziehende Belege bei Giesebrecht 12 ff.; vergl. Vogel, Ratherius von Verona I, 40 f.) Die ganze Literatur dieser Zeit läßt übrigens auf überkünstliche Schulübungen, auch im Versificiren, schließen; zahllos sind auch in den historischen Schriften die classischen Reminiscenzen. Eine eigenthümliche Stellung nahm in dieser Zeit die Schule in Pavia ein. Während nämlich auch sie die artes liberales mit besonderem Eifer pflegte, entwickelte sie sich allmählich auch zu einer bedeutenden Rechtsschule, von welcher die Ausbildung des longobardischen Rechts und dessen ganze Literatur mehrere Jahrhunderte hindurch vorzugsweise ausgieng. (Rockinger 107 f.) In ähnlicher Weise erwuchsen zu Salerno aus den grammatischen und poetischen Studien die medicinischen, die ja zunächst nur durch sprachliche Kenntnisse (und durch Uebersetzungen ins Lateinische) möglich waren. Ueber Constantinus Afer, der nach einem fast vierzigjährigen Aufenthalte im Morgenlande um 1080 in Salerno eine Zufluchtsstätte suchte, später in Monte Cassino Mönch wurde und hier viele medicinische Werke aus dem Griechischen und Arabischen ins Lateinische übersetzte, s. bes. Wenrich, Commentarii rerum ab Arabibus in Sicilia gestarum (Lips. 1845) 313 ff.

Daß in Deutschland seit Otto d. Gr. das Schulwesen nach den Verlusten, die es in sturmvoller Uebergangszeit erlitten hatte, rasch wieder sich hob und an manchen Stätten zu glänzender Entwicklung gedieh, erklärt sich aus dem innigen Zusammenwirken von Staat und Kirche. Jener, durch die Einsicht der Bischöfe nicht minder als durch die Kraft der Könige zusammengehalten und gerade dadurch auch nach außen zu machtvollem

Wirken in den Stand gesetzt, stellte der Kirche wieder reiche Mittel zur Verfügung und schützte sie gegen die Begehrlichkeit und Gewalt der Großen. In der Förderung der Schulen aber begegneten sie sich: beide wollten für ihre Zwecke tüchtige Männer, und wie nun die Hofschule auch ein Seminar von Bischöfen war, so sah der Staat wieder viele seiner Diener aus Dom- und Klosterschulen hervorgehen. Ueberall im wesentlichen dieselben Grundsätze, dieselben Ziele, dieselben Mittel.

Unter solchen Verhältnissen wurde besonders die Hofschule der Ottonen von großer Bedeutung. Ottos I. jüngster Bruder Brun erwarb sich das Verdienst, diese Anstalt wieder empor zu bringen und sie zu einer Pflanzschule von Bischöfen und Staatsbeamten zu machen. Unter der Leitung des Bischofs Baldrich von Utrecht zu glücklichster Entwicklung seiner eminenten Fähigkeiten gelangt und durch die Einwirkungen angelsächsischer und irischer Mönche, welche vor den Normannen aus der Heimat geflohen waren, zu einer sein ganzes Leben verklärenden Frömmigkeit erhoben, brachte er zu Erfüllung seiner kirchlichen Pflichten eben so viel Hingebung als Einsicht und widmete seit dem J. 939, wo ihn Otto in seine Nähe gerufen hatte, vor allem der Hofschule die eifrigste Thätigkeit. Fortwährend noch bereit zum Lernen benutzte er die Griechen, welche an den Hof seines Bruders kamen, wie den Iren Israel, der längere Zeit neben ihm erscheint, zu Erweiterung seiner Kenntnisse, um dann desto erfolgreicher als Lehrer zu wirken. Neben dem Studium des Trivium brachte er auch die Disciplinen des Quadrivium zu voller Geltung, war aber stets bereit, auch zu den Schwächeren freundlich sich herabzulassen. Um d. J. 950 hatte die Hofschule ihre volle Ausbildung erreicht. Nicht lange darauf trat als Lehrer Ratherius ein, in welchem die Gelehrsamkeit der Karolingerzeit noch einmal scharf ausgeprägt sich darstellt (Vogel I, 166 f.). Ohne sich durch die Bedenken der Frommen, denen er sonst sehr nahe stand, irre machen zu lassen, gab Brun auch den classischen Studien mit ganzer Liebe sich hin, und durch sein Beispiel gefördert gewannen sie eine noch ganz andere Bedeutung als unter Karl d. G. Aus Italien brachte Gunzo, einer Aufforderung Ottos entsprechend, zahlreiche Handschriften classischer Autoren über die Alpen; Virgil, Ovid, Horaz, Terenz, Cicero, Sallust wurden die Lehrer der empfänglichen Jugend; bald begann man sie in poetischen und historischen Darstellungen nachzuahmen, die doch um ein Bedeutendes über das in der Karolingerzeit Erreichte hinausgiengen. „Eine Literatur eigenthümlichster Art entwickelte sich aus diesen Bestrebungen: sie ruht ganz auf nationaler Grundlage und kleidet sich doch in das Gewand der classisch-römischen Sprache; sie ist klösterlich und ascetisch, aber dabei sinnlich-naturalistisch nach den Anschauungen der Alten; sie ist geistlich, aber sie kümmert sich wenig um dogmatische Streitigkeiten und kanonistische Gelehrsamkeit; sie ist endlich höfisch, aber dabei doch schlicht, treuherzig und aufrichtig; die altdeutsche Heldensage klingt in Hexametern wieder, die dem Virgil nachgebildet oder entlehnt sind; die naive Thiersage muß sich dem strengen Takte antiken Versmaßes fügen; die wunderbaren Geschichten von den Anfängen der Sachsen werden in der Sprache des Sallust und Tacitus vorgetragen; eine Nonne behandelt die Legende der Heiligen in der Form terentianischer Komödien.“ (Giesebrecht, Gesch. der deutschen Kaiserzeit I, 308 f.). *) In der That war Brun zunächst überall die bestimmende Persönlichkeit, und was damals sich entwickelte, das wirkte dann durch ein Jahrhundert fort.

Denn die Hofschule regte nun auch zu Wiederaufnahme der Studien in den Dom- und Klosterschulen an, und weithin reichte auch hier Bruns Einfluß. Als er 953 Erzbischof von Cöln und Regent von Lothringen geworden war, suchte er im ganzen Bereiche seiner Macht einen Klerus sich zu bilden, der durch geistige Bildung und untade-

*) Hrotswitha von Gandersheim hat in neuerer Zeit auch bei den Franzosen Aufmerksamkeit erregt. S. Théâtre de Hrotswitha, religieuse allemande du X. siècle, traduit pour la première fois en Français, avec le texte latin revu sur le manuscrit de Munich, précédé d'une introduction et suivi de notes par Ch. Magnin. Par. 1848. Ueber die historische Literatur der sächsischen Zeit Giesebrecht I, 739 ff.

ligen Wandel werth erschiene, das Volk zu leiten. Domschulen und Klosterschulen wurden mit großer Sorgfalt neu geordnet; alle überragte die Schule zu Cöln, aus welcher zahlreiche Bischöfe hervorgegangen sind, die allesammt Träger einer großen reformatorischen Bewegung wurden. Bald war diese Geistlichkeit durch wissenschaftliche Strebsamkeit, durch Tüchtigkeit in der Amtsführung, durch straffe Handhabung der Kirchenzucht ein Vorbild für den gesammten Klerus des Abendlands, den dann auch die von Cluny ausgehenden Bestrebungen mächtig erregten. Im übrigen Deutschland erhoben sich gerade damals namentlich die Klosterschulen zu erfreulicher Blüte: St. Gallen und Reichenau, Hersfeld und Corvei, in Bayern Altaich, das selbst auf Monte Cassino Einfluß übte; aber auch Nonnenklöster, wie Gandersheim und Quedlinburg, zeichneten sich aus. Fulda scheint nach der Mitte des neunten Jahrhunderts gesunken zu sein und erst unter Heinrich III. sich wieder gehoben zu haben.*)

Eine eigenthümliche Steigerung erfuhr die wissenschaftliche Bildung in Deutschland, als die oströmische Kaisertochter Theophano mit Otto II. vermählt worden war und die engere Verbindung mit Constantinopel auch der griechischen Sprache und Literatur erneute Theilnahme verschaffte. Man wird freilich diesen Einfluß nicht überschätzen dürfen; aber die Wirksamkeit, welche Theophano ganz unmittelbar als Erzieherin ihres Sohnes Otto III. ausübte, schien doch auch mittelbar für weite Kreise bedeutend werden zu sollen. Was der herrlich erblühende Fürst von dem Calabresen Johannes und von dem erfinderischen Sachsen Bernward lernte, das hob ihn so hoch, daß seine Zeit ihn ein Wunder der Welt nannte. Wir wissen aber, wie seine Ideale vor der harten Wirklichkeit zu Boden fielen und sein stolzer Geist in nutzlosem Ringen erlag. Der gefeierte Gerbert, der, von dem wissensdurstigen Otto eingeladen, 997 nach Sachsen kam, um dann rasch von Stufe zu Stufe zum päpstlichen Throne emporzusteigen, hat mehr dazu beigetragen, daß der Kaiser auf falsche Bahnen sich verlor, als daß er seiner Sehnsucht Befriedigung gegeben hätte. Aber ein großer Mann war Gerbert doch. Alle Wissenschaft seiner Zeit umfaßte er, und was ihn die Schulen der spanischen Mark (nicht die Akademie in Cordova) gelehrt hatten, das wußte sein rastloser Fleiß so trefflich zu mehren und zu benutzen, daß überall, wo er auftrat, helles Licht von ihm auszuströmen schien. Am wenigsten unstreitig wußte seine Bedeutung das verwilderte Rom zu würdigen. Ueber ihn Hock, Gerbert oder P. Silvester II. u. s. Jahrhundert. Wien 1837. Schmidt, Gerbert oder P. Silvester II. als Freund und Förderer classischer Studien. Schweidnitz 1843. Büdinger, Ueber Gerberts wissenschaftliche und politische Stellung. Cassel 1851. Von seinem Einflusse auf Frankreich unten.

Unter Heinrich II. hörte die Hofschule auf, dem geistigen Leben unseres Volks stärkere Impulse zu geben, hörte überhaupt Deutschland auf, der Mittelpunct der wissenschaftlichen Bestrebungen des Abendlandes zu sein. Heinrich selbst war ohne tieferes Interesse für Wissenschaft und Kunst, und die Art, wie er die Klöster behandelte, konnte leicht auch deren Schulen in Gefahr bringen. Indes erhielten sich manche dieser Schulen noch immer stattlich, und neben ihnen einige Domschulen, wie die von Hildesheim unter Bernward, die von Paderborn unter Meinwerk, die von Eichstädt unter Heribert, die von Würzburg unter Bruno. Aber mit Konrad II., der keinen Sinn für Wissenschaft hatte, begann für die Schule eine trübere Zeit. Heinrich III., sorgfältig erzogen und von Wippo, der besonders seine Rechtskunde hervorhebt, als eine Zierde der Studien gepriesen, suchte doch die Reformation, an welcher er mit heiligem Ernste arbeitete, nicht gerade in der Hebung der Schulen. Und so ist auch die Wissenschaft dieser späteren Zeit (z. B. die Geschichtsschreibung), obwohl sie an Ausbreitung nicht verlor, zu freierer Entwicklung nicht gelangt.

Wir versuchen gleich hier, vom Leben und Lehren der Schulen dieser Zeit eine etwas anschaulichere Darstellung zu geben. Was nun die Domschulen anlangt, so war

*) Wie auf St. Gallen auch in dieser Zeit Iren Einfluß übten, sieht man aus der Erzählung bei Ekkehardt IV. Casus S. Galli in Pertz. Mon. II, 78 f.

die Blüte derselben überall durch die Persönlichkeit der Scholaster (scholastici) bedingt und der Wechsel der Personen führte nicht selten plötzlich Gedeihen oder Verfall von Schulen herbei. Freilich waren nicht alle Kanoniker, welche zur Würde des Scholasticus gelangten, fähig und willig, die Mühen des Unterrichts zu übernehmen; doch dürften Beispiele, wo den Scholastern Substituten (secundarii) gegeben werden mußten, vor dem letzten Drittel des 10. Jahrhunderts selten zu finden sein. Aber damals begann auch schon die Auflösung des kanonischen Lebens. Die zu Prälaten gewordenen Scholaster fanden das Schulhalten bald lästig und ließen entweder die auf sie angewiesenen Schulen eingehen oder übertrugen den Unterricht einem Rector scholarium, indem sie sich selbst nur die Inspection und Vertretung der Schule im Capitel, sowie die Verwaltung der äußern Angelegenheiten vorbehielten (vgl. d. Art. Freie Städte Bd. II, S. 509 ff.). Zunächst dem Scholaster stand überall der Cantor, der den Kirchengesang durch seinen Unterricht vorzubereiten und bei der Ausführung selbst zu dirigiren, aber auch die Leseabschnitte für die Kirchenfeste zu bezeichnen und den Kirchenkalender anzufertigen hatte. Der seltener erwähnte Primicerius hatte die Geistlichen der niedern Weihen zu den kirchlichen Functionen und zum Chorgesange anzuleiten. Unstreitig blieb der Unterricht der Domschulen fast überall auf die künftigen Diener der Kirche beschränkt, und wohl nur eine durch die Persönlichkeit des Lehrers herbeigeführte Ausnahme war es, wenn in Lüttich neben der eigentlichen Kathedralschule noch eine besondere Anstalt für Jünglinge weltlichen Standes eingerichtet wurde. Diese Schule war ja überhaupt durch die Bischöfe Everaclus (959—972) und Notker (972—1008) zu ganz ungewöhnlicher Blüte gelangt und gleichsam die Hochschule des gesammten nordwestlichen Deutschlands geworden. Everaclus, der sich zu den unter ihm stehenden Lehrern in ein wahrhaft väterliches Verhältnis setzte und wohl selbst von Calabrien aus aufmunternde Briefe an sie richtete, scheint da, wo es noch an Lehrern mangelte, eine Art wechselseitigen Unterrichts eingeführt zu haben. Notker war so eifrig im Lehren, daß er selbst auf Reisen Schüler mit sich führte, die er unter seinen Augen durch einen Capellan unterweisen ließ. (Cramer, Erziehung u. Unterricht i. d. Niederlanden 91—106.)

Der Unterricht selbst war auch während dieser Periode bei den Domschulen, so lange sie höher strebten, wesentlich derselbe wie bei den Klosterschulen. Was damals in Paderborn gelehrt wurde, sagt uns die Schilderung in der Vita Meinwerci c. 52 (Pertz, Mon. XI): ubi mathematici claruerunt et astronomici habebantur, physici atque geometrici. Viguit Horatius magnus et Virgilius, Crispus ac Sallustius et urbanus Statius ludusque fuit omnibus insudare versibus et dictaminibus jucundisque cantibus. Beachtenswerth ist auch der Bericht, welchen Thankmar, der Lehrer Bernwards, über seinen Lehrgang giebt (vita Bernw. Pertz IV, 758). Bis zum Studium der Theologie und des kanonischen Rechts erhoben sich die Domschulen wohl immer nur unter besonders günstigen Verhältnissen. (Vgl. für Paderborn Bade, Nachrichten über das Gymnasium zu Paderborn [1845] 17; im allgem. Krabbe, Nachrichten über die höhern Lehranstalten in Münster [1852] 51 ff.)

Auch in den Klöstern war Ausdehnung und Behandlung des Unterrichts natürlich überall durch die überlieferten Normen bestimmt, wenn auch in einzelnen Klöstern eine eigenthümliche Lehrtradition sich erhielt und in manchen Fällen ein bedeutender Mann dadurch, daß er in einem weitern Kreise Einfluß erhielt, wie Richard, der Abt des Laurentiusklosters in Lüttich († 1046), dem 21 Abteien in Lothringen und Frankreich zur Leitung anvertraut waren, seine Grundsätze für viele zu Vorschriften werden sah. Eine gewiße Besonderung mag dann noch darin gefunden werden, daß in den niederländischen Klöstern, die hierbei den von Cluny gegebenen Impulsen folgten, das strenge Festhalten am Kirchlichen ein Zurücktreten der classischen Studien zur Folge hatte, während diese in St. Gallen mit Eifer gepflegt wurden. Daß auch in den Klosterschulen Steigen und Fallen des Unterrichts vielfach von den Persönlichkeiten der mit dem Lehramte Betrauten abhieng, versteht sich von selbst. Im ganzen wohl überall gleich war die Einführung in die

Wahrheiten und Gebräuche der Kirche: sie bestand in Einprägung von Gebets- und Bekenntnisformularen und in Einübung des zum Cultus Gehörigen; beim übrigen Unterrichte konnte Maß und Methode, obgleich im allgemeinen feststehend, auch durch die Bedürfnisse der Schüler auf sehr verschiedene Weise modificirt werden, da offenbar da, wo Fürsten und Herren als Schüler eingetreten waren, ganz andere Ansprüche sich geltend machten, als da, wo Söhne des Volkes zu Klerikern und Mönchen zu bilden waren.

Was nun den Unterricht in den alten Sprachen anlangt, so wurde das Lateinische zunächst überall noch darum gelernt, weil es im Dienste des Staates und der Kirche unentbehrlich war, nicht aber deshalb, weil die Kenntnis dieser Sprache den Zugang zu einer reichen Literatur und durch diese wieder in eine großartig entwickelte Welt eröffnete. Was jene Literatur darbot, das nahm man, sobald die Fähigkeit zu ihrer Benützung gewonnen war, in manchen Fällen dankbar auf, und die Freude namentlich an den lateinischen Dichtern, die auch zu mannigfacher Nachahmung und Anwendung führte, giebt sich in den Schriften jener Zeit zuweilen auf rührende Weise zu erkennen; aber sehr wenige erhoben sich zu einer so umfassenden Kenntnis wie Sigebert von Gemblours und einige Gelehrte in St. Gallen. Der grammatische Unterricht (nach Donat, Priscian, Beda, Alcuin ꝛc.) war meist sehr mühsam, langwierig, auf Einübung von Regeln, Wörtern und Phrasen beschränkt; doch fehlte es auch an Erleichterungsversuchen nicht ganz, wie Ratherius seine Grammatik Servadorsum oder Sparadorsum deshalb nannte, weil die rechte Benützung derselben die Schüler gegen die Schläge des Lehrers sicher stellen konnte. (Vogel, I, 101; II, 146.) Die Dichterlectüre läßt sich nach zahlreichen Zeugnissen abgrenzen; man las mit besonderer Vorliebe Virgil, nächst ihm Ovid und Horaz, aber auch Lucan und Statius, seltener Terenz. Sehr fleißig war man im Versemachen, wobei man aber freilich, statt nach den großen Vorbildern geschmackvolle Darstellung zu erstreben, lieber an Dichtern wie Prudentius, Sedulius und Juvencus sich hielt und, da auch die gewählten Stoffe (z. B. biblische Geschichten und Heiligenlegenden) andere Darstellung zu empfehlen schienen, in den mehr kirchlichen Formen sich bewegte, die allmählich im Anschluß an das dem Volksleben Entstammte sich gebildet hatten. Die Kenntnis der lateinischen Prosaiker war eine sehr beschränkte, und gewiß wurde Orosius öfter als Livius oder Cäsar, Seneca öfter als Cicero gelesen; ziemlich bekannt scheinen Sallust und Sueton gewesen zu sein.

Von den griechischen Studien im Zeitalter der Ottonen darf man sich, so sehr einzelne Nachrichten eine gewiße Blüte derselben voraussetzen lassen, doch keine glänzende Vorstellung machen. Es fehlte zwar keineswegs an Anweisungen zum Erlernen dieser Sprache, und wie man dabei zu Werke gieng, zeigt ein von Eckstein aus einem dem 9. oder 10. Jahrhundert angehörigen Codex der Stadtbibliothek zu Laon in den „Analekten zur Geschichte der Pädagogik" (Halle 1861) mitgetheiltes „griechisches Elementarbuch"; aber wie wenig doch auch bedeutende Gelehrte in die Kenntnis des Griechischen eingedrungen waren, ersehen wir hinreichend aus der einen Thatsache, daß Notker Labeo den von Boethius citirten homerischen Vers: ἀργαλέον δέ με ταῦτα θεόν ὡς πάντ' ἀγορεύειν in lateinischen Lettern so hat schreiben können: argalthon demetanta theonos panta gopiin, um dann zu übersetzen: fortissimus in mundo deus omnia peregit. Daß die nicht ganz seltenen Erwähnungen Homers neben Virgil, der dann wohl alter Homerus heißt, für eine Bekanntschaft mit den homerischen Gesängen nichts beweisen, ist einleuchtend (vgl. Philologus XV, 3, 477 f.); aber genauere Kenntnis der griechischen Literatur war überhaupt sehr vereinzelt, und selbst die wegen solcher Kenntnis gerühmten Männer brachten es kaum zu belohnendem Verständnis. Ueber Brun von Cöln Giesebrecht I, 304. Vgl. Vogel, Ratherius I, 25 und 161. Mit der nach der Mitte des elften Jahrhunderts vollbrachten Scheidung der griechischen von der römischen Kirche hören auch für Deutschland auf längere Zeit bestimmtere Einwirkungen von Osten her auf. (Vgl. Cramer, De graecis medii aevi studiis I, 10; II, 3 f.

Wie weit damals in den deutschen Klosterschulen das Deutsche zu seinem Rechte gekommen, läßt sich nach den mancherlei aus jenen Zeiten erhaltenen Glossarien und Uebersetzungen nicht völlig erkennen; sehr bedeutsam ist aber ein noch erhaltener Brief von Notker Labeo, worin er bemerkt, daß er, um seine Schüler in das Verständnis der Classiker einzuführen, etwas ungewöhnliches gethan und die lateinischen Schriftsteller in die Muttersprache übersetzt und in dieser erläutert habe; denn in der heimischen Sprache werde leicht gefaßt, was in einer fremden kaum oder nicht ganz begriffen werden könne. S. J. Grimm in d. Gött. Gel. Anzeigen 1835, 92.

Die edle Kunst des Gesanges ist in dieser Periode besonders bei den Niederländern durch Hukbald, den Vorsteher der Schule von St. Elno († 930), welcher als erster Begründer der Harmonie bekannt ist, und Franko von Cöln, Scholasticus bei St. Lambert in Lüttich († 1088), den Erfinder der Mensuralmusik, fortgebildet worden. (Cramer, Erziehung und Unt. in den Niederlanden, 83 f. und 103 f., der die von Kiesewetter in d. Geschichte unserer heutigen Musik 30 ff. ausgesprochene Ansicht, daß der Erfinder der Mensuralmusik ein späterer Franko sein müße, nicht als stichhaltig erkennt). Aber auch in St. Gallen fand der Gesang ausdauernde Pflege; man suchte dort den Knaben selbst das Declamiren durch Musiknoten zu erleichtern. (Vgl. d. Art. Gesang, Bd. II, S. 763, 764.) Ueberhaupt darf angenommen werden, daß auch da, wo andere Lehrgegenstände vernachläßigt wurden, der Gesang, der beim Cultus so gar nicht zu entbehren war, sorgfältig geübt wurde.

Ein Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit war wohl auch beim Unterrichte das Schreiben, worin die ganze Zeit noch eine hochwichtige Kunst erkannte, die nirgends so eifrig ausgeübt wurde, als in Klöstern. Ebenso wird anzunehmen sein, daß befähigte Zöglinge der Klosterschulen den Mönchen, die als Maler, Bildschnitzer, Architekten thätig waren, näher treten durften, um von ihnen zu lernen; bekannt ist ja, wie zahlreich damals in Klöstern auch Künstler waren, obwohl (nach Springer, De artificibus monachis et laicis medii aevi. Bonn 1861) die Ansicht, daß bis zum 13. Jahrhundert die Kunst fast ausschließlich in den Händen der Kleriker sich befunden, stark zu beschränken ist.

Daß die Schulzucht streng war, ergiebt sich aus mannigfachen Berichten. Die Ruthe wurde häufig, auch bei Reichen und Vornehmen, gehandhabt. Als Aufseher waren die Circatores bestellt. Aber es fehlte der Jugend doch auch an Ergötzlichkeiten nicht: man gestattete ihnen zu Zeiten das Würfelspiel, den Wettlauf nach einem gesetzten Preis; das Ringen mit gesalbten Händen, das Stockspiel, oder sie durften auch gepanzert einander mit Steinen werfen. An solchen Tagen erhielten sie wohl auch Wein, Bäder und, um ihre Spiele bis in die Nacht fortsetzen zu können, Lichter. In St. Gallen verdankten die Schüler dem Könige Konrad I. drei freie Spieltage. Denn derselbe hatte einst bei einem Besuche im Kloster auch an den kleinen Schülern, die bei der Tafel vorlesen mußten, seine Freude gehabt und, als er die musterhafte Haltung der Kinder gesehen, die bei einem Umzuge in der Kirche die auf seinen Befehl durch den Gang hin ausgestreuten schönen Aepfel alle unberührt gelassen, jene Tage ausdrücklich für sie erbeten. Eben dort hatten die Schüler bereits das festum sanctorum innocentium, an welchem sie der Zucht völlig entbunden (exleges) waren und jeden bei ihnen eintretenden Fremden, auch wenn es ein Bischof war, festnehmen, als Schulabt auf das Katheder führen und zu einer Loskaufung nöthigen konnten, wie Ekkehard IV (Pertz, Mon. IV, 91) gar anmuthig erzählt hat.

Die Töchter edler Familien Nonnenklöstern zur Erziehung zu übergeben, lag sehr nahe. Daß es geschehen, ließe sich an einer Reihe von Beispielen zeigen. Die Königin Mathilde hatte ihre Erziehung im Kloster Herford erhalten; aber sie hatte noch als Wittwe Heinrichs I. manches nachzuholen. In dieser Zeit war es ihr auch ein liebes Geschäft, in ihrem Kreise für Bildung des weiblichen Geschlechts zu sorgen, und noch im letzten Jahre ihres Lebens (967) wandte sie bei einem Besuche des von ihr gestif-

teten Nonnenklosters in Nordhausen besondere Theilnahme auch der Schule desselben zu, in der allerdings wohl nur die jüngeren Nonnen und die Novizen von den ältern Schwestern unterrichtet wurden. (Pertz, Mon. IV, 299.) Wie weit man es in weiblicher Bildung damals brachte, lassen die Beispiele der Nonne von Gandersheim und der Herzogin Hedwig erkennen. Im allgemeinen Weinhold, Die deutschen Frauen in dem Mittelalter 91 ff. Zuweilen haben in Nonnenklöstern auch Knaben ihren ersten Unterricht erhalten.

In Frankreich treten für diese Periode Süden und Norden noch sehr bestimmt aus einander. Dort erhielt sich das von griechischen Elementen durchzogene römische Wesen auf mancherlei Art, auch in der Fortdauer heidnischer Gebräuche; von den Reformen Karls des Großen aber war der Süden wenig oder gar nicht berührt worden. Doch wurde allmählich der Einfluß des südfranzösischen Klerus auf die Gestaltung der Sprache und die Bildung der religiösen Ideen ein sehr bedeutender (Fauriel, Hist. de la poésie prov. I, 234 ff. und De Laveleye, Hist. de la langue et de la litt. prov. 52 ff.), und daneben trugen die freieren politischen Verhältnisse, der rege Handelsverkehr, die fortgehende Berührung mit arabisch-maurischer, wie mit jüdischer Bildung viel dazu bei, daß sich vom Rhône bis zur Mündung der Gironde eine sehr eigenthümliche Cultur mit einer klangvollen Sprache entwickelte. Im Norden war der Uebergang von den ausartenden Karolingern zu den Capetingern um so wehevoller, je langsamer er war, und die königliche Macht der letzteren hob sich nur langsam zwischen den Ansprüchen stolzer Vasallen empor; aber an geistiger Regsamkeit fehlte es auch hier nicht.

Anknüpfend nun an das oben vom Zeitalter Karls des Kahlen Gesagte erwähnen wir zunächst noch des trefflichen Servatius Lupus, der, nachdem er unter Hrabanus Maurus gelernt und gelehrt hatte, als Abt von Ferrières auch durch Pflege der classischen Studien Verdienste sich erwarb. Heirik von Auxerre, eine Zeit lang in Fulda des Lupus Schüler, galt als einer der gebildetsten Geister seiner Zeit und war, nach seinem Gedicht von dem h. Germanus zu schließen, mit Virgil und Horaz genau bekannt. Seinen Unterricht hatte dann wieder Remigius von Auxerre genossen, der später als Scholasticus von Paris oder Rheims († 908) weitreichenden Ruhm gewann. Unter ihm hatten wieder Hildebold von St. Michiel (an der Maas) und Bliduls von Metz ihre Studien gemacht. Bald sollten die von Cluny ausgehenden Reformen auch den Studien zu gute kommen. Denn wenn auch die Cluniacenser für Schulunterricht geringere Thätigkeit entwickelten, als für Restauration des asketischen Lebens und des Kirchenthums im großen; so wirkte doch die geistige Energie, mit der sie auftraten, mittelbar wohlthätig auch auf den Unterricht.*) Für diesen wurde aber noch besonders Fleury an der Loire bedeutend, wo nach Constantin, dem Freunde Gerberts, Abbo, den Paris und Rheims gebildet hatten, besonders durch philosophische, mathematische und astronomische Kenntnisse Aufmerksamkeit erregte († 1004). Gerbert selbst, im Geroldskloster von Aurillac, in Rheims, in Spanien gebildet, wirkte dann einige Zeit als Meister der Schule von Rheims. Aus seinem Unterricht sind hier eine Reihe bedeutender Männer hervorgegangen: K. Robert der Fromme, Fulbert von Chartres, den seine Zeitgenossen den Sokrates der Franken nannten, einer der Männer, welche zuerst die Künste der Dialektik in die Theologie einführten, Adalbero, später Bischof von Laon, Leutherik, Erzbischof von Sens, Bruno, Bischof von Langres, Rothard und Erluin von Cambrai, Franciscus von Paris, K. Roberts Kanzler, Adelhold, erst Scholasticus, dann Bischof von Utrecht, Johannes, Bischof von Auxerre, Ingo, Abt

*) Odo von Cluny freilich deutete einen Traum, welcher ihm einen Drachen in einem schönen Gefäß gezeigt hatte, auf die Gefahren, denen beim Studium der alten Literatur sein Seelenheil ausgesetzt sein würde, und den classischen Studien scheinen dann die Cluniacenser niemals hold gewesen zu sein.

von St. Germain des Près, Herbert, Abt von Latigny u. a. Gewiß war Gerbert, wie oft auch in politische Verhältnisse hineingezogen, stets wieder gern bei wissenschaftlichen Studien, und er faßte dann das Verschiedenste zusammen, zog das Entlegenste herbei, wußte auch dem scheinbar Kleinen Interesse abzugewinnen. Sehr umfassend war unstreitig seine Kenntnis der classischen Literatur; aber am größten war er doch auf dem Gebiete der mathematischen Wissenschaften, obschon hier manches noch immer dunkel ist. Vgl. Friedlein, Gerbert, die Geometrie des Boethius und die indischen Ziffern. Erlangen, 1851. (Ein Versuch zu zeigen, daß das, was man in der Regel als Geometrie des B. bezeichne, von Gerbert herrühre, der seine Kenntnisse aus arabischen Quellen geschöpft habe.) Wichtiger Cantor Mathem. Beiträge (Halle 1863) S. 314 ff.

Der Anschluß der Bischöfe an die neue Dynastie der Capetinger half der Kirche aus schweren Anfechtungen heraus und zu kräftiger Entwicklung empor, und dies kam rasch auch den kirchlichen Bildungsanstalten zu gute. Daß dabei doch lange noch viele Mängel merkbar blieben, darf nicht auffallen. Lehrreiche Einblicke in dieser Beziehung macht uns Guibert von Nogent durch seine Mittheilungen über den Erzieher seiner Jugend möglich. S. Théry, Histoire de l'éducation en France (seconde édition. Par. 1861) I, 227—236. Aber selbst des Volksunterrichts begann man wieder sich anzunehmen. Während die Synode von Trosly 909 geklagt hatte, daß bei so großer Vermehrung des Klerus viele alt würden, die selbst Glaubensbekenntnis und Vaterunser nie gelernt hätten, gab es um d. J. 1000 im Sprengel von Soissons, wie weiterhin in Lothringen, Kinderschulen, in welche Knaben mit dem siebenten Jahre traten, um den Glauben und das Vaterunser zu lernen.

Einen besondern Aufschwung nahm das Schulwesen in der Normandie. Rouen und St. Ouen, Jumiéges, Fontenelle, Fécamp, Lisieux, Mont Saint-Michel hatten ihre Schulen. Alle aber überragte später die Klosterschule von Bec unter der Leitung Lanfranks. Dieser, einer senatorischen Familie in Pavia entsprossen, hatte in Bologna die Rechte studirt und war dann auch als Lehrer daselbst aufgetreten. Nach Frankreich gekommen lehrte er zuerst kurze Zeit in Avranches, dann unter Todesgefahren auf einer Reise nach Rouen zu dem Entschlusse gelangt, sein Leben dem Herrn zu weihen, trat er 1042 in das eben gestiftete Kloster Bec und übernahm bald nachher die Leitung der jungen Schule, die er rasch zu großem Gedeihen brachte, wenn er auch nicht, wie freilich versichert wird, neben dem Lateinischen und Griechischen noch das Hebräische und Arabische lehrte; seine Bedeutung liegt in der Gründung der scholastischen Theologie.*) Im J. 1062 wurde er Abt des von Herzog Wilhelm errichteten Klosters zu Caen und gründete auch hier eine Schule. Wie groß sein Ruhm war, ergiebt sich aus der Thatsache, daß Papst Nicolaus II. Jünglinge, die er imperatorios capellanos et nostros nennt, zu Lanfrank schickte, um in Dialektik unterrichtet zu werden. (Vergl. Gfrörer, Gregor VII, I, 625, der freilich zu viel aus dieser Nachricht herausspinnt.) Im allgem. Charma, Lanfranc Notices biogr., litt. et phil. Par. 1849.

Von der Normandie ist leichter Uebergang nach England. Die Vereinigung der angelsächsischen Reiche unter Ecgbert (800—828) schien auch der geistigen Cultur, die schon so feste Unterlagen gewonnen hatte, eine noch größere Concentration und damit eine um so kräftigere Entwicklung möglich zu machen. Aber die bald darauf beginnenden Raubzüge der Dänen, deren Wuth und Habgier besonders gegen die Klöster sich richtete, unterbrachen jene Entwicklung in schmerzvoller Weise und zerstörten viel Gutes

*) „Gründung der scholastischen Theologie" ist wohl ein etwas zu starker, wenigstens missverständlicher Ausdruck; er führt leicht auf die Meinung, als hätte Lanfrank mit Absicht und Bewußtsein eine neue theologische Schule gegründet, während sein Streit mit Berengar nur den Anstoß zu derjenigen Behandlung der kirchlichen Dogmen gab, die nachher in umfassender Weise angewendet worden ist und den Namen Scholastik erhalten hat. Gründung der scholast. Theologie wäre ein Ruhm, der eher dem Anselm von Canterbury gebührte. Anm. d. Red.

völlig. Um so bedeutsamer erscheint das Restaurationswerk des Königs Alfred (871 bis 901). Unter den schwersten Bedrängnissen erstarkt und endlich Sieger über die wilden Feinde entfaltete er für die Erneuerung des geistigen Lebens unter seinem Volke die preiswürdigste Thätigkeit. Wie er im Staate durch Weisheit und Strenge eine musterhafte Ordnung und einen durchaus sicheren Rechtszustand herstellte, so baute er mit unermüdlicher Sorgfalt die Kirche wieder auf und öffnete der Bildung neue Pflegestätten. Wir wissen, wie er ausgezeichnete Männer um sich sammelte, wie er selbst Hand anlegte, seinem Volke Bildungsmittel zu schaffen, in denen es zugleich seine Sprache für die folgenden Zeiten sicher gestellt sah. Und er hat, wie kein anderer Fürst des Mittelalters, den Gedanken einer nationalen Volksbildung gehabt. Denn wie ja überhaupt die Angelsachsen auf ziemlich rein gefegtem Boden leichter als die germanischen Völker des Festlandes, die unter zahllosen Ueberresten der alten Welt sich einleben mußten, ihre Eigenthümlichkeit bewahrt hatten, so war es auch jetzt dem großen Könige näher gelegt, dem nationalen Leben eine selbständige Entwicklung zu sichern. Sein Streben gieng nun besonders darauf, daß Schulen nicht allein zum Unterricht im Lateinischen, sondern zugleich solche, in denen alle englisch lesen und schreiben lernen und aus englischen Büchern unterrichtet werden könnten, angelegt würden; er wollte daher auch (nach seiner Zuschrift an die Bischöfe, denen er seine Uebersetzung des liber pastoralis von Gregor d. Gr. zusandte), daß, wie Griechen und Lateiner, so nicht minder die Angelsachsen das Gesetz Gottes in ihrer Sprache haben sollten. Nicht mit Unrecht bemerkt daher auch Neander: „Hätte dieser Plan einer von der römischen Sprache unabhängigen christlichen Volksbildung in Alfreds Sinne weiter fortgesetzt werden können, so würde wohl schon früher eine Reaction gegen das römische Kirchensystem von der englischen Kirche ausgegangen sein." Alfred selbst war übrigens ein sehr treuer Sohn der römischen Kirche. Wie er als Knabe schon 855 mit dem Vater eine Wallfahrt nach Rom gemacht hatte, so hielt er sich auch als König in steter Verbindung mit Rom, und es ist anzunehmen, daß durch Vermittelung der dortigen Schola Saxonum mancherlei Bildungsmaterial für England gewonnen wurde. (Vgl. Lappenberg I, 339.) Im allgem. Pauli, König A. und s. Stellung in der Geschichte Englands. Berlin 1850. Weiß, Gesch. Alfreds des Gr. Schaffh. 1852. Vgl. d. Art. Großbritannien, S. 79.

Das von Alfred Geschaffene gedieh auch nach ihm fröhlich. Zahlreiche Schulen kamen empor. Die Schule in Oxford, nach der gewöhnlichen Annahme eine Gründung des Königs (für Grammatik, Philosophie, Theologie) und bestimmt, einst alle übrigen zu überragen, kam zunächst über die Klosterschulen von Hyde Abbey und Athelney noch nicht hinaus; bald erreichte die Schule der alten Abtei Glastonbury besondern Ruhm. Dort finden wir bald nach Alfred viele dahin ausgewanderte Scoten, die durch Erziehung der Söhne angesehener Sachsen ihren Unterhalt erwarben; dort machte der bald so einflußreiche Dunstan (geb. 924) seine Studien, und bezeichnend ist, daß derselbe, der auch mit dem Griechischen vertraut wurde, zugleich ein besonderes Wohlgefallen an Nationalliedern und altväterlicher Geschichte hatte, was dann freilich seine Neider als Hinneigung zum Götzendienste und zur Zauberei verdächtigten. Durch ihn kam später, als er zur höchsten kirchlichen Würde des Landes sich erhoben hatte und mit großartiger Entschiedenheit an die Seite der Könige getreten war, die Benedictinerregel in England zu durchgreifender Anerkennung, was auch der geistigen Cultur ein mehr kirchliches Gepräge aufdrückte, so jedoch, daß diese im wesentlichen vielfach gefördert ward. (Lappenberg I, 397 ff.) Mit Dunstans Tode (988) begann neuer Verfall, und die schweren Zeiten der dänischen Herrschaft ließen im besten Falle das früher Entwickelte leidlich fortführen. Unter Edward dem Bekenner (1042—66) erhielt die Schule zu Canterbury von Fleury aus neue Anregung (Launoi c. 44); seine ebenso gebildete als liebreiche Gemahlin Editha machte es sich zur Freude, einen Schüler, der öfter in den Palast kam, grammatische Regeln und Verse hersagen zu lassen oder

ihn mit seinen Syllogismen zu bedrängen. (Aug. Thierry, Hist. de la conquête de l'Angleterre par les Normands [Par. 1838] I, 249 f.) Der Tag von Hastings führte für England tief gehende Umgestaltungen herbei, von denen in der nächsten Periode zu handeln ist.

Dritte Periode (vom Ende des elften bis in die Mitte des dreizehnten Jahrhunderts).

I. Die Byzantiner. Die Mittelstellung, welche dieselben seit Jahrhunderten einnahmen, war im Zeitalter der Kreuzzüge, welches die Heere des Abendlandes auf den Osten sich stürzen sah, besonders darum eine höchst gefährliche, weil ihre doch sehr gerechtfertigte Furcht vor fränkischer und normannischer Waffengewalt und ihre infolge des letzten Conflicts bis zum äußersten verschärfte Antipathie gegen die römische Kirche sie zu einer stets unzuverlässigen, oft geradezu feindlichen Politik gegen diejenigen trieb, welche als Helfer und Retter sich ankündigten. Aber in solcher Gefahr nahmen sie auch ihre Kraft nach Möglichkeit zusammen, und die rauhen Männer des Abendlandes, welche die Kreuzfahrten an den Bosporus brachten, empfanden immer wieder Bewunderung wie vor den prangenden Werken der Kunst, so vor der Feinheit und Mannigfaltigkeit der Bildung bei einem Volke, das sie bald haßten, bald verachteten. Was die Byzantiner auszeichnete, das war freilich fast durchaus ererbtes Gut; aber sie bewahrten es treu und handhabten es mit Geschick, und wenn sie dadurch nicht immer innerlich sich förderten, so wußten sie um so besser äußerlich damit Staat zu machen. Doch haben sie gerade damals auch mancherlei neue Bildungselemente in Dichtungen des Orients wie des Occidents aufgenommen. S. Gött. Gel. Anzeigen 1830, 171 f. und 1843, 73 und Mullach, Conjectaneorum Byzantin. libri II. (Berl. 1852) 33 ff. In dieser Beziehung dürfte noch manches Interessante zu ermitteln sein. Die Kaiser des elften Jahrhunderts hatten die Studien nicht sinken lassen, und einzelne waren eifrige Pfleger derselben gewesen. Der junge Michael VII. (1071—78) hatte unter der einseitigen Leitung des gelehrten Michael Psellus zu seinem Unglück mehr Geschmack an literarischer Thätigkeit, als an den Staatsgeschäften gefunden; des Kaisers Sohn Constantin war bereits vom zweiten Lebensjahre an unter die Leitung des Erzbischofs Theophylactus von Achridus gestellt worden, der für seinen Zögling ein mit den nützlichsten Lehren angefülltes Werk schrieb. Alexius I. Comnenus (1081—1118) begünstigte die theologischen Studien vor den classischen *προηγεῖσθαι τὴν δῶν θείων βίβλων μελέτην τῆς Ἑλληνικῆς παιδείας ἐπέτρεπε*, sagt Anna Comnena, seine Tochter, von ihm in der Alexias S. 148), aber seine kräftige und bei großen Bedrängnissen ruhmvolle Regierung gab dem geistigen Leben mannigfach wohlthätige Impulse und förderte die überhaupt noch möglichen Entwicklungen mit Erfolg. Kaiser Manuel war mit der aristotelischen Philosophie vertraut und schrieb, wie sein zweiter Nachfolger Andronicus, über theologische Fragen; aber er wurde auch wegen seiner Beredsamkeit bewundert und hob zugleich die medicinischen Studien. Daß eine so ereignisvolle Zeit auch tüchtige Historiker hervortreten sah, kann nicht auffallen; aber bedeutsam ist es, daß unter ihnen die Kaisertochter Anna Comnena die erste Stelle behauptete.

Die Studienanstalten der vorhergehenden Periode bestanden unstreitig fort; als neues Institut aber kommt das von Alexius I. gegründete Waisenhaus in Betracht, in welchem neben Einheimischen auch Fremde („Latiner und Scythen") in griechischer Sprache und Literatur unterrichtet wurden. Mit der Weise dieses Unterrichts ist nun freilich Anna Comnena nicht einverstanden. Für die Grammatiker dieser Anstalt nämlich, die einer aus dem zehnten Jahrhundert stammenden und damals wohl allgemeinen Praxis folgten, war die *σχεδογραφία* (*ἡ τοῦ σχέδους τέχνη*, von Anna als *πολύπλοκος πλοκὴ* oder *πεττεία* getadelt) die Hauptsache im Unterrichte geworden. Sie faßten in Compendien eine Menge von Wortformen durch das ganze Alphabet hin nach rein äußerlichen Gesichtspuncten zusammen und suchten bei diesem Verfahren, welches von zufälligen, anomalen

oder schwierigen Formen ausgieng (mittelst der theoretisch aufgehäuften oder aus Stellen der Classiker gezogenen ἐπιμερισμοὶ in neckender Fragweise und mit überraschenden Sprüngen die Kenntnis der Schüler zu erproben und durch Erinnerung an die betreffenden Regeln zu sichern. (Bernhardy.) Läßt nun auch solche Uebung einen zusammenhängenderen Unterricht in gewissen Theilen der Grammatik voraussetzen, so ist doch auch wieder klar, daß Wesentliches vernachläßigt wurde. Anzuerkennen ist aber, daß jenes Zeitalter im ganzen dem classischen Studium sorgsame Pflege angedeihen ließ. Es fehlte namentlich im zwölften Jahrhundert nicht an Commentatoren und Lexikographen, und wenn unter diesen Johannes Zonaras vielleicht nur mäßige Anerkennung fordern darf, so steht Johannes Tzetzes mit seinen Chiliaden, einem Werke vielseitigster Belesenheit, hoch genug, daß man seine Dünkelhaftigkeit ihm nachsehen kann. Eustathius aber, auch ein großer Theolog, und als solcher zu den höchsten Würden der Kirche erhoben, — er war Erzbischof von Thessalonich wahrscheinlich von 1175—1194, — bezeichnet durch seine Commentare zu Homer und Dionysius Periegetes den Höhestand der damaligen classischen Studien, welche in ihm, der früher auch Vorsteher der Rhetorenschule in Constantinopel gewesen war, einen wahrhaft liberalen und gründlich gelehrten Pfleger besaßen. Wie sehr bei diesen Studien die Dichter im Vordergrunde standen, ergiebt sich aus zahlreichen Thatsachen, und daß Homer noch immer Gegenstand besonderer Vorliebe war, zeigen auch die Paraphrase der Ilias von Michael Psellus und die Arbeiten des Comnenen Isaak zur Erklärung des Dichters. Die Verbindung theologischer und philologischer Studien aber, die wir bei Eustathius warnehmen, begegnet uns auch bei Euthymius Zigabenus, und wenn die Theologie jener Zeit einen im ganzen erfreulichen Aufschwung nahm (vgl. Ullmann, Nicolaus von Methone, Euthym. Zig. und Nicolaus Choniates oder die dogmatische Entwicklung der griech. Kirche im 12. Jahrh., in den Studien u. Kritiken 1833), so lag ein Grund davon doch wohl im Gedeihen der classischen Studien. Daß denselben damals auch Gegner nicht fehlten, zeigen die scharfen Jamben, welche Theodorus Prodromus (c. 1150) gegen solche gerichtet hat, der ganz treffend auf die drei großen Cappadocier des vierten Jahrhunderts und auf Johannes Chrysostomus sich beruft,

οἷς εἰς τόσον μέτεστι τῶν ἔξω λόγων,
ὡς καὶ Πλάτωνας ἐκτρέπειν καὶ Σωκράτας,

und schließlich erklärt,

εἰ μὲν τὸ λεχθὲν αἱρετικίζειν λέγεις,
συναιρετικίζοιμι τοῖς λελεγμένοις.

(Fabric. B. G. V, 2, 801 f.) — Der Unterricht in der Rhetorik, vom Leben wenig getragen, beschränkte sich wie früher auf die in den herkömmlichen Progymnasmen gestellten Aufgaben und führte selten über verkünstelte und wunderlich überladene Schaustellungen hinaus. — Zu ganz anderer Bedeutung gelangte damals die an Aristoteles sich anschließende Dialektik, als deren Meister Michael Psellus und Johannes Italus erscheinen. Jener aus patricischem, aber wenig begütertem Geschlecht, war bereits als fünfjähriger Knabe von seiner Mutter dem ersten Lehrer zugeführt worden und hatte sogleich mit regstem Eifer den Studien sich hingegeben (καὶ ἦν μοι παιδιὰ ἡ σπουδή, σπουδὴ δὲ παιδιὰ οὐχ ὡς ταῦτα παίζοντι, ἐκεῖνα δέ σχολάζοντι, sagt er selbst); als dann das Schwanken der Eltern über den für den Sohn zu wählenden Beruf ein Traum der Mutter, welcher Johannes Chrysostomus und die Apostel erschienen waren, gehoben hatte, gelangte er rasch zu glänzenden Erfolgen und wurde Vorsteher der Philosophenschule in Constantinopel. Seine literarische Thätigkeit ist eine sehr mannigfache gewesen (s. Leo Allatius de Psellis in Fabric. B. G. V.); für die Geschichte der Pädagogik dürften zwei seiner Schriften der Beachtung zu empfehlen sein: die Διδασκαλια παντοδαπή (abgedruckt bei Fabr. a. a. O.), ein Compendium aller damaligen weltlichen Wissenschaft, besonders auch der Physik und Methaphysik, und das Σύνταγμα εἰς τὰς τέσσαρας μαθηματικὰς ἐπιστήμας (Arithmetik, Musik, Geome-

trie, Astrologie), ed. Venet. 1532, Basil. 1536, Witeb. 1560. Der andere hat den Psellus, seinen Lehrer, in Gegenwart des Hofes durch dialektische Gewandtheit vom Lehrstuhle herunterdisputirt und erscheint auch in seinen Schriften als tüchtiger Aristoteliker.

Geringen Antheil an wissenschaftlicher Thätigkeit nahmen in jener Zeit die Klöster, die sogar, statt für Erhaltung oder Mehrung der Bibliotheken zu sorgen, ihre Bücher verschleuderten oder verkommen ließen und nach Eustathius Sitze der Lüge, Trägheit und Bosheit waren. (S. des Eustathius *Ἐπίσκεψις βίου μοναχικοῦ*, Deutsch von Tafel, Berlin 1847.)

Sicher jedoch waren noch große Bücherschätze in Constantinopel und dessen Umgebung im Zeitalter der Comnenen vereinigt. Aber schon 1185 bei der Einnahme Thessalonichs durch die Normannen mag die alte Literatur mannigfache Einbuße erlitten haben; die Eroberer gaben Bücher um den geringsten Preis weg. Verderblich wirkten in demselben Jahr auch die Verwirrungen, welche in Constantinopel selbst der Sturz des ältern Andronicus hervorrief. Da stürzte das Volk sich auch auf die Gelehrten, die es spottend das faule Glied (*μέλος σεσηπός*) am Staatskörper nannte. (Nicetas in Andron.) Unter den Schrecken aber, welche die Einnahme und Verheerung der unvergleichlichen Stadt durch die Franken im J. 1204 begleiteten, giengen viele bis dahin erhaltene Werke des Alterthums, der bildenden Kunst und der Literatur für immer verloren, wie damals unstreitig auch die in den letzten Jahrhunderten so eifrig gepflegten Bildungsanstalten zerstört wurden. Die rohe und drangsalvolle Herrschaft der lateinischen Kaiser konnte nur dazu dienen, das etwa noch Vorhandene zu verderben, soweit nicht Stolz und Pietät der Unterdrückten für Rettung der Ueberreste durch Aufsuchen und Sammeln, für Fortbildung der Studien durch Privatunterricht Sorge trugen. Im allgem. s. Heeren 170 ff., 192 ff., 214 ff., Bernhardy §. 90.

II. Die Araber. Die schon in der vorigen Periode durch die Welt des Islam gegangenen Spaltungen und Gegensätze minderten sich freilich in dieser späteren nicht; aber sie führten so wenig zum Verfall wissenschaftlicher Studien und geistiger Bildung, daß wir vielmehr auf sehr verschiedenen Puncten, auch da, wo türkische Dynastien sich erhoben hatten, reger Thätigkeit begegnen. Sprachliche, philosophische, astronomische, medicinische Studien hatten auf Thronen und Lehrstühlen warme Freunde und Förderer; in geographischer und historischer Forschung wurde Großes geleistet; gefeierte Dichter sangen an den Höfen. Noch hatte man an den Hauptplätzen des wissenschaftlichen Verkehrs stattliche Büchersammlungen; Spanien soll noch im zwölften Jahrhundert 70 öffentliche Bibliotheken gezählt haben. Das Unterrichtswesen bewegte sich im ganzen wohl in den alten Geleisen; blühende Lehranstalten gab es in Bagdad, Bassora, Bockhara, Kahira, Alexandria, Fez, Marokko, Granada, Cordova. Dasjenige Land freilich, wo früher das reichste geistige Leben sich entfaltet hatte, Spanien, sah seit dem Einsturz der Ommajadenmacht schwere Bedrängnisse auch über die Stätten der Bildung kommen. Erst wurde der bildungsfeindliche Fanatismus der aus Afrika herüberdringenden Moraviden und Mohaden, dann die aus dem Norden der Halbinsel herabdrückende Gewalt der Christen für das aus glücklicheren Zeiten Erhaltene verderblich. Je feindlicher nun im allgemeinen damals Christenthum und Islam einander gegenüberstanden, desto geringer war zunächst auch der Einfluß, den arabische Bildung und Wissenschaft auf das Abendland übten. Selbst die auf jener Seite unter heftigen Verfolgungen kühn emporsteigende Philosophie — es genügt hier an Abubekr Ebn Tophail in Sevilla und seinen Schüler Abul Walid Mohamed Ebn Roschd (Averroes) zu erinnern — gewann für die Entwicklung der abendländischen Scholastik nicht die Bedeutung, welche sie zu verdienen schien. Ebn Tophails „Naturmensch" (Deutsch von Eichhorn, Berlin 1782) ist übrigens auch für pädagogische Betrachtung, die in dem Philosophen einen Vorläufer Rousseaus erkennen muß, eine höchst merkwürdige Erscheinung. (Auszug in Schmidts Geschichte der Pädagogik II, 120 ff.)

In vielfacher Verbindung mit der Wissenschaft des Islam stand auch in dieser Zeit die der Juden. Sie war durch eine Reihe der bedeutendsten Männer vertreten, die theils für Sprachforschung und Schriftauslegung, theils in philosophischer Forschung Bewundernswürdiges leisteten. Wir brauchen nur an Abn Esra den Weisen († 1165), an Salomo Ben Isaak (Jarchi † 1180), an Moseh Ben Maimon (Maimonides † 1204), an David Kimchi († 1262) zu erinnern. Aber auch die Ergebnisse jüdischer Thätigkeit konnten in dieser Zeit auf die Christen des Abendlandes keine nachhaltigere Wirkung ausüben, da der unter den Bewegungen der Kreuzzüge gegen das heimatlose Volk immer wieder angefachte Fanatismus jede eigentliche Verständigung, jeden stetigen Verkehr unmöglich machte. Im allgem. Jost, Geschichte des Judenthums und seiner Sekten, 2. Abth.

III. Das christliche Abendland. Geeint unter dem Papstthum, das schließlich jede Opposition religiöser wie politischer Art überwältigte, haben die Völker des Abendlandes in dieser Zeit auf allen Gebieten des Lebens großartige Entwicklungen durchgemacht. Indem nach jeder Seite der Horizont sich erweiterte und eine Fülle neuer Anschauungen den Blicken sich entgegendrängte, bildete sich auch eine Menge neuer Bedürfnisse und Interessen aus, und indem unter den schwersten Kämpfen und Erschütterungen das Denken auf die höchsten Probleme hingeleitet wurde, zu deren Behandlung es in der strengen Schule der vorhergehenden Zeit seine Vorbereitung gewonnen hatte, ergab sich ein solcher Reichthum geistiger Bildungen, daß das aus früheren Tagen Ererbte daneben arm erschien. Neben demjenigen aber, was die Kirche als Lehre verkündigte oder als Hülfsmittel empfahl, wuchs jetzt auch unter der Pflege des neben dem Klerus entschiedener hervortretenden Herren- und Ritterstandes im Süden und Norden Frankreichs, in England und in Deutschland eine weltliche Literatur empor, die, wie sie den stärksten Gefühlen in neuen Formen reizenden Ausdruck gab, so auch für die kühnsten Gedanken die rechte Trägerin werden zu wollen schien. Und schon regte sich auch in den Städten ein selbständigeres Leben, das bald gegen die Mächte, welche es niederhalten wollten, entschlossen sich erhob. Dennoch gelang es der Kirche im ganzen, die Leitung in diesem Völkerkreise zu behaupten, nicht in kleinlich zähem Widerstande, sondern oft in wuchtvoller Initiative; hart gegenüber den Oppositionen, verstand sie es auch unter Umständen entgegenzukommen und nachzugeben, wußte sie selbst gefährliche Kräfte in Bahnen zu lenken, wo sie nützen konnten. Ihr Einfluß war ein kaum zu ermessender.

Oft mehr Zuchtmeisterin als Lehrerin der Völker, hat sie doch auch dem Bildungswesen der Zeit einsichtige Theilnahme zugewandt und, während sie vieles, was von selbst aus der Bewegung des Lebens hervortrat, einfach gelten ließ, immer wieder auch Großes und Heilsames angeregt, geleitet, unterstützt. Sie hätte freilich bei der außerordentlichen Fülle ihrer äußeren Mittel gerade für Zwecke der Bildung noch viel mehr thun können; aber man darf doch fragen, ob sie viel weniger gethan, als die sich regenden Bedürfnisse verlangten. Das fühlte sie freilich, daß sie die auf neuen Grundlagen sich entwickelnde weltliche Bildung auf die Dauer kaum werde beherrschen können, und aus den Liedern der Troubadours, wie aus der Lyrik der Nordfranzosen tönte ihr mancher feindliche Laut entgegen; aber doch hat sie es dahin gebracht, daß, wie das Ritterthum von ihr seine Waffen segnen, seine Formen sanctioniren ließ, auch die ritterliche Bildung und Poesie unter die Macht ihres Geistes sich öfter und entschiedener beugte, als zu hoffen war.

Zunächst entwickelte sich aber das kirchliche Unterrichtswesen in bedeutungsvoller Weise. Allerdings gefährdete der große Kampf zwischen Kaiserthum und Papstthum in Deutschland und Italien, indem er einen tiefen Riß durch alles Kirchenwesen hindurchgehen ließ, auch die kirchlichen Lehranstalten; aber die straffe Leitung, die den Päpsten im ganzen möglich blieb, hielt die Geister unter allen Erschütterungen zusammen, während sie doch auch neuen Entwicklungen Raum gab. Eine besondere

Aufmerksamkeit wandten die Päpste dieser Zeit, denen alles an der Bildung des Klerus liegen mußte, den Kathedral- und Domschulen zu. So verordnete Alexander III. durch das dritte Lateran-Concil (1179), daß bei allen Kathedralen Schullehrer mit bestimmter Besoldung angestellt und die eingegangenen Schulen wieder hergestellt werden sollten. Aehnlich verfügte Innocenz III., der auch sonst auf Hebung des Klerus eifrig bedacht war, durch das vierte Lateran-Concil (1215), daß bei allen Kathedralen Lehrer der Grammatik und Lectoren der Theologie angestellt werden sollten, damit nicht ferner ein Mangel an wissenschaftlicher Bildung wargenommen würde. Mit kluger Besonnenheit benahm sich die Hierarchie gegenüber der Scholastik und den rasch gedeihenden Universitäten, die zur Hierarchie in ein so folgenreiches Verhältnis kommen sollten. Die Hochschule von Paris, aus der Kathedralschule von Notre-Dame und den grammatisch-logischen Schulen von St. Genoveva erwachsen, erhielt bereits 1215 durch Innocenz III., dessen Schutz sie gegen die Ansprüche des Kanzlers der Kathedrale angerufen hatte, Corporationsrechte, welche die folgenden Päpste erweiterten und bestätigten, so daß noch vor dem Schlusse des dreizehnten Jahrhunderts die vier Facultäten (Artisten, Theologen, Decretisten, Mediciner) und die vier Nationen der Artistenfacultät (die französische, die normännische, die picardische, die englische, denen nach nationaler Verwandtschaft auch die Deutschen, Flamänder und Italiener sich anschlossen) vollkommen entwickelt erscheinen. Wir haben hier nicht darzustellen, wie gerade diese Universität seit Wilhelm von Champeaux und Abälard für die Entwicklung der kirchlichen Theologie die höchste Wichtigkeit gewonnen hat; aber erwähnen dürfen wir, daß die Päpste mit der ganzen Kirche von dem Gefühle durchdrungen waren, daß diese Lehranstalt den segensreichsten Einfluß übe und der höchsten Schätzung werth sei. Alexander IV. († 1261) nannte sie den Lebensbaum im Paradiese, den Leuchter im Hause Gottes, eine Quelle der Weisheit, die den nach Gerechtigkeit dürstenden Seelen zuströme. (Dubarle, Hist. de l'université de Paris. Par. 1829, I. Théry, Hist. de l'éducation en France I. Vgl. d. Art. Frankreich, 442 f.) In minder festem Zusammenhange mit den Kirchengewalten stand zunächst die Rechtsschule von Bologna, wie sie denn auch aus Privatschulen, in denen die Studia liberalia die Grundlage bildeten, hervorgegangen war; aber das entschiedene Auftreten des kanonischen Rechts (Decretum Gratiani c. 1143) sicherte auch hier der Kirche tiefgehenden Einfluß, und bei dem außerordentlichen Zudrange Lernbegieriger, welcher diese Universität noch vor dem Schlusse des 12. Jahrhunderts als die Rechtsschule für das gesammte Europa erscheinen ließ, mußte solcher Einfluß mit allem Nachdruck gesucht und festgehalten werden. (An die Darstellungen in Savignys Geschichte des römischen Rechts im Mittelalter und Bickels Gesch. des Kirchenrechts braucht hier nur erinnert zu werden.) Beiläufig sei noch erwähnt, daß zu Bologna die Unterweisung im Briefstil (ars dictandi) im Anschluß an die Rechtsstudien als eine wichtige Sache galt. (Rockinger in d. Sitzungsberichten der bayr. Akademie der Wiss. 1861, I, 133 ff.) — Die Schola Salernitana, medicinischen Studien gewidmet, trat natürlich für die Kirche hinter so großartigen und so unmittelbar für kirchliche Interessen wirksamen Instituten zurück.

Freilich muß nun gesagt werden, daß mit der Entwicklung der Universitätsstudien der Verfall der Klosterschulen und der classischen Studien beginnt. (Heeren I, 237 ff., Cramer 136 ff., Daniel 86 ff.) Die neuen Orden der Cartäuser, Cisterzienser, Prämonstratenser haben dann wohl auch, wie die jetzt ermattenden und zurücktretenden Benedictiner, durch fleißiges Copiren und Sammeln von Büchern, viel weniger aber durch Unterhaltung von Schulen für die geistige Cultur gewirkt. Daß indes die Cisterzienser auch Schulen hatten, läßt sich schon aus dem Dialogus miraculorum des Cäsarius von Heisterbach (Ausgabe von Strange 1851) zeigen.*) Einen außer-

*) Z. B. IV, 25, wo er von zwei Schülerinnen eines Cisterz. Frauenklosters in Friesland erzählt, von denen die eine, krank geworden, keine größere Sorge hatte, als daß unterdes die

ordentlichen Einfluß gewannen die Bettelorden, die, mitten in den Städten sich ansiedelnd und fort und fort mit dem Volke verkehrend, als eine überaus zahlreiche, allezeit schlagfertige Miliz der Kirche, wie im allgemeinen so auch für das Unterrichtswesen thätig waren und ebensowohl auf die Lehrstühle der Universitäten sich drängten, als zu den armen Kindern des Volks sich herabließen.

Aber allmählich entwuchs die allgemeine Bildung den kirchlichen Instituten doch. Unter den Bewegungen der Kreuzzüge hatten Völker und Stände unaufhörlich sich gemischt, hatten wundervolle Fernen vor den staunenden Blicken sich aufgethan, hatte die persönliche Kraft in den ungewöhnlichsten Lagen herrlich sich bewähren können, hatten überall neue Bedürfnisse, Gewohnheiten, Rechte sich gebildet. Das Leben der Städte, welches der durch die Kreuzzüge erweiterte Völkerverkehr rasch entwickelt hatte, war noch besonders durch den Kampf gesteigert worden, welchen zu gleicher Zeit das Papstthum und die weltliche Macht mit einander ausgefochten hatten. Aber eine freiere Bildung, die man im Gegensatze zur kirchlichen besser Laienbildung als weltliche Bildung nennt, hat der aus dem Feudaladel erwachsene Ritterstand gewonnen. Unter den Gefahren und Abenteuern der Kreuzzüge war Schwung in sein Leben, ein ideales Element in sein Denken und Fühlen gekommen; er begann sich frei zu machen vom Geiste der Askese, die ihn freilich in seinen höchsten Entwicklungen, den geistlichen Ritterorden, auch wieder auf eigenthümliche Weise band; er wendete Sorgfalt auf Uebung der körperlichen Kraft, auf edle Haltung und feinen Anstand; er hob die Frau aus düsterer Beschränkung empor und weihte ihr, zu derselben Zeit, wo durch Gregor VII. den Männern der Kirche Ehelosigkeit zu einer unabweisbaren Pflicht gemacht war, einen bis zu Extremen gehenden Cultus; er hatte seine Freude daran, die Gefühle des Herzens in Lauten der Muttersprache kund zu geben, und entwickelte eine Poesie, die, hier in leichtern Liedern, dort in mächtigen Epopöen sich ergießend, immer ganz anders wirkte, als alles, was die Kirche in ihren Formen darbot. Aber der Ritterstand wollte doch von der Kirche sich nicht lösen. Er schickte seine Söhne zur Ausbildung für das Leben allerdings an die Höfe der Fürsten und Herren und ließ sie in genau bestimmter Abstufung zur Waffenführung und zur Courtoisie (Hovescheit) anleiten (vgl. Bd. I, 38—42); aber er schickte sie zur Erlangung höherer Geistesbildung noch immer gern in die Kathedral- und Klosterschulen, die unter Umständen auch wieder sich entschloßen, Heldengedichte (wie das Alexanderlied des Gautier de Lille oder de Châtillon um die Mitte des 12. Jahrhunderts) solchen Zöglingen zugänglich zu machen. Vgl. über Hartmann von Aue, der seine Bildung wohl im Kloster Reichenau, der Bildungsstätte für den allemannischen Adel, erhalten hatte, Cramer 178 f. und Lemcke, Hartmann von Aue (Stettin 1862, Progr.) 2 f.

Der Bürgerstand, seine Kraft und Bedeutung fühlend, begann zum Theil auch schon über die seiner Bildung bisher gezogenen Linien hinauszustreben und Scholae privatae (s. u.) gaben ihm zunächst, was er suchte; aber selbst da, wo Oppositionsparteien gegen das Kirchenthum sich regten, behauptete dieses doch im ganzen seinen Einfluß, und die strebsameren Geister fanden leicht noch überall im Dienste der Kirche die Möglichkeit zu energischer Entwicklung und Wirksamkeit. Daß im Zeitalter der Kreuzzüge die Anfänge eines freien Bauerstandes liegen, ist bekannt. Die Befreiung, eingeleitet durch das Gebot der Päpste, jedem zu gestatten das Kreuz zu nehmen, und die daraus für die Herren sich ergebende Nothwendigkeit, der verminderten hörigen Bevölkerung Schonung angedeihen zu lassen, wurde in eigenthümlicher Weise fortgeführt

andere, mit der sie bis dahin gewetteifert, ihr vorauskommen werde, weshalb sie auch durch ihre Mutter die Vorsteherin dahin bestimmen wollte, die andere einstweilen nicht lernen zu lassen. Ebd. XII, 46 sagt die einer Inclusa erscheinende Jungfrau Maria am Grabe eines Schülers: Re vera scholares, si innocentes vivunt et libenter discunt, martyres sunt; quodsi postea artes doctas in civitate, maxime in Dei servitio exercuerint, magnam ex Deo mercedem consequentur. Vgl. IV, 40. VII, 16, 24. X, 64.

theils durch die Gründung von Bauerncolonien aus Holland und Flandern weithin im nördlichen Deutschland, theils durch Aufnahme flüchtiger Leibeigenen in den Städten, die überdies den Außenwohnenden als Pfahlbürgern gern Schutz gewährten. Wie kräftig damals die Bauern im südöstlichen Deutschland auftraten, sieht man aus den Liedern Neitharts von Reuenthal (vgl. Freytag, Neue Bilder aus dem Leben des deutschen Volkes 13 ff.). Da mußten auch neue Bildungsbedürfnisse entstehen; wie sie hie und da durch Unterricht befriedigt worden sind, werden wir unten sehen. Wir wenden uns jetzt zu den besonderen Entwicklungen der einzelnen Länder.

Für Italien mußte die machtvolle Erhebung des Papstthums eine Erhebung des geistigen Lebens überhaupt und eine Steigerung des nationalen Selbstgefühls zur Folge haben; zumal als die Päpste mit den Städten gegen die transalpinischen Dränger in Bund getreten waren. (Vgl. Villemain, Tableau de la litt. du moyen âge, pr. leçon, und Gfrörer, Gregor VII., I, 663 f.) Die artes liberales hatten in Italien (nur nicht gerade in Rom) fortwährend zahlreiche Freunde und Pfleger gehabt; neben den öffentlichen Schulen hatten an vielen Orten Scholae privatae bestanden, die gerade für die artes liberales besonders thätig waren, und außerdem hatte es wohl niemals an Grammatikern gefehlt, die als poetae vagantes sich nützlich machten. Durch solche Studien waren nun auch diejenigen gebildet, die jetzt, von dem die Kirche erneuenden Geiste ergriffen, die kirchliche Wissenschaft zu fördern unternahmen, Lanfrank und Petrus Damiani. Während aber jener für Frankreich und England Lehrer wurde (s. o.), ist dieser für Italien Wiederhersteller der theologischen Wissenschaft geworden: kein philosophischer Denker, doch vielseitig gebildet und durch Homilien, dogmatische und exegetische Tractate, Heiligenleben, Lobschriften auf das Mönchthum, Briefe, Gedichte weithin wirksam. Die artes liberales freilich verleugnete er jetzt, er verdammte, wie Gregor der Gr., die Regeln des Donatus und mahnte die Mönche vom Studium der Grammatik ab, von sich selbst versichernd: mea grammatica Christus est (vergl. Vogel, P. Damiani. Ein Vortrag. Jena 1856). Dieser Befangenheit folgten die kirchlich gestimmten Kreise, und selbst Monte Cassino, das unter dem Abte Desiderius (1058—87) ein so reges wissenschaftliches Leben entwickelte und den Classikern eine so ausgedehnte Theilnahme zuwandte, hielt an dieser Richtung nicht fest, wie denn auch schon Desiderius, um das asketische Leben seines Klosters gegen weltliche Einflüsse zu verwahren, die Scholas exterorum puerorum geschlossen hatte (Giesebrecht 33 ff). *) Aber die Städte, in denen großer Eifer für Schulbildung thätig war (Hüllmann, Städtewesen des Mittelalters IV, 335 f.), hielten die studia liberalia fest und gewannen aus ihnen bald frische Anschauung des antiken Lebens, Musterbilder für die freie Gestaltung des Gemeinwesens, Muth auch im Kampfe für ihre Rechte. Die poetae vagantes, die auch im zwölften Jahrhundert uns vielfach begegnen, — wir finden sie auch in Deutschland, Frankreich, England (J. Grimm, Gedichte des Mittelalters auf K. Friedrich I., S. 47) — erscheinen in ihrer Vorliebe für antike Bildungsformen wohl selbst als Widersacher des Klerus. Wie sehr das durch solche Studien Gewonnene in das Leben eingreifen und in volle Praxis sich umsetzen konnte, beweist auf ganz besondere Art die Entwicklung der römischen Gemeinde um die Mitte des zwölften Jahrhunderts. Denn obgleich auch damals in wissenschaftlicher Beziehung gerade Rom völlig öde war, der Blick auf die so lange unverstandenen Denkmäler des Alterthums und die wunderbare Bewegung, die durch die ganze Halbinsel gieng, rief doch auch in den Römern mit den Erinnerungen an eine große Vergangenheit den Entschluß zu Erneuerung früherer Größe wach. (Gregorovius IV.) Daß das in Bologna mit so großem Erfolge gelehrte römische Recht viel dazu beitrug, den Werken

*) Mit den hier gegebenen Notizen über die damals verfertigten Handschriften des Homer und Tacitus ist freilich zu vergleichen, was Lucian Müller im Philologus XV, 3, 475 ff. bemerkt hat.

des Alterthums die Geister zu gewinnen und zu politischen Neubildungen nach antiken Mustern anzuleiten, braucht hier wohl nur berührt zu werden. — Im Königreiche beider Sicilien, das ja überhaupt in einem gewißen Gegensatze zum übrigen Italien sich entwickelte, erhielt unter Friedrich II. das Unterrichtswesen vom Throne aus eine feste Organisation und in der Universität Neapel, die Nebenbuhlerin für Bologna werden zu sollen schien, ihren Mittelpunct, zu dessen Gunsten andere Schulen aufgehoben wurden. Ausgenommen aber waren die zahlreichen Grammatikerschulen, welche, obwohl die Universität auch Grammatik lehren ließ, doch als Vorschulen zu dieser erscheinen mußten. Friedrich selbst war von ungewöhnlicher Bildung, wie er denn auch eine reiche Bibliothek besaß und gern wissenschaftlich tüchtige Männer (wie Michael Scotus) in seine Nähe zog. Auf seine Veranstaltung geschah es auch, daß eine Reihe aristotelischer Schriften aus dem Griechischen ins Lateinische übersetzt wurde. Griechische Studien hatten sich im südlichen Italien wohl immer mit einer gewißen Stetigkeit erhalten und bei dem damals so gesteigerten Verkehr mit Byzanz leicht manche Förderung erfahren können.

Der Name des großen Hohenstaufen leitet uns wieder nach Deutschland. Der große Kampf zwischen Papstthum und Kaiserthum hat gerade auf das deutsche Bildungswesen sehr nachtheilig gewirkt. Aber bei aller Zerrüttung der kirchlichen Ordnungen gedieh doch selbst in den kirchlichen Lehranstalten noch manches Erfreuliche, und auf dem Gebiete des weltlichen Lebens reifte das Schönste in Lied und Heldendichtung. In jenen Anstalten hielt man an den Normen und Formen der früheren Zeit fest, und auch die neuen Orden, soweit sie überhaupt Schulen unterhielten, versuchten Neuerungen nicht, so nahe dies auch z. B. den Franziscanern lag, die bei ihrem vielfachen Verkehr mit dem Volke in Stadt und Land so viel ungestillte Bildungsbedürfnisse warnehmen konnten und zum Theil als Volksprediger, wie Berthold von Regensburg, auch wirklich mit großem Erfolge befriedigten. Die Schulen an den Domen und Kathedralen, die anderwärts gerade in dieser Zeit unter den unmittelbaren Anregungen der Päpste sich hoben, litten in Deutschland unter Heinrich IV. und auch nachher heftig; Beweis dafür z. B. ein Schreiben der Domschüler zu Hildesheim an den Bischof Hezil (aus den Jahren 1070—73) über inediae diram asperitatem, quae non solum aufert voluntatem studendi, sed etiam infert taedium vivendi. (Sudendorf, Tabularium für die deutsche Geschichte 17 f.) Die weitergehende und bis 1228 in den deutschen Domstiften vollbrachte Aufhebung des kanonischen Lebens wurde auch den Domschulen sehr nachtheilig, und es half wenig, wenn hie und da die Obliegenheiten des Scholasticus aufs neue bestimmt wurden. (Vgl. mit Bezug auf die Statuten des Lübecker Capitels Raspe, Zur Geschichte der Güstrower Domschule S. 7.) Der Scholasticus beschränkte sich jetzt wohl überall auf das Aeußere und überließ den Unterricht einem kärglich bezahlten Rector scholarium, wie auch der Domcantor nicht selten seine Geschäfte durch einen Succentor besorgen ließ. Aber es fehlte doch auch an blühenden Domschulen nicht ganz; wir wählen als Beispiel die Olmützer, die nach der Wiederherstellung des mährischen Bisthums im Jahr 1064 längere Zeit für die Bischöfe Gegenstand der Fürsorge war und 1235 nicht weniger als 369 Schüler zählte. (D'Elvert, Gesch. der Studien-, Schul- und Erziehungsanstalten in Mähren XV.) Die Schulen der Benedictiner hatten freilich ihre Blütezeit hinter sich; aber sie führten zum Theil wenigstens fort, was ein früheres Geschlecht energisch entwickelt hatte, und einzelne zeigten auch wohl ein regeres Leben. Die Schule in Corvei brachte der in Lüttich gebildete Abt Wibald (1147—74) so empor, daß die Söhne der edelsten Geschlechter ihm zugeführt wurden und er selbst der Reformator der Schulen, der unvergleichliche Abt hieß. Hirschau hatte unter seinem großen Abte Wilhelm (1069—91), dem Urheber der in einem weiten Kreise zu Geltung gelangten Consuetudines Hirsaugienses einen neuen Glanz und große Bedeutung für die Studien gewonnen. (Ueber das wissenschaftliche Hauptwerk Wilhelms, Philosophicarum et astronomicarum institutio-

num libri III, das auch für die Pädagogik wichtig ist, s. Prantl in den Sitzungsberichten der bayerischen Akademie der W.W. 1861, 1 ff., und Floto, Heinrich IV., Bd. 1, 126 ff.) Das von Hirschau aus bevölkerte Bischbach wurde unter dem Abte Erchambald eine Erziehungsanstalt für den jungen Adel. Ein Schüler Wilhelms von Hirschau, Azelin war der erste Abt von Blaubeuren, das bald eine treffliche Büchersammlung (mit Handschriften der Classiker) besaß. Unter den bayrischen Klöstern ragten durch wissenschaftliche Thätigkeit, die auch auf Pflanzenkunde und Medicin sich ausdehnte, besonders Tegernsee, Benedictbeuren, Chiemsee hervor. — Von sehr vielen Klosterschulen finden sich freilich nur gelegentliche und meist dürftige Notizen; zuweilen eröffnen sie aber doch einen etwas tiefern Einblick. So die Bemerkung im Chronicon montis sereni (des Klosters auf dem Lauterberge oder Petersberge bei Halle) a. 1212, wornach bei einer streitigen Wahl die Glieder der einen Partei assumtis scholaribus, quorum magister partis ipsorum erat, elevatis in cantum vocibus, electum suum ducentes ad ecclesiam festinabant.

Aber gegen das Ende der Periode scheint überall in Deutschland Verfall einzutreten. Dazu trug neben der Ungunst der allgemeinen Verhältnisse auch die zunehmende Concurrenz der Privatschulen bei. Hatte doch schon um 1066 Gozechin von Lüttich beim Hinblick auf die umherziehenden und um Lohn lehrenden Pseudomagister ausrufen können: „Wer sollte nicht Muße der Thätigkeit vorziehen, da beides gleichviel gilt? Die Jünglinge, welche wir bilden und erziehen, vergessen uns alsbald: der Mammon herrscht über Könige und Tetrarchen; jeder ist nur so viel werth, als er hat; alle Gebote Gottes gelten weniger als Geld." Und Wilhelm von Hirschau hatte die Klage erhoben, daß durch die neuen Charlatane die leichtfertige, neuerungssüchtige, jeder strengen Zucht abholde Jugend ins Verderben gestürzt werde; wie Strohhalme vom Winde, werde sie von jeder neuen Lehre umgetrieben, kehre vollgepfropft mit leeren Spitzfindigkeiten und oberflächlichem Geschwätz, ungewohnt jedes Zügels heim und bringe alles in Verwirrung, die Lehrer seien zu Speichelleckern der Schüler geworden, die Schüler zu Richtern der Lehrer, ihr Beifall oder ihr Tadel ermuntere die Lehrer fortzufahren oder gebiete ihnen Schweigen.

In den Niederlanden erhielt sich der Unterricht im ganzen auf der gewonnenen Höhe. Freilich drohte auch hier die Verweltlichung und Zuchtlosigkeit des Klerus, die mit dem Zudrange des Adels zu den besseren Pfründen sich steigerte, sehr nachtheilig zu wirken; aber eine gewiße Schulbildung konnte der Klerus doch nicht entbehren, und so blieben namentlich einzelne Kathedralschulen, wie die zu Lüttich und Tournai, in besserem Zustande. Von den Klosterschulen behaupteten die in der Bernhardinerabtei zu Aduard bei Gröningen, die bei St. Martin zu Tournai, die bei St. Bertin zu Gent ihr Ansehen. Klosterbibliotheken waren nicht selten; doch boten sie, wie der Unterricht, ungleich mehr kirchliche als classische Literatur dar. Daß jüngere Kleriker und Mönche zu Gewinnung höherer Wissenschaft nach Paris reisten, dafür giebt es Beispiele genug.

Frankreich stand während dieser Periode durch geistige Regsamkeit sicherlich allen Ländern voran. Wie es bei den Kreuzzügen eine ganz besondere kriegerische Thätigkeit entwickelte, so gewann es im Zusammenhange damit auch für sein geistiges Leben einen außerordentlichen Aufschwung. Wir erinnern hier nur ganz flüchtig an die Blüte der provenzalischen Cultur, die freilich rasch unter den Verwüstungen der Albigenserkriege verging, an den Reichthum der nordfranzösischen Poesie, die mit Philipp II. August am königlichen Hofe einen festen Mittelpunct erhielt, aber besonders in Flandern und der Champagne gedieh, von wo aus sie nach Deutschland hinüberwirkte (Wackernagel, Altfranz. Lieder und Briefe 189 ff.), an die Wirksamkeit der Volkssprache im Süden und Norden als Trägerin der weltlichen Bildung, die in solcher Form dann auch in vornehme deutsche Familien durch Franzosen getragen wurde, wie denn überhaupt bei der eingetretenen Vielseitigkeit des Verkehrs Kenntnis verschiede-

ner Landessprachen auch bei Frauen öfter gefunden wurde; wir erinnern ferner an die großartige Entfaltung der Scholastik und Mystik, die beide gerade in Frankreich die hervorragendsten Vertreter entweder sich bilden oder zu höherer Anerkennung gelangen sahen, an den fast unberechenbaren Einfluß der Universität Paris auf Wissenschaft, Kirchenpraxis, Recht und Sitte, an das Aufstreben des Bürgerstandes unter der klugen Pflege der königlichen Macht, die in den Städten ein zuverläßiges Gegengewicht zu den großen Vasallen erkannte. (Aug. Thierry, Essai sur l'histoire de la formation et des progrès du tiers état [Par. 1853] 20 ff.)

Das Unterrichtswesen in Frankreich erhielt, seitdem Lanfrank die Klosterschule zu Bec so kräftig emporgehoben hatte, eine ganz entschiedene Richtung auf Dialektik und scholastische Ausbildung der Theologie, und als die Universität Paris namentlich durch Abälards überlegenen Geist ein Sammelplatz der Strebenden geworden war, folgte den von ihr kommenden Impulsen ganz Frankreich. Wie man aber damals das zum Schulwesen Gehörige zusammenfaßte und gruppirte, zeigen vielleicht am besten, wenn auch in etwas sonderbarer Form, die drei Abhandlungen des Scholasticus Honorius von Autun († nach 1130) „von der Verweisung der Seele und von ihrem Vaterlande und von der größeren und kleineren Leiter zum Himmel." Darnach ist die Unwissenheit der Seele das Land ihres Exils, die Weisheit ihr Vaterland, zu welchem der Weg durch die freien Künste als durch eben so viele Städte zu suchen ist. Er zählt deren zehn auf (Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Musik, Geometrie, Astronomie, Physik, Mechanik, Oekonomik), mit Beziehung auf die heil. zehn Gebote, auf die zehn Kategorien der weltlichen Weisheit, auf die zehn Jungfrauen im Evangelium, und weiß dann bei den einzelnen Schilderungen alles allegorisch auszudeuten, wie er es wohl auch bei seinem Unterrichte gethan hatte. So führen ihn in der ersten Stadt, der Grammatik, die Selbstlauter und die Mitlauter zu den Wohnungen der Sätze, die langen und kurzen Sylben sind die Eingänge der Häuser, die Stadt selbst hat acht Reviere; das Nennwort und das Zeitwort sind die Consuln, das Vorwort der Proconsul, das Adverbium der Präfectus ꝛc. Die Dörfer im Gebiete dieser Stadt sind die Bücher der Poeten, der Tragiker, der komischen, der satyrischen, der lyrischen Dichter. (Bossuet — Cramer V, 2, 328 ff.) — Berührt ist schon, wie die Dialektik und die durch sie entwickelte Wissenschaft rasch alles überwucherte und den humanistischen Studien (der Grammatik) eine freie Bewegung mehr und mehr erschwerte, und auffallen kann es nicht, daß dies am meisten in Paris der Fall war, wo die Tausende der Studirenden schon in der Facultät der Artisten, die doch gerade jene Studien zu pflegen hatte, mehr für die dialektischen Fechterkünste eine Vorbereitung, als Nahrung und Bildung für den Geist durch die Lesung der Alten suchten. Schon Wilhelm von Conches hatte darüber herbe Klage erhoben, und über die mit solchem wissenschaftlichen Treiben zusammenhängende Ausgelassenheit der Studirenden haben Johann von Hauteville und Thomas Brabantinus (Cantipratanus), der Verfasser des früher fälschlich auf Boethius zurückgeführten liber de scholarium disciplina (vgl. Daniel 104 ff.) sehr Unerfreuliches zu sagen gehabt.

Aber bei der großen Regsamkeit der Geister gieng man doch auch wieder über die berührten Studien weit hinaus. Das römische Recht schon im zehnten Jahrhundert zu Angers, im elften auch zu Toul Gegenstand des Studiums, gewann jetzt auch in Montpellier und Paris, ja selbst in den Klöstern Ansehen, obwohl die kirchlichen Gewalten eher entgegenstrebten und selbst die Dialektiker in Paris gegen die „Legisten" Abneigung hatten. Das kanonische Recht gelangte seit der Mitte des zwölften Jahrhunderts in Orleans, Auxerre und Paris zur Geltung, wurde aber freilich auch sehr bald Spiel der Spitzfindigen. Die Medicin, früh in Montpellier gepflegt, wo Hippokrates höchste Auctorität war, fand jetzt ihren Weg auch nach Paris.

Daß nicht eben nur in Paris die Wissenschaften Pflege fanden, sondern auch sonst in Frankreich wissenschaftliches Leben herrschte, geht schon aus den letzten Bemerkungen hervor. Freilich hatte die mit der Steigerung der königlichen Gewalt rasch gedeihende

Metropole einen besondern Vorzug auch darin, daß sie dem Unterrichte größere Freiheit gewährte, während derselbe sonst überall in den Kloster- und Domschulen an die alten Formen gebunden war; aber diese Anstalten waren zahlreich und erwiesen sich thätig. In Saint-Denis, in St. Germain-des-Près, in St. Remi zu Rheims, in St. Nicaise und St. Thierry, in St. Médard zu Soissons, in Marmoutier, Vezelai, Aurillac, Blois, Vendôme lehrten noch die ehrwürdigen Benedictiner; in Cluny, das auf die weitesten Kreise Einfluß übte, wußte man unter Petrus dem Ehrwürdigen doch auch die classischen Studien zu schätzen und zu schirmen. Auch in den Frauenklöstern wurde für Unterweisung der weiblichen Jugend gesorgt, und selbst das Lateinische hielt man dabei für nöthig; eine Bildung freilich, wie sie uns in Heloise entgegentritt, kann nur als Ausnahme gelten. — Die bischöflichen Schulen waren wie früher theils eigentliche Schulen, theils Priesterseminare; in manchen derselben nahmen die Bischöfe noch an der Unterweisung der Zöglinge Theil. Es gab solche Schulen damals außer der Kathedralschule in Paris, die im freien Unterrichte der Universität eine so gefährliche Concurrenz erhalten hatte, in Rheims, Laon, Soissons, Châlons-sûr-Marne, Amiens, Arras, Sens, Bourges, Poitiers, Tours, Orleans ꝛc. — Neben den kirchlichen Schulen bildeten sich übrigens auch in Frankreich seit dem Ende des elften Jahrhunderts zahlreiche Privatschulen durch Clericuli vagantes. Bekannt ist, wie diese Vaganten (Goliardi) gerade auch in Frankreich während des dreizehnten Jahrhunderts eine eigenthümliche lateinische Schulpoesie entwickelt haben; darüber s. Bd. I, 365 f.

In einzelnen Theilen Frankreichs scheint doch auch die ländliche Bevölkerung nicht ganz versäumt worden zu sein. So hatten die meisten Kirchspiele der Normandie eine Schule, in denen man auch die Anfangsgründe des Lateinischen lernte. Hier bildeten sich die jungen Leute, welche zum Priesterstande bestimmt waren und nach Beendigung ihrer Studien so lange noch das Land bauten, bis sie die Weihen oder eine Pfründe erhalten konnten; aber neben ihnen besuchten diese Schulen auch die halbfreien Vavasseurs. Die eigentlichen Leibeigenen freilich waren von Schulbildung ausgeschlossen. (Delisle, Etudes sur la condition de la classe agricole et l'état de l'agriculture en Normandie au moyen âge. 1851.) Doch brachten die Kreuzzüge auch diesen Erleichterung, und 1246 bestimmte die Kirchenversammlung in Viterre, daß die Knaben des niedern Volks, sobald sie sieben Jahre alt geworden, an Sonn- und Festtagen zur Kirche gesandt und im katholischen Glauben unterwiesen werden sollten.

Daß für den höheren Unterricht auch Anleitungen selbst von bedeutenden Männern geschrieben wurden, kann bei der Regsamkeit, welche auf diesem Gebiete herrschte, nicht auffallen. Wir erinnern nur an den Anticlaudianus des Alanus von Lille, an die Schrift Hugos von St. Victor de eruditione didascalica. Eine eigenthümliche Stelle nimmt Johannes von Salisbury mit seinem Metalogicus (in 4 Bänden) ein, ein Mann, der, obwohl in England geboren und längere Zeit dort einflußreich, mit seiner Thätigkeit doch vorzugsweise nach Frankreich gehört, das ihn 1176 zum Bischof von Chartres machte. Er eröffnete in dem genannten Werke einen heftigen Krieg gegen das Vorwalten der Dialektik und für die classischen Traditionen. Er hatte selbst die Dialektik mit großem Eifer in Paris studirt, dann aber der Grammatik wieder sich zugewandt und drei volle Jahre den Vorlesungen Wilhelms von Conches beigewohnt, um weiterhin noch bei Richard Lévêque und Harduin dem Deutschen in die Schule zu gehen. Als er hierauf zu den früheren Studiengenossen, die inzwischen der Dialektik treu geblieben waren, zurückgekommen, fand er, daß sie in ihrer Bildung keinen Schritt vorwärts gethan. Da war er doch bei seinen Lehrmeistern, die selbst unter Bernhard von Chartres sich gebildet hatten, ganz anders gefördert worden. Der „Alte von Chartres" aber hatte den höchsten Fleiß auf Lesung und Analyse der Classiker gewandt, sie auswendig lernen, in Prosa wie in Versen nachbilden lassen; bei der Erklärung hatte er die Regeln der Syntax, den Schmuck der Rhetorik, die Feinheiten der Dialektik, die mannigfachen Fragen der gelehrten Bildung vorgenommen, alles in fester Ordnung

und in Angemessenheit zur Fassungskraft seiner Schüler, die er zugleich durch moralische und religiöse Betrachtungen täglich zu bilden bemüht gewesen war. Und das ist nun auch die Richtung, welche Johannes von Salisbury vertritt. Sein Werk ist reich an Vorschlägen über die festzuhaltende Methode, wobei er bis auf Quintilian zurückgeht und Donatus, Servius, Priscianus, Cassiodorus, Isidorus, Beda berücksichtigt. Daß er eine ausgebreitete Belesenheit in den Classikern besaß, zeigt jedes Blatt seiner Schriften; auch das Griechische war ihm bekannt. (Schaarschmidt, Johannes Sarisberiensis nach Leben und Studien, Schriften und Philosophie. Lpzg. 1862). Nach seinen Grundsätzen lehrte auch sein Schüler Peter von Blois.

Aber zu einer durchgreifenden Reaction kam es nicht, vielmehr behauptete die Scholastik ihr Uebergewicht, und wie sehr die Humanitätsstudien am Ende des dreizehnten Jahrhunderts im Nachtheile waren, zeigt die Schilderung, welche Heinrich von Andely in seiner „Schlacht der sieben Künste", einem franz. Gedicht, darbietet. Da sehen wir in ausgeführter Allegorie die Hochschule von Orleans als Vertreterin der Grammatik gegen die Pariser Universität, wo die Logik herrschte, zu kriegerischer Bewegung gerüstet, während diese von Tournai Hülfe herbeiruft und auch sonst durch Streitkräfte aus dem Trivium und Quadrivium sich verstärkt; im Kampfe selbst ist Donatus mit Plato dem Heere der Grammatik voran, aber ein von der Astronomie geschleuderter Blitz bringt Schrecken in dieses Heer, dessen Rückzug den Sieg der Logik für ganz Frankreich entscheidet.

Den Verfall hat auch Vincenz von Beauvais, der gelehrte Zeitgenosse des heiligen Ludwig und vielleicht Erzieher der königlichen Prinzen (er starb c. 1264), nicht aufhalten können. Was er in seinem vierfachen Speculum (doctrinale, historiale, naturale, morale) zusammengefaßt hat, enthält allerdings einen reichen Schatz bildender Wissenschaft; aber der Verfasser ist kein Nachfolger des Johannes von Salisbury, er behandelt vielmehr im Zusammenhange der sieben freien Künste die Grammatik fast nur als einen Inbegriff von Regeln und rechnet die zur Lesung dargebotenen Schriften der Alten zu den Nebendingen, die ernsteren Beschäftigungen Reiz geben können als angenehme Unterhaltung; außerdem läßt er sie darum gelten, weil sie brauchbare Moralvorschriften geben. Aber die Dichter der Heiden will er aus dem Unterrichte der Jugend ganz verbannt und dafür die Gedichte des Juvencus, Arator, Prosper, Prudentius, Sedulius aufgenommen sehen. Was Vincenz für die Königin Margaretha über Erziehung geschrieben hat, ist in seinem etwas scholastischen Zuschnitt doch immer eine erfreuliche Schrift, klar, verständig, maßvoll und mild, am wichtigsten vielleicht durch das, was sie über die der weiblichen Jugend zu gebende Bildung enthält (Schmidt II, 301—307). Im allgem. Bourgeat, Etudes sur Vincent de Beauvais, théologien, philosophe, encyclopédiste, ou spécimen des études théologiques, philosophiques et scientifiques au moyen âge. 1210—1270. Par. 1856.

Ueber das Lehrverfahren jener Zeit im einzelnen noch Folgendes. Man ließ gern, nach den ersten Leseübungen, den Psalter von den Kindern durcharbeiten und auswendig lernen, damit sie fromme Gedanken daraus schöpfen und an der Psalmodie Theil nehmen könnten; dann kamen die auch sonst viel benutzten moralischen Distichen Catos an die Reihe, denen wieder Aesops Fabeln sich anschloßen.*) Für den grammatischen Unterricht diente noch fortwährend Donat und Priscian; von den lateinischen Dichtern las man mit Vorliebe Virgil, Ovid, Lucan und Statius, außerdem die christlichen Dichter Prosper, Prudentius, Juvencus; von den Prosaikern standen im Vordergrunde Cicero und Quintilian, auch wohl Sallust, seltener Livius. Peter von Blois hatte öfter auch Curtius, Sueton und Tacitus gelesen. Das Griechische war noch immer

*) Bekannt ist, wie noch Luther es als eine absonderliche Gnade Gottes pries, „daß des Catonis Büchlein und die Fabeln Esopi in den Schulen sind erhalten worden," da beide nützliche und herrliche Büchlein.

sehr vernachläßigt; auch die größten Scholastiker verstanden den Aristoteles und Plato nicht im Original zu lesen. Manches Interessante über den Schulunterricht jener Zeit enthält des Eberhard von Bethune Labyrinthus de miseriis rectorum scholarum, in Polyc. Lyseri Hist. poetarum et poematum medii aevi. Magdeb. 1721, wie auch die in Versen abgefaßte lateinische Grammatik desselben, die Graecismus nur darum heißt, weil die aus dem Griechischen abgeleiteten Wörter besonders berücksichtigt sind, in der Geschichte der Pädagogik zu beachten ist.

Das von Frankreich aus durch die Normannen unterjochte England erlitt infolge dieser Unterjochung die schwersten Verluste. Die weitgehende Wegnahme des Kirchenguts und die Einsetzung normannischer Bischöfe zerrüttete die angelsächsische Nationalkirche und that der von der Kirche abhängigen Bildung des Volkes, namentlich der höheren Classen, den größten Schaden. Ueberdies bestand für längere Zeit ein unausgleichbarer Gegensatz zwischen den Eroberern, die den neuen Adel des Landes bildeten und französische Sprache und Bildung beibehielten, und den Unterworfenen, die zwar mehr und mehr die reine Sprache ihrer Vorfahren ausarten ließen und ihre so reich entwickelte nationale Literatur mit der Fülle volksthümlicher Ueberlieferungen vergaßen, aber darum doch nicht das ihren Drängern Gefallende aufnahmen. Uebrigens gab dasjenige, was die Eroberer nach England brachten, in keiner Weise Ersatz für das, was zu Grunde gieng, und gewiß darf man sagen, daß, wenn späterhin das englische Volk doch wieder so kräftig sich aufgerichtet hat, das geringste Verdienst dabei dem normannischen Klerus gebührt, der geflissentlich auf Ausrottung des Nationalen hinarbeitete und selbst die angelsächsischen Namen zu verdrängen suchte.

An Sinn für höhere Bildung fehlte es indes den Normannen nicht. Schon unter Heinrich I. entwickelte sich in dieser Beziehung Erfreuliches. Die Kenntnis römischer Classiker und die Nachahmung derselben in Prosa und Versen erreichte damals eine Höhe, die sie nicht lange behauptete. Damals schrieben Eadmer, Ingulf, Galfried von Monmouth, Wilhelm von Malmesbury, Florenz von Worcester, Simeon von Durham. In der Klosterschule zu Dunstaple führte der Scholasticus Geoffroy, nach dem Muster dessen, was er in Paris gesehen hatte, geistliche Spiele auf, die ersten, denen wir im nördlichen Europa begegnen. An Bildungsanstalten fehlte es nicht. Neben den Schulen, welche man in der Normandie besaß, hatte man in England selbst Schulen zu Canterbury, York, Oxford, Abingdon, Wincheſter, Peterborough. Nach dem Studium in Orleans richtete der Abt Joffrid, ein Zögling der Schule von Fleury, ein Studium in Cambridge ein (1109), aus welchem später die berühmte Universität sich entwickelte. Der Unterricht dieser Anstalt hielt sich für die Grammatik an Priscian und die Commentare des Remigius von Auxerre; für die Logik hatte man Aristoteles und Porphyrius, in der Rhetorik schloß man sich an Cicero und Quintilianus an. Gern besuchten die Engländer auch damals noch ausländische Lehranstalten, und man glaubt beobachtet zu haben, daß dabei die Angelsachsen mit Vorliebe den Dingen der Erfahrung sich zuwandten, während die Normannen in der Theilnahme an dialektischen Kämpfen sich gefielen. Aber gerade solche wissenschaftliche Thätigkeit trug wesentlich dazu bei, das nationale Leben niederzudrücken, wie denn schon damals die angelsächsische Sprache aus den Kreisen der Vornehmen mehr und mehr verschwand und im Volke durch Einmischung fremder Elemente entstellt wurde. (Lappenberg, Gesch. Englands I, 289 ff. Vgl. Heeren I, 210 ff.) Unter Heinrich II. setzte sich dieser Auflösungsproceß fort; alle feinere Bildung kam von außen her; der König selbst hatte besonderes Wohlgefallen an Troubadours und Trouvères. Aber er stattete doch auch (wie sein Sohn Richard I.) die Schule in Oxford mit Privilegien aus, welche diese Anstalt rasch zu großer Blüte brachten. Johann ohne Land, obwohl im Besitz einer Bibliothek, hatte für wissenschaftliche Bildung keinen Sinn. Höher stand in Schätzung derselben Heinrich III., unter dessen Regierung die Universität Oxford die Studirenden nach Tausenden zählte, wie sie denn auch ausgezeichnete Lehrer, namentlich aus dem Domi-

nicanerorden besaß. Für Erlernung der alten Sprachen wirkte Robert Grosseteste, der aus ganz niedrigen Verhältnissen sich empor gearbeitet und in Oxford und Paris studirt hatte; er verstand auch Griechisch und Hebräisch. Neben ihm lehrten seine Freunde Adam von Marsh und Johann von Basingstoke, der, in aller Wissenschaft heimisch, auch des Griechischen mächtig war und die modernen Zahlzeichen nach England brachte. Die höheren Stände erfreuten sich noch vorzugsweise an französischen Gestes und Romanzen; aber das Volk hob sich seit den Tagen Johanns ohne Land kräftiger wieder empor, und das Englische begann sich zu entwickeln. (Pauli, Gesch. Englands III, 198 f., 485 f., 853 f.) — Das römische Recht, welches, wohl zum Vortheile des Volksthümlichen, unter den ersten Nachfolgern des Eroberers noch fern gehalten worden war, gewann im dreizehnten Jahrhundert doch Eingang und allmählich eine größere Wirksamkeit, als man gewöhnlich anerkennt. (Güterbock, Henricus de Bracton und sein Verhältnis zum röm. Recht. Berlin 1862.

Eine eigenthümliche Stellung nimmt Roger Bacon ein, der größte Forscher, der selbständigste Denker seines Jahrhunderts, auch für die Pädagogik von hoher Bedeutung. Er strebte in jeder Wissenschaft von der Tradition und Auctorität zu klarer Anschauung und voller Sachkenntnis; er wünschte die in der Verdorbenheit der Texte und in den Misverständnissen der Uebersetzungen so arg irreleitenden Bücher des Aristoteles allesammt verbrennen zu können und strebte in Sachen der Kirchenlehre auf die Basis der heiligen Schrift zurück, die er auch den Laien in den Grundsprachen zugänglich zu machen wünschte; die classische Literatur war ihm wohl bekannt, obwohl kaum anzunehmen ist, daß er des Griechischen so weit mächtig gewesen, um den Homer lesen zu können, wie man nach einer von ihm gemachten Bemerkung vermuthet hat; in der Mathematik erkannte er die erste Wissenschaft, bei den Naturwissenschaften aber drang er ganz besonders auf Beobachtung und Erfahrung, die ihn selbst zu so überraschenden Resultaten geleitet haben und in ihm den Vorläufer der großen Entdecker, welche das moderne England gehabt hat, erkennen lassen. Es kann nicht auffallen, daß er in seinen Ordensbrüdern, den Franciscanern, Widersacher und Verfolger fand und die Kühnheit seines Strebens in langjähriger Haft büßen mußte. Dafür ist ihm die Bewunderung späterer Geschlechter zu theil geworden. Er starb 1294 in Oxford. Eine erschöpfende Darstellung seines Lebens und Wirkens fehlt uns noch.

Was bei andern Völkern des christlichen Abendlandes in dieser Periode sich entwickelt hat, das ist nur Nachbildung und Wiederholung des in den Hauptsitzen der damaligen Cultur Gereiften.

Vierte Periode. (Von der Mitte des dreizehnten bis in die Anfänge des sechszehnten Jahrhunderts).

I. Die Byzantiner. Das von den Paläologen 1261 wiederhergestellte Reich blieb in Wahrheit doch eine Ruine auf sehr unsichern Fundamenten, und wenn man sich vergegenwärtigt, welche Stürme bald gegen diesen Bau sich erhoben, so muß man sich wundern, daß derselbe doch noch beinahe zwei Jahrhunderte widerstanden hat. Aber die Byzantiner wurden durch ein starkes Gefühl geistiger Ueberlegenheit aufrecht erhalten, und dies kam ihnen zumeist aus ihrer wissenschaftlichen Bildung. Die Kaiser selbst schätzten sie und beriefen fort und fort die kenntnisreichsten Männer zu den ersten Stellen des Staats oder der Kirche. Die classische Literatur war noch immer Gegenstand sorgfältiger Studien, und Männer wie Nicephorus Blemmydas, Georgius Acropolites, sein Schüler, Georgius Pachymeres gaben dem geistigen Leben doch gleich in den ersten Zeiten nach der Restauration einen stattlichen Ausdruck. Allerdings wurde schon am Ende des Jahrhunderts über beginnenden Verfall der Studien geklagt; aber durch das ganze vierzehnte Jahrhundert zogen sich vielfache wissenschaftliche Bestrebungen, und alle Bedrängnis von außen durch die Osmanen, alle Aufregung im innern durch kirchliche Streitigkeiten hemmten solche Thätigkeit nicht. Der Palast des ältern Andronicus († 1332) galt als eine Schule der Gelehrsamkeit und als ein Kampfplatz der

Beredsamkeit; ebenso konnte sein gleichnamiger Enkel und Nachfolger, der sonst wenig taugte, als Freund der Wissenschaften gepriesen werden. Johannes Cantacuzenus hat ein von oratorischem Schwulst freieres historisches Werk hinterlassen. Noch Kaiser Manuel († 1435) zeichnete sich durch Gelehrsamkeit und selbst durch schriftstellerische Thätigkeit aus. Solche Fürsten hatten unstreitig auch große literarische Schätze um sich versammelt, und bekannt ist, daß Ueberreste derselben noch aus den Schrecken der Eroberung in den Besitz der osmanischen Sultane übergegangen sind.

Ob und in welcher Ausdehnung während dieser Periode Constantinopel öffentliche Lehranstalten hatte, läßt sich kaum bestimmen; doch darf man annehmen, daß das Restaurationswerk der Paläologen auch auf die Bildungsstätten sich bezogen habe, die freilich auch jetzt nur den höheren Ständen nützlich geworden sein würden. Außer Zweifel ist, daß es zahlreiche Privatlehrer gab und unter ihnen sehr tüchtige Männer, die großen Ansehens sich erfreuten. Manche derselben, durch die andringenden Wetter des Untergangs nach Westen gescheucht, haben dort z. Th. in ganz ähnlicher Weise ihre Thätigkeit fortgesetzt. (Heeren I, 224 ff., 246 ff., 306 f.)

Da die Werke der classischen Literatur noch immer als besonders wirksames Bildungsmittel geschätzt wurden, wandte sich ihnen fort und fort auch eine ausgedehntere literarische Thätigkeit zu. Für Grammatik arbeiteten mit mehr oder weniger Tüchtigkeit Manuel Holobolus, Thomas Magister, Maximus Planudes, Georgius Lecapenus, die Moschopuli; Maximus Planudes, eine Zeit lang in Italien als Gesandter thätig, hat auch durch Uebersetzungen lateinischer Schriftsteller (Cicero, Cäsar, Ovid) in das Griechische zu nützen gesucht. Unter den Historikern zeigt vor allen Nicephorus Gregoras eine genauere Bekanntschaft mit der alten Literatnr, wie derselbe überhaupt merkwürdige Einblicke in das geistige Leben seiner Zeit uns möglich macht. Die Sprache der höheren Kreise fand Franciscus Philadelphus, der 1420—1427 in Constantinopel lebte und viel mit diesen Kreisen verkehrte, noch sehr rein, namentlich bei den Frauen, die auch an der wissenschaftlichen Bildung theilnahmen (Epp. X, 6).

In Trapezunt, wo mit dem gestürzten Geschlechte der Comnenen viele der edelsten Familien Constantinopels eine Zufluchtsstätte gefunden und einen neuen Kaiserthron aufgerichtet hatten, den sie dann schirmend und mitgenießend umgaben, erhielt sich unter allen Stürmen und Wechseln und neben einem stark entwickelten Wahnglauben durch Jahrhunderte ein Schimmer wissenschaftlicher Bildung; theologische und philosophische, mathematische und astronomische, sowie historische Studien fehlten nicht, und auch hier nahmen die Regenten ermunternd und belohnend theil, wie sie denn auch eine reiche Bibliothek besessen zu haben scheinen. Aber von Lehranstalten erfahren wir nichts, und der höhere Unterricht war hier wohl ausschließlich in den Händen von Privatlehrern, die dann in den alten Traditionen sich bewegten. Die strebsamsten Geister zogen es vor, nach Constantinopel zu gehen, wo höherer Lohn winkte. Die Sprache der Trapezuntier war durch mannigfache Zumischungen arg entstellt, und in den letzten Zeiten dieses Reichs hatten wohl selbst der Hof und die vornehmsten Familien der Hauptstadt die Reinheit des griechischen Ausdrucks völlig aufgegeben. Daß der berühmte Bessarion aus Trapezunt gekommen, konnte den Italienern, die ihn bewunderten, eine günstige Vorstellung von der an den fernen Gestaden des Pontus noch blühenden Wissenschaft geben; aber sein Zeitgenosse Georgius der Trapezuntier, der für Italien in noch höherem Grade ein Erneuerer griechischer Studien geworden ist, stand mit Trapezunt nur durch seine Familie in Verbindung; er selbst war auf Kreta geboren und in Constantinopel gebildet. (Fallmerayer, Gesch. des Kaiserthums von Trapezunt 321 ff.)

Das mit Ostrom in so enge Verbindung getretene Rußland hat in dieser ganzen Zeit ein eigentliches Unterrichtswesen sich nicht entwickeln sehen. Unter den Gefahren der mongolischen Oberherrschaft und bei den unaufhörlichen innern Streitigkeiten konnten auch kräftigere Fürsten nicht daran denken, das in der ersten Zeit der Verbindung mit

Ostrom Begonnene fortzusetzen; der Klerus aber blieb in tiefer Unwissenheit und brachte das Volk über mechanische Religionsübung und düstern Aberglauben nicht hinaus.

II. Der Orient. Das Bildungswesen der Reiche des Islam sank in dieser Zeit, wenn auch noch weit und breit die Wissenschaften Freunde hatten und der Jugend viele in schöneren Tagen gegründete Schulen sich öffneten. Wir können es auch nicht einmal versuchen, die bedeutenderen Leistungen, welche damals noch im Bereiche der arabischen und der persischen Literatur hervorgetreten sind, aufzuzählen, und kaum noch zu unserer Aufgabe dürfte es gehören, das unter dem Einflusse der Mongolenherrscher für Förderung und Mittheilung der Wissenschaften Geschehene anzugeben; aber wir müßen einen Augenblick bei dem verweilen, was im Reiche der Osmanen, das über so weite christliche Gebiete sich ausdehnte, für Wissenschaft und Unterricht geschehen ist. Im allgemeinen wiederholte sich hier, was in früheren Zeiten schon unter der Herrschaft des Islam zu voller Ausbildung gelangt war; aber diese Wiederholung hatte etwas besonders energisches. Bereits der Sultan Urchan hatte nach der Einnahme von Nicäa (1330) in dieser Stadt, den Christen zu tiefem Kummer, die als Versammlungsort der ersten ökumenischen Synode berühmte Kirche in eine Moschee verwandelt und neben derselben eine hohe Schule (Medrese) erbaut, in welcher tüchtige Gesetzgelehrte und Philosophen als Lehrer (Muderris) wirken sollten. Das herrlich gelegene Brussa, vom Sultan als Residenz erkoren, erhielt in eben dieser Zeit neben seinen Moscheen auch Schulen, und bald war die Stadt auch ein Lieblingssitz türkischer Dichter. (v. Hammer, Gesch. des osmanischen Reiches I, 113 f., 2. Aufl.) Größeres aber vollbrachte Mohammed II. nach der Eroberung Constantinopels. Der Gewaltige ließ sogleich die acht bedeutendsten Kirchen dieser Stadt in Moscheen verwandeln und an denselben ebenso viele Medresen errichten, zu deren Unterhalte die Einkünfte der Kirchen verwendet wurden. Als er hierauf die nach ihm genannte Moschee erbaut hatte, stiftete er an dieser allein acht Medresen und stattete deren Professoren mit glänzenden Einkünften aus. Im Zusammenhange damit stand die Organisation des ganzen Gelehrten- und Beamtenthums. Die Zöglinge der Medresen hießen Thalib (Begehrende, d. h. Wißbegierige) oder Suchte (Brennende, nämlich in Liebe zur Wissenschaft). Sie wohnten in besonderen, mit den acht Schulen verbundenen Gebäuden und erhielten Nahrung und Kleidung, ihr Unterricht aber umfaßte (nach Hammer I, 594) Grammatik, Syntax, Logik, Metaphysik, Philologie, Tropik, Stylistik, Rhetorik, Geometrie und Astronomie. Hatten sie diesen Cursus durchgemacht, so hießen sie Danischmende (Wissenschaftbegabte) und hatten nun als Repetenten (Muid) Jüngeren das von ihnen Angeeignete einzuprägen oder auch in untern Schulen als Lehrer einzutreten. Strebten sie höher und suchten sie zu den lohnenderen Stellungen von Muderris und Molla zu gelangen, so war in einem sieben Jahre umfassenden Cursus das Studium des Rechts und ein stufenmäßiges Fortschreiten in der Bahn der Ulema erforderlich. Die Candidaten zu jenen Stellen hießen Mulasim und hatten vor dem Eintritt in dieselben einer strengen Prüfung sich zu unterwerfen. Die Muderris hatten ein tägliches Einkommen von 20 bis 60 Aspern und hießen hiernach wohl auch die Zwanziger, Dreißiger, Vierziger ꝛc. Die begehrtesten Muderrisstellen wurden natürlich die an den acht Medresen der Moschee Mohammeds, die man wohl die acht Paradiese der Gelehrsamkeit nannte. Rang und Einkommen der Muderris bestimmte sich nach ihren Functionen: die über ein bestimmtes dogmatisches Werk Lesenden waren Zwanziger, die Lehrer der Rhetorik Dreißiger, die Lehrer des bürgerlichen Gesetzes Vierziger, die an die Ueberlieferung gewiesenen Fünfziger, die Ausleger des Koran Sechziger. Für die höheren Richterstellen sollten erst diejenigen als tauglich gelten, welche die ganze Stufenreihe der Muderris erstiegen hatten, als Molla aber wieder sechs Stufen der Ehren vor sich sahen. — Als Selim I. das Mamelukenreich zerstört hatte, und nun auch die alten Bildungsanstalten Syriens und Aegyptens, wie die acht Akademien, welche der große Nureddin in eben so vielen Städten seines Reichs und die Schulen, welche Salaheddin in Damask und Kairo

errichtet hatte, unter osmanische Herrschaft kamen, mußte dies von erheblichem Einfluß auf das türkische Unterrichtswesen sein. — Welchen großartigen Aufschwung unter Mohammed II., der selbst umfassende Kenntnisse besaß, Wissenschaft und schöne Literatur bei den Osmanen genommen hat, darüber s. Hammer I, 595 ff.

Die Bildungsanstalten der Juden bewahrten im ganzen den früheren Charakter; aber der durch die steigende Unduldsamkeit des späteren Mittelalters verstärkte Druck, unter welchem das Volk zu leiden hatte (Inquisition in Spanien), wirkte lähmend auch auf sie. Dennoch blühte fort und fort das Studium der hl. Schrift und des Talmud, wie denn auch jüdische Gelehrte die ersten Drucke des alten Testaments (in Soncino 1488, in Brescia 1494) besorgt haben. Die wissenschaftliche Polemik zwischen Juden und Christen, die in dieser Periode eine sehr herbe wurde, hat weder bei jenen noch bei diesen auf die Studien einen erheblichen Einfluß ausgeübt; doch mag bemerkt werden, daß bereits um die Mitte des dreizehnten Jahrhunderts der General des Dominikaner-Ordens Raymund von Pennaforte zu Bildung von Missionaren unter Juden und Mohammedanern Lehranstalten für Erlernung des Hebräischen und Arabischen gestiftet hatte, und daß später zu gleichem Zwecke Clemens V. auf der Kirchenversammlung zu Vienne 1311 Unterricht im Hebräischen Chaldäischen und Arabischen den Universitäten von Paris, Oxford, Bologna und Salamanca zur Pflicht machte, freilich ohne nachhaltige Wirkung.

III. Das christliche Abendland. Als der Sieg der Hierarchie über die Staatsgewalten in der Mitte des dreizehnten Jahrhunderts ihr eine fast unbeschränkte Herrschaft über die Geister gesichert zu haben schien, begannen im Völkerleben so vielseitige und so großartige Entwicklungen, daß zu Leitung derselben die höchste Weisheit und die freieste Auffassung der menschlichen Dinge gehörte. Aber gerade jetzt erschütterte die Hierarchie durch Misbrauch ihrer Macht die Fundamente, auf denen sie ruhte, und als dann das Papstthum in Avignon, obwohl nicht immer schlecht vertreten, tiefe Gebrechen offenbarte und endlich gar in einem die Welt aufregenden Schisma sich entwürdigte, konnten die treuesten Anhänger desselben besorgen, daß die Bewahrung der bisherigen Allgewalt unmöglich geworden sei. Denn auch die Organe dieser Gewalt schienen großentheils untauglich geworden: der Klerus, ganz verweltlicht, lebte in Ueppigkeit und Unzucht, die älteren Orden waren in Schlaffheit versunken und ließen ihre Klöster zu „Spitteln des Adels" werden, die Orden der Bettelmönche aber ließen zwar immer wieder einzelne durch Eifer, Kenntnisse und Beredsamkeit ausgezeichnete Männer aus sich hervortreten, im ganzen jedoch bildeten sie eine wüste, faule Masse, von welcher die verderblichsten Einwirkungen auf die Welt ausgiengen. Und überall kam höheres Selbstgefühl in das Volk, der Bürgerstand erhob sich, während er zu großem äußeren Gedeihen gelangte, zu kräftiger innerer Entwicklung, und da er in seinen heiligsten Bedürfnissen sich versäumt, ja verhöhnt sah, so wagte er in Wort und Schrift auch scharfe Kritik und laute Opposition.

Dennoch behauptete die Hierarchie im großen und ganzen die geistige Leitung der abendländischen Völker, und nicht am wenigsten dadurch, daß es ihr gelang, das Unterrichtswesen in Abhängigkeit von sich zu erhalten. Denn auch die Universitäten, obwohl sie in der Zeit des Schisma für ihre Aussprüche fast schiedsrichterliche Geltung für sich zu fordern schienen und eine derselben (Prag) Ausgangspunct der drohendsten Bewegung wurde, blieben schließlich in vollständiger Obedienz, und die Schultheologie, unterstützt von den Lehrern des kanonischen Rechts, sorgte dafür, daß alles höhere Studienwesen doch gut päpstlich blieb. Die Dom- und Klosterschulen hielten freilich fast überall ganz mechanisch am Hergebrachten fest und führten zum Theil ein klägliches Scheinleben; aber sie hinderten doch das Emporkommen des Neuen. Und auch die rasch sich mehrenden Stadtschulen, obwohl die Erlaubnis zu Gründung derselben von den um ihr Einkommen und Ansehen besorgten Kirchenoberen oft unter hartem Kampf

erwirkt werden mußte, blieben in enger Verbindung mit der Kirche, die schließlich auch zu Erhaltung derselben oft das Beste thun mußte.

Auf welche Weise in Frankreich später die königliche Gewalt das gelehrte Unterrichtswesen unter ihre Leitung zu bringen suchte, ist oben Bd. II, 445 berührt; aber die tiefgehenden Reformen der Pariser Universität in den Jahren 1366 und 1452 wurden doch im Namen des päpstlichen Stuhles ausgeführt, wenn auch bei der letzteren der König schon stark concurrirte (Théry I, 377 f., 393 ff., II, 306 ff.). In Bezug auf England vgl. oben Bd. III, 80 f. Merkwürdig ist es, in welcher Unabhängigkeit von klerikalem Einfluß die Universitäten Lerida (1300) und Valencia (1412) hergestellt wurden; abhängiger war die in Barcelona (1450). Schäfer, Gesch. von Spanien III, 497 ff. Eine ausgeprägt kirchliche Universität war von Anfang an (1425) die von Löwen. Cramer 314 ff. (Die Considérations sur l'hist. de l'univ. de Louvain im Annuaire de l'univ. cath. de L. 1854 sind mir nicht näher bekannt geworden).

Im ganzen können wir nicht ohne tiefe Trauer auf das Unterrichtswesen dieser Zeit blicken. Wir sehen, daß es den kirchlichen Leitern desselben in weiten Kreisen an dem Bewußtsein über die Größe der hier vorliegenden Aufgaben, zu deren Lösung doch so große äußere Mittel verwendbar waren, völlig fehlt, daß die Heilswahrheiten an den höheren Schulen vor einer streitlustigen Scholastik zurücktreten, in den niederen Schulen, wie im ganzen kirchlichen Leben, bis auf dürftige Formeln verdrängt sind, daß die Schulen überall nur als Vorbereitungsanstalten für den Kirchendienst oder auch für äußerlich bürgerliche Zwecke, nirgends als eigentliche Bildungsanstalten, in denen Menschen mit dem Edelsten für Zeit und Ewigkeit auszustatten sind, behandelt werden, daß der Unterricht handwerksmäßig, schwerfällig, abstumpfend, die Zucht pedantisch, oft rauh und hart, das ganze Schulleben, mit Ausnahme der Erquickungen, welche Kirchenfeste und Schulfeierlichkeiten bringen, düster und freudlos ist. Und doch bietet sich noch manches, was der Aufmerksamkeit und Theilnahme werth ist. — Welche gewaltige Anregungen zum Bessern die Hieronymianer für die Niederlande und das nördliche Deutschland, die Humanisten für das ganze Abendland gegeben haben, ist in besonderen Artikeln bereits dargestellt.

Im Folgenden beschränken wir uns auf eine Reihe ausführender Bemerkungen über Einzelnes, wobei wir auf den bei den drei vorhergehenden Perioden gewählten geographischen Gang verzichten dürfen.

Das vielfach empfundene Bedürfnis nach Schulbildung suchte man zunächst überall durch Gründung von Universitäten zu befriedigen, denen freilich, weil es ja doch an dem rechten Unterbau, an ausreichenden Vorbereitungen für die durch sie zu vermittelnden wissenschaftlichen Studien fehlte, eine überaus schwierige Aufgabe gestellt wurde, die nur dann zu lösen schien, wenn sie die Vorbereitungsstudien so viel als möglich mit in sich aufnahmen. Dies ist nun auch in mancherlei Art geschehen; aber es braucht kaum gesagt zu werden, welche Uebelstände sich dabei ergeben mußten. Immerhin ist es von großem Interesse, das mit der Gründung so zahlreicher Universitäten Zusammenhängende zu betrachten; doch beschränken wir uns auf dasjenige, was dabei in pädagogischer Beziehung beachtenswerth sein kann.

Zu leugnen ist nicht, daß die vielen Universitäten, welche in den letzten Jahrhunderten des Mittelalters entstanden, für die Wissenschaften eben so viele Freistätten geworden sind, in denen zugleich für einen weiten Umkreis alles sich darbot, was die vorhandenen Bildungsbedürfnisse befriedigen, die geweckteren Geister vielfach üben und für Kirche und Staat brauchbare Diener bilden konnte. Die Vereinigung so vieler Gelehrten unter dem Schutze großer Privilegien und eines stark entwickelten Corporationsgeistes hatte für sich allein schon hervorragende Bedeutung, und daß nun zu ihren Lehrstühlen die strebsame Jugend sich drängte, in welcher die Vertreter sehr verschiedener Stämme und Nationen sich mischten und die Sprößlinge der edelsten Geschlechter mit den Söhnen schlichter Handwerker zusammentrafen, das war, auch wenn

zunächst nicht viel gelernt wurde, für die allgemeine geistige Entwickelung doch in mancherlei Beziehung förderlich. Dazu trug nun auch dies nicht wenig bei, daß zwischen Lehrenden und Lernenden, schon wegen der längeren Dauer der Studienzeit nicht selten ein innigeres Verhältnis sich bilden konnte, während umgekehrt viele auch wieder durch die Peregrinatio academica Förderungen besonderer Art sich schaffen konnten.

Jede Universität war ein in sich abgeschlossenes Gemeinwesen, dessen Verfassung, dessen Ordnungen und Satzungen, von den höchsten Auctoritäten der Kirche und des Staates sanctionirt und über das persönliche Meinen und Wollen erhoben, vielfach zwar die Geister beengten und banden, aber doch auch wieder in ziemlicher Ausdehnung ein reges Spiel der Kräfte gestatteten, ja forderten. Wir haben nun hier auf die Verfassung der Universitäten nicht specieller einzugehen, also auch nicht zu beschreiben, wie ihre rechtliche Stellung und ihre finanzielle Sicherung beschaffen war, wie ihre Lehrer und Schüler nach Facultäten und Nationen sich zusammenschloßen, welche Befugnisse und Pflichten ihre Senate, ihre Kanzler, Rectoren und Dekane zu üben hatten, in welcher Stufenfolge die akademischen Würden und Grade vergeben wurden;*) aber wir erinnern selbst bei so flüchtigen Bemerkungen an Zustände, die in ihrer zusammengreifenden Wirkung doch auch für Bildung von Geist und Charakter Bedeutung hatten.

Unmittelbarer freilich wirkte das Zusammenleben der Studirenden in den Collegien und Burfen. Um Bedeutung und Einrichtung dieser Anstalten, der Alumnate des Mittelalters, recht kennen zu lernen, versetzen wir uns zunächst an die große Mutter-Universität Paris. Man hatte es hier lange mit Kummer gesehen, wie Hunderte von Knaben und Jünglingen, welche der Studien halber herbeigekommen waren, oft jeder Aufsicht und Fürsorge entbehrten und, rathlos in der weiten Stadt sich verlierend, leiblich und geistig unheilbaren Schaden leiden konnten. Da hatte zuerst im J. 1209 die Mildthätigkeit das Collegium oder Hospiz der guten Kinder von St. Honoré eröffnet, ursprünglich allerdings nur, um Obdach und Nahrung darzubieten. Im J. 1250 gründete hierauf Robert Sorbon, Capellan Ludwigs des Heiligen, das Collegium, welches seinen Namen (la Sorbonne) behalten und in der Geschichte der französischen Kirche durch Jahrhunderte einen eigenthümlichen Einfluß ausgeübt hat (Duvernet, Hist. de la Sorbonne, dans la quelle on voit l'influence de la Théologie sur l'ordre social. Par. 1790. 2 Bde.). Zuerst war dieses Collegium für 16 arme Studenten der Theologie bestimmt; eine Filialanstalt, das Collegium von Calvi, gab jüngern Zöglingen ein Unterkommen. Noch vor dem Schlusse des dreizehnten Jahrhunderts kamen drei andere Collegien hinzu, denen dann in den beiden folgenden Jahrhunderten eine große Anzahl anderer, von Fürsten, Bischöfen und Staatsbeamten gestiftet, sich angeschlossen hat. (Aufzählung bei Kilian, Tableau historique de l'instruction secondaire en France [Par. 1841] 11—14.) Hiezu kamen noch die Häuser, in welchen die Orden die ihnen zugeführten jungen Leute bis zum Eintritt in die höheren Studien unterhielten, sowie eine Menge von Pädagogien oder Privatanstalten, welche Studirende für Geld in Pension nahmen und allmählich auch von den Behörden der Universität einer gewißen Aufsicht unterworfen wurden. Im J. 1463 wurde allen auswärtigen Studenten, die weder in ein Collegium noch selbst in ein Pädagogium Aufnahme gefunden hatten, zur Pflicht gemacht, ihre Wohnung bei Verwandten oder sonst anständigen Leuten zu suchen. — Nahe lag es nun, daß die Beneficiaten der Collegien bald unter eine regelmäßige Leitung gestellt, bald auch in besonderer Weise von Lehrern, welche mit ihnen dieselbe Wohnung theilten, unterrichtet wurden. Da dieser Unterricht immer mehr Stetigkeit und Ausdehnung gewann, konnte es leicht auch geschehen, daß Externen sich anschloßen, was allmählich wieder dazu führte, daß der ganze Unterricht der Universität sich in die Collegien zog und endlich nur noch in ihnen zu finden war. So gewannen neben der Sorbonne manche

*) Vgl. den Artikel „Universitäten" von Tholuck, in Herzogs theologischer Real-Encyklopädie, Bd. 16, S. 720 ff.

Collegien eine höhere wissenschaftliche Bedeutung, und das Collegium von Navarra, im J. 1304 von der Gemahlin Philipps des Schönen, Johanna von Navarra, für 70 Studirende gestiftet, wurde (nach Mézerai) l'école de la noblesse française, l'honneur de l'Université. (Sehr anziehende und reichhaltige Geschichte desselben in Launoji Opp. T. IV.)

Daß in kleinerem Maßstabe solche Einrichtungen auch an den übrigen kleineren Universitäten Frankreichs als zweckmäßig erkannt wurden, begreift sich leicht. Universitäten aber erhielten Toulouse 1228, Montpellier 1289, Orleans 1312, Cahors 1331, Perpignan 1349, Angers 1398, Aix 1409, Dôle 1426, Caen 1430, Poitiers 1431, Valence 1452, Nantes 1460, Bourges 1465, Bordeaux 1473. — Aehnliche Verhältnisse finden wir in England.

Die älteste der deutschen Universitäten, in Prag 1347 von Kaiser Karl IV. nach der Pariser geschaffen, wurde selbst wieder ein Vorbild für die späteren: Wien 1365, Heidelberg 1386, Köln 1388, Erfurt 1392, Würzburg 1403, Leipzig 1409, Rostock 1419, Greifswald 1456, Freiburg im Breisgau 1457—1460, Trier 1472, Mainz 1477, während das eine Tübingen (1477 gestiftet) seine Einrichtungen nach denen in Bologna formte und selbst auch wieder das Muster für Wittenberg (1501) darbot. Es kehren also fast überall die oben geschilderten Einrichtungen wieder, nur daß an den deutschen Universitäten zwischen Collegium und Bursa ein Unterschied sich bildete. Collegien waren bei uns in der frühesten Zeit reicher ausgestattete Institute, durch welche eine Anzahl von Universitätslehrern in gemeinsamer Wohnung unter einem Vorsteher verbunden waren. So in Prag das Collegium Carolinum, welches Karl IV. 1366 für zwölf Lehrer (zwei Theologen und zehn Artisten) eingerichtet und mit den Einkünften von sechs Dörfern auf ewige Zeiten begabt hatte. Aber auch in Prag entstanden schon unter Wenzlaw Anstalten, in denen Lehrende und Lernende Wohnung und Unterhalt erhielten, und jene zur Ueberwachung des Fleißes und des Verhaltens dieser verpflichtet wurden. Auch anderwärts, z. B. in Erfurt, entstanden Collegia nach französischem Zuschnitt, die z. Th. frühzeitig auch Bibliotheken erhielten. Die Bursen waren von anderer Art. Nach der ursprünglichen Bedeutung des Worts war bursa = crumena ex corio (Börse), dann eine gewiße Summe zur Bestreitung der Promotionskosten, weiterhin ein Kosthaus, in welchem Aermere und Reichere um einen niedrigern oder höhern Preis Aufnahme fanden. Nachdem nun in Prag und Wien eine bessere Ueberwachung der Studirenden zuerst dadurch eingeleitet worden, daß man Lehrenden und Lernenden in denselben Bezirken der Stadt Wohnungen anwies, gieng man bald zu der Einrichtung über, wornach die Studirenden in Bursen sich vereinigten, deren Obhut die rectores bursarum zu führen hatten, welche wieder dem Rector der Universität verantwortlich waren. In engern Kreisen hatten dann wieder Magistri oder Baccalaurei die Aufsicht über die Bursales (Bursarii) und im besondern war es ihre Pflicht, das sittliche Verhalten der jungen Leute zu überwachen, sie zu regelmäßigem Besuche der Vorlesungen anzuhalten und für Beköstigung Sorge zu tragen. Ausführliche Statuten regelten das Leben in den Bursen. Gewiß konnte nun solches Zusammenleben in vieler Beziehung wohlthätig wirken; aber sehr bald schlichen grobe Misbräuche sich ein und machten die Bursen zu Wohnstätten der Roheit und Ausschweifung. — An den italienischen Hochschulen hatte man weder Collegien noch Bursen.

Der Unterricht der Universitäten zerfiel in Vorlesungen, Repetitionen und Disputationen. Für die Vorlesungen waren, um der Willkür Schranken zu setzen und Collisionen und Streitigkeiten zu vermeiden, in Bezug auf Gegenstände, Orte und Zeiten genaue Bestimmungen getroffen. Statt der abstumpfenden Dictirmethode, die in Paris gewöhnlich war und auch an den deutschen Universitäten ihr Wesen trieb, kam an diesen doch früh auch freier Vortrag und Nachschreiben in Brauch, an jenen schloßen dann kurze Glossen sich an. In Frankreich und Italien scheute man Einreden der Zuhörer nicht; in Deutschland scheint man solche für unzuläßig gehalten zu haben. Da die Vorlesungen

den Studirenden die kostspieligen Handschriften und Bücher mit ersetzten, kam auf das in ihnen Dargebotene natürlich viel an; doch war in den ersten Zeiten die Thätigkeit der Abschreiber, seit der zweiten Hälfte des fünfzehnten Jahrhunderts die der Buchdrucker gerade an den Universitäten eine sehr geschätzte.*) In den Repetitionen arbeiteten die Magistri, für ein bedeutend höheres Honorar, als bei den Vorlesungen üblich war, das in diesen Vorgetragene nochmals mit den Studirenden durch und unterzogen dabei den vorliegenden Text mit Beachtung von Zweifeln und Einwürfen einer gründlichen Erörterung. Einen sehr breiten Raum nahmen im Leben der Universitäten die Disputationen ein, die besonders seit der Entwicklung der akademischen Grade, deren Ertheilung durch sie wesentlich mit bestimmt wurde, zur Ausbildung gelangt waren und in allen Facultäten fast unaufhörlich die Geister in Bewegung setzten, sehr oft freilich zu leerem Spiel mit Worten und Formeln.

Die Facultät der Artisten (philos. Fac.) hatte zu einem großen Theile unsern Gymnasialunterricht mit zu ersetzen. Sie nahm im Verbande der Universitätsstudien die letzte Stelle ein, wurde aber doch in ihrer Bedeutung als pia nutrix ceterarum facultatum anerkannt. Freilich fehlte ihr überall vor dem Auftreten des Humanismus der rechte Inhalt, da sie unter dem Einflusse der Scholastik mehr und mehr von den classischen Studien sich entfernt und darauf sich beschränkt hatte, ihre Vorlesungen an die schlecht verstandenen alten Grammatiker, an die Werke des Aristoteles und Boethius, des Euklid und Ptolemäus anzuknüpfen. In Deutschland blieben bis tief in das fünfzehnte Jahrhundert hinein die Classiker von der Universität so gut wie ausgeschlossen, und erst Erfurt hat in dieser Beziehung einem freieren Geiste Wirksamkeit gestattet. (Kampschulte, Die Universität Erfurt in ihrem Verhältnis zu dem Humanismus und der Reformation, I. Th.)

Die reiche Literatur zur Geschichte der Universitäten ist hier nicht aufzunehmen. Nur für die deutschen mag auf folgende Schriften verwiesen werden: L. Passow, Beitrag zur Gesch. der deutschen Universitäten im vierzehnten Jahrhundert. Berlin 1836. 4. Zarncke, Die deutschen Universitäten im Mittelalter; Beiträge zur Gesch. u. Charakteristik derselben. 1. Beitrag. Leipzig 1851. 8. Außerdem sei nur kurz an dasjenige erinnert, was für Prag Tomek, für Wien Rink, für Cöln v. Bianco, für Rostock Krabbe, für Freiburg im Breisgau Schreiber geleistet haben.

Ueber die Dom- und Stiftsschulen dieser Zeit ist wenig zu sagen. Es fehlte nicht durchaus an gutem Willen; aber es blieb auch im besten Falle bei vorübergehenden Reformversuchen und sehr mäßigen Resultaten. S. z. B. über die Kathedralschule in Utrecht Cramer 227, über die Domschule in Meißen Müller, Gesch. der Fürstenschule zu Meißen I, 2 f., über die Domschule zu Osnabrück Hartmann, Beiträge zur Gesch. der Schulen in Osn. 4 ff., über die Domschule zu Güstrow Raspe, Zur Gesch. der Güstr. Domschule 1—7. Wenig erhebliches ist auch von den Parochialschulen zu sagen.

Eine größere Regsamkeit finden wir in den Klosterschulen; aber erfreuliche Resultate treten uns auch hier nur selten entgegen. Von der Thätigkeit der Benedictiner bemerken wir wenig mehr; auch ist bekannt, daß ihre Reichthümer sie in Trägheit versinken ließen und hie und da die Verwandlung ihrer Abteien zu Collegiatkirchen für Weltgeistliche angemessen erscheinen ließen (ein Beispiel Ellwangen). Die Benedictiner in Amorbach unterhielten eine etwas bedeutendere Schule bis 1400; seitdem ließen sie

*) Schreiber der bezeichneten Art finden wir am frühesten in Paris, später auch in Cöln, Erfurt, Prag, Heidelberg, Wien und Leipzig. Sie wurden, wie die librarii stationarii, pergamenarii und illuminatores zum Unterrichtspersonale gerechnet und befanden sich im Genusse besonderer Privilegien. (Sotzmann, Gutenberg und s. Mitbewerber, in Raumers hist. Taschenbuch, N. F. 2. Jahrg. 532). Seit etwa 1440 machte ihnen die Holzschneidekunst Concurrenz, die sehr bald zur Vervielfältigung von Schulbüchern angewandt wurde; aber noch eine geraume Zeit nach Erfindung der Buchdruckerkunst finden wir Abschreiber.

sich durch die Erfolge der benachbarten Stadtschulen entmuthigen und beschränkten sich darauf, sogenannte grammatikalische Classen für die Jugend der nächsten Umgegend zu unterhalten (Archiv des histor. Vereins von Unterfranken XIV, 1. 32). Von der pädagogischen Thätigkeit der Dominicaner ist äußerst wenig zu erfahren. Dagegen treffen wir an vielen Orten auf Franciscanerschulen; auch hatte ja gerade der Orden der Franciscaner durch Innocenz III. und Clemens VI. das Recht erhalten, überall zu predigen, Messe zu lesen, Beichte zu hören und Schulen zu errichten. Bessere Anstalten hatten sie am Ende des Mittelalters z. B. in Straßburg (Röhrich in Niedners Zeitschrift für hist. Theologie 1848. 587 f.), in Brünn (d'Elvert XVII.), in Zwickau (Herzog, Chronik von Zwickau I, 154 f.); daß sie in Magdeburg keine Schule besaßen, hat, gegen die gewöhnliche Annahme, Wiggert (Ueber Luthers Schulleben in Magdeburg, 1851) gezeigt. Vgl. Ruhkopf I, 73 ff.

Wie wenig im ganzen die Stifts- und Klosterschulen taugten, dafür liegt der sicherste Beweis in dem überall hervortretenden Bestreben der Stadtgemeinden, eigene Schulen zu erlangen unter dem Patronate ihrer Obrigkeiten. Die in ihrer Art großartige, aber vielfach in's kleine verlaufende Bewegung gieng von den Niederlanden aus, wo ja die Städte früh zu fröhlicher Entwicklung gekommen waren und lebhaftere Bildungsbedürfnisse sich regten. Aber hier entzündete sich nun auch sofort der Kampf zwischen den Stadtgemeinden und dem Klerus, der so lange das alleinige Recht des Unterrichtens gehabt hatte und mit sicherem Instincte von dem Emporkommen selbständiger Stadtschulen große Einbuße an Geltung und Einkünften fürchtete. Der Kampf ist oft, in den Niederlanden und anderwärts, ein sehr heftiger und hartnäckiger gewesen und nicht überall mit dem Siege der Stadtgemeinden beendigt worden. Selbst in dem mächtigen Gent, wo das Verlangen nach selbständigen Schulen am ersten hervorgetreten zu sein scheint und allerdings schon 1192 der große Freiheitsbrief, welchen die Bürger sich selbst abfaßten, den Grundsatz völliger Lehrfreiheit ausgesprochen hatte, blieb man endlich (1235) bei dem Compromiß stehen, nach welchem den Stiftsherren von St. Pharahild das Recht gelassen wurde, jedes Jahr die Schulen, welche übrigens unentgeltlich gehalten werden sollten, einem zu diesem Amte fähigen Manne, den dann der Graf bestätigen sollte, zu übertragen. Bei einer Ausgleichung zwischen der Bürgerschaft von Ypern und dem dortigen Stifte von St. Martin im J. 1253 behauptete letzteres auch das Collaturrecht über die drei großen Schulen der Stadt und gestattete außerdem nur Privatunterricht in den einzelnen Häusern durch einen Kleriker und freie Errichtung kleiner Schulen, in denen bloß bis zum Cato gelehrt werden dürfe. Auch in andern Städten suchte der Klerus das zunächst dem Scholasticus zustehende Privilegium, das er niemals verkaufte, durch Zugeständnisse zu retten, wobei ihm wenigstens die oberste Aufsicht über die neuen Schulen und an den in Stiften und Klöstern noch bestehenden Lehranstalten der höhere Unterricht gesichert blieb. Aber in vielen Fällen errangen die Stadtgemeinden doch auch das Collaturrecht und gaben sich Schulen mit höherem Unterrichte. So nun vielfach in Deutschland und dessen östlichen Nebenländern. Es ist unmöglich, den überaus reichen Stoff, der in zahllosen Stadtchroniken und Schulgeschichten vorliegt, den Gang, welchen die Verhandlungen und Kämpfe genommen haben, ausführlicher darzustellen; wir beschränken uns auf Hervorhebung des Charakteristischen. Da ist nun Folgendes zu bemerken: 1) Nicht bloß in den größeren Städten, sondern sehr oft auch in den kleineren wird das Verlangen nach eigenen Schulen auf sehr vernehmliche Weise laut und kommt nicht leicht eher zur Ruhe, als bis in irgend einer Form den Bedürfnissen genügt ist (s. z. B. das Verzeichnis bei Pfaff, Versuch einer Geschichte des gelehrten Unterrichtswesens in Württemberg 6—16). 2) Gerade in den Städten, wo Domcapitel und Collegiatkirchen oder ansehnliche Klöster bestehen, ist der Widerstand der kirchlichen Gewalten besonders stark, führt zuweilen wohl selbst zu Anwendung des Bannfluchs und setzt sich in einzelnen Fällen durch Menschenalter fort, auch dann noch, wenn die Stadtgemeinden

päpstliche Gewährungen erwirkt haben, wie z. B. in Leipzig, wo, obwohl bereits im J. 1395 die päpstliche Erlaubnis zu Gründung einer Schule (bei St. Nicolai) erlangt war, noch am Ende des fünfzehnten Jahrhunderts der Widerstand der Augustiner-Chorherren nicht besiegt war. 3) Wo der Klerus nachgiebt, sucht er den Unterricht der neuen Schulen auf ein möglichst geringes Maß zu beschränken, um seinen eigenen Anstalten die höhere Auctorität und den Schein der Unentbehrlichkeit zu bewahren, obwohl die entstehende Concurrenz nur selten ein Anstoß zur Verbesserung der kirchlichen Anstalten wird. 4) So lebhaft empfunden das Bedürfnis ist, welches auf Errichtung neuer Schulen hinleitet, so begründet es sich doch oft in sehr unsicherer und schüchterner Weise (etwa durch Beziehung auf die Weite und Gefährlichkeit des Weges, den die Kinder bis zur Dom- oder Stiftsschule zu machen haben), und führt auch bei vollständigerem Siege sehr selten zu bedeutenderen Schöpfungen oder zu Durchführung neuer Gedanken. 5) Wenn eine Entscheidung des Papstes eingeholt wird, ist sie eher zustimmend als abweisend, wie auch da, wo Landesherren im Besitze des Patronates sind, den Wünschen der Städte meist gern entsprochen wird; der schiedsrichterliche Spruch der Landesherren aber bringt die Dinge gewöhnlich nicht über Halbheiten hinaus und führt wohl auch zu ganz wunderlichen Einrichtungen, z. B. in Königsberg, wo 1339 der Hochmeister Dietrich von Altenburg die Altstadt in zwei Hälften theilte und die eine Hälfte an die Schule der Hauptkirche, die andere an die Schule der Pfarrkirche wies und zugleich bestimmte, daß alle zwei Jahre ein Wechsel eintreten sollte. (Möller, Gesch. des Altstädt. Gymnasiums in Königsberg I, 4—9). 6) Sehr selten haben die Stadtgemeinden Trieb und Lust, für ihre Schulen größere Opfer zu bringen, vielmehr lassen sie es sich gerne gefallen, wenn die Kirche mit ihren Mitteln aushilft und Kleriker als Schulmeister bei ihnen eintreten, wie denn überhaupt ein vielfacher Zusammenhang der Stadtschulen mit dem kirchlichen Leben besteht (die Schüler wirkten als Chorsänger bei den zahlreichen Kirchenfesten und Gottesdiensten mit) und häufig auch weltliche Schulmeister sobald als möglich in den Dienst der Kirche einzutreten suchen (denn die Belohnung für kirchliche Functionen war für sie eine wichtige Einnahmsquelle). 7) Der Unterricht der Stadtschulen lehnt sich meist an die Praxis der kirchlichen Lehranstalten an und benutzt fast überall dieselben Lehrbücher und Methoden,*) wie auch ihre Zucht meist eine mönchisch-düstere ist,**) wo nicht etwa bei großer Frequenz statt der Zucht arge Zuchtlosigkeit eintritt. 8) Der häufige Wechsel der fast immer nur auf Kündigung angestellten und schlecht bezahlten Lehrer hatte nothwendig schlimme Schwankungen und Unterbrechungen zur Folge, während das Kommen und Gehen der fahrenden Schüler (s. d. Art. Bachanten) sehr gefährliche Elemente der Bewegung in die Stadtschulen bringt. 9) Der Gedanke an ein eigentliches Volksschulwesen ist auch dieser Zeit noch fremd, obwohl man z. B. der weiblichen Jugend etwas größere Theilnahme zuwendet (vgl. für Braunschweig Sack, Gesch. der Schulen in Braunschweig I, 34 ff.) und die Kinder der Armen durch zahlreiche Stiftungen und Spenden zum Besuche der Schulen ermuntert werden (Sack, I, 21, 64 f., 82 f.). 10) An eine zusammenhängende und durchgreifende Leitung des Unterrichtswesens denken auch ausgezeichnete Fürsten und Bischöfe nicht, vielmehr bestimmt sich das Meiste entweder nach örtlichen Bedürfnissen oder nach persönlichen Neigungen, wo nicht allgemein gültige Traditionen träge und mühsam fortwirken.***) 11) Ueberall bleibt der Familie sehr vieles über-

*) Interessantes über die Unterrichtsweise der Stadtschule in Ulm bei Pfaff 23 ff.

**) S. z. B. was Erasmus Alberus in seiner Schrift „Ein gut Buch von der Ehe" von seinen Erlebnissen in der Schule zu erzählen hat (Theol. Literaturblatt 1856. 842 f.) und wie namentlich auch Luther über die in der Schule zu Mansfeld ihm widerfahrene Härte klagt (Jürgens, Luther I, 159 f.)

***) Nahe hätte es von Anfang an gelegen, die Universitäten zu Mittelpuncten des Unterrichtswesens in fest bestimmten Kreisen zu machen und ihren Vorständen eine umfassendere Leitung der Studien in die Hand zu geben. Doch finden wir solche Leitung, wenn wir von Paris absehen,

lassen, die oft zu einiger Ergänzung Schreib- und Rechenschulen oder sonst kleine von Klerikern und Laien gehaltene Winkelschulen*) benutzt; wo in jugendliche Herzen triebkräftige Keime der Frömmigkeit gelegt werden, da ist es meist das stille Werk der Mütter und Väter.

Nach einzelnen Landschaften und Orten die Stadtschulen jener Zeit zu betrachten, würde nur z. Th. eine lohnende Beschäftigung sein, die wir hier nicht als unsre Aufgabe ansehen dürfen. Aus der Literatur über die Stadtschulen des Mittelalters führen wir zur Ergänzung noch einiges an. Hüllmann, Städtewesen IV. 331—346 (anziehende Uebersicht). Heppe, Schulwesen des Mittelalters 25 ff. Für Hamburg Meyer, Gesch. des Hamburg. Schul- und Unterrichtswesens im MA. Hamb. 1843. Für Breslau Schönborn, Beiträge zur Gesch. der Schule und des Gymnasiums zu St. Maria Magdalena in Br. 1843 f. (2 Stücke). Für Görlitz Knauth, Das Gymnasium Augustum in G. (1765) 3 ff. Für Olmütz d'Elvert XV. f. Für Iglau Klumpar, Gesch. des Gymnasiums zu Iglau 1853. Für Nürnberg Schultheiß, Gesch. der Schulen in Nürnberg 1853 f. Für Ulm Kapff, Zur Gesch. des Ulmer Gymnasiums 1858. (Vgl. die in dem Art. Geschichte des Gelehrtenschulwesens angeführte Literatur. D. Red.) Da aus vielen dieser Stadtschulen im Zeitalter der Reformation Gymnasien sich entwickelt haben, müßen die in sehr erfreulicher Weise sich mehrenden Geschichten von Gymnasien reiche Beiträge zur Geschichte auch jener Stadtschulen darbieten.

Ueber die Lehrbücher, welche damals Kirchen- und Stadtschulen gebrauchten, ließen sich sehr ausführliche Mittheilungen zusammenstellen; hier beschränken wir uns auf einiges besonders Charakteristische. An die Stelle der alten Grammatiker trat im spätern Mittelalter (etwa seit 1240) weit und breit das Doctrinale puerorum Alexanders von Villedieu, eine Grammatik in Versen und Reimen von übler Beschaffenheit (Daniel 102 f., Röhrich, in Illgens Zeitschrift für hist. Theol. 1834, 2, 205 f.). Das Buch schließt sich an Priscianus an und besteht aus drei Theilen, der Etymologie, der Syntax und der Pronunciation. So unvollkommen es ist, hat es doch eine ganz außerordentliche Benutzung erfahren: man rechnet, daß im 15. Jahrhundert mehr als 50 Auflagen desselben erschienen sind: die Ausgaben des 16. Jahrhunderts enthalten meist nur das dritte Buch, da man für das erste und zweite schon vielfach andere Grammatiken (wie Diomedes von den Alten, Johannes Despauterius von den Neueren) zu brauchen sich gewöhnt hatte. Ein Grund für den so ausgedehnten Gebrauch des Doctrinale lag wohl auch darin, das er der Grammatik den Inhalt der Hauptabschnitte des alten und des neuen Testaments in 212 Versen mit einer die Aufmerksamkeit beschäftigenden und das Gedächtnis unterstützenden Kürze hinzugefügt hat. Andere Lehrbücher für den lateinischen Unterricht waren die Gemma Gemmarum, das Catholicon (von Joh. de Balbis, einem Dominicaner des 14. Jahrh.), der Modus latinitatis. Ein sehr merkwürdiges Schulbuch ist der Cisio-Janus, ein aus 24 lat. Versen bestehender Festkalender, der vielleicht schon im zehnten oder elften Jahrhundert entstanden ist. Es waren recht eigentlich Versus memoriales, wie folgende Probe für den Januar erkennen läßt.

Cisio-Janus Epi sibi vendicat Oc. Feli. Mar. An.
Prisca Fab. Ag. Vincenti Pau. Pol. Car. nobile lumen.

fast nur bei der Univ. Prag. Der Rector derselben hatte nach Karls IV. Anordnungen die oberste Aufsicht über die niedern Schulen des ganzen Landes, er überwachte und leitete den Gang des Unterrichts, schrieb die Lehrbücher vor, besetzte die erledigten Stellen mit Baccalaureen und Magistern oder auch mit Studenten, die nach einigen Jahren an die Hochschule zurückkehrten oder in lohnendere Aemter übertraten, übrigens weit davon entfernt waren, Volksschulunterricht geben zu wollen. S. v. Helfert, Die Gründung der österr. Volksschule durch Maria Theresia (Prag 1860) 50.

*) Von diesen giebt Fechter, Gesch. des Schulwesens in Basel bis zum Jahr 1589 (Basel 1837) S. 26; Schultheiß, Gesch. der Schulen in Nürnberg (Nürnb. 1853) II, S. 33, nähere Nachricht. S. auch d. Art. Volksschule.

Hier ist Cisio = Circumcisio Christi, Epi = Epiphania, Pau = Pauli conversio. Die erste Silbe in Epi hat die sechste Stelle in den Silben des Januar, was den Tag des Festes (6. Jan.) anzeigt, Pau ist die 25. Silbe, weil Pauli Bekehrung auf den 25. Januar fällt. — Noch Melanchthon hat sich mit dem Cisio-Janus zu thun gemacht. Es ist natürlich, daß alle diese Schulbücher sehr selten geworden sind. Fand doch selbst Daniel nur in der kaiserlichen Bibliothek zu Paris vollständige Exemplare des Doctrinale puerorum. Als Quellen der Sprach- und Alterthumskunde sind noch jetzt die lateinisch-deutschen Vocabularien jener Zeit wichtig, wie der von W. Wackernagel 1847 herausgegebene Vocabularius optimus, wohl in Oberschwaben während des vierzehnten Jahrhunderts entstanden, interessant besonders dadurch, daß darin der ganze Wortvorrath nach Maßgabe des Inhalts, und nur, wo dieser nicht leiten konnte, nach dem Alphabete geordnet ist; die Grundlage für diese, wie für alle ähnlichen Zusammenstellungen des Mittelalters bilden die Etymologien Isidors von Sevilla, die hie und da eingeschalteten grammatischen Denkverse aber mögen aus Handbüchern entlehnt sein, wie wohl auch die öfter angeführten Sentenzen aus Virgil, Ovid, Horaz, Lucan und Juvenal aus Sammlungen für praktische Zwecke stammen werden. Ein viel umfassendes Schulbuch war die Margaritha philosophica des Carthäusers Gregor Reisch (Ende des 15. Jahrhunderts), die in 12 Büchern grammaticae rudimenta (in Versen), dialecticae principia, rhetoricae partes, arithmeticae species, musicae principia (mit Musiknoten), geometriae elementa, astronomiae theorematica, naturalis philosophiae principia, alchimiae principia, einiges de anima und de principiis philosophiae moralis darbot. Die nicht selten erwähnten Gesangbücher (Cantuale) der Schüler waren Notenbücher zu den Meßgesängen. Anziehend ist es zu betrachten, wie die junge Buchdruckerkunst überall gleich in den Dienst der Schule genommen wird, und wie schnell dann die Ausgaben der beliebteren Schulbücher auf einander folgen.

Sehr bunte, z. Th. wunderliche Bilder erhalten wir, wenn wir uns die Schulfeste jener Zeit zu vergegenwärtigen suchen. Schulfeste waren im Grunde alle Kirchenfeste, weil dabei in den Processionen auch die Schüler mit Fahnen, Bändern und andern Emblemen theilnahmen, zumal das Frohnleichnamsfest, die Marienfeste, die Feste der Schutzpatrone; besonders aber treten für die Schulen hervor das Gregoriusfest, das Nicolausfest, das Maifest, an welche frühzeitig auch allerhand Mummereien und scenische Spiele sich anschloßen. (S. d. Art. Schulfeste.) Eine anziehende Zusammenstellung bei Sack 107 ff.

Was in diesen Jahrhunderten die kleine religiöse Genossenschaft der Waldenser namentlich für religiöse Bildung der Jugend gethan hat, das entzieht sich der Forschung fast ganz. Dagegen wissen wir von den böhmischen Brüdern, daß sie die Unterweisung der Kinder und Erwachsenen im Bekenntnis den ordinirten Geistlichen übertrugen, während in Zeiten der Verfolgung den Unterricht der Kinder die Hausväter übernahmen. Im J. 1505 erhielten die Brüder durch ihren thätigen Senior Lucas von Prag den ersten Katechismus unter dem Titel „Fragen der Kinder." Wie groß im allgemeinen die geistige Regsamkeit, wie groß namentlich auch die literarische Thätigkeit bei den Brüdern war, davon s. Gindely, Gesch. der böhm. Brüder I.

So haben wir die Entwicklungen eines Jahrtausends durcheilt. Wir haben für Jugendbildung viel edle Kräfte wirken, Großes unternehmen, Dauerndes aufbauen sehen. Aber wir haben auch wargenommen, wie beschränkt man blieb in der Stellung der Aufgaben, in der Wahl und Anwendung der Mittel, in den Erfolgen einer oft doch sehr eifrigen und angestrengten Thätigkeit, weil diese leicht auch wieder in Mechanismus sich verlor. Als nun der Humanismus auf breiterer Basis die Reform des Studienwesens begann und gegenüber den schwerfälligen Vertretern des Alten mit voller Lebendigkeit, mit kühner Leidenschaft, mit stolzem Selbstvertrauen an die Jugend sich wandte, um in dieser die Zukunft sich zu sichern und durch sie die Güter echter Weisheit und reinen Geschmacks weiter tragen zu lassen, hätten die alten Normen und Formen auf-

gegeben werden müßen, auch wenn die Reformation, die noch ganz anders die Geister erregte und noch viel gewaltigere Mächte in den Kampf führte, nicht so bald an die vom Humanismus ausgegangene Bewegung sich angeschlossen hätte. Was solchen Angriffen erlag, war sicherlich des Fortlebens nicht werth; aber nicht alles, was verurtheilt ward, hörte zu wirken auf, sondern wirkte weiter in neuen Zeiten und neuen Verbindungen.

H. Kämmel.

Mittelschule. Eine „mittlere Schule" bezeichnet nach dem Wortsinn zunächst eine solche, welche zwischen zwei anderen Schulen oder Schulgattungen, natürlich zwischen einer niedereren und einer höheren, in der Mitte steht. Der bestimmtere Sinn des Wortes hängt also davon ab, welcher Art diese beiden Schulgattungen seien, die jenseits der Grenzen der Mittelschule liegen. Da ist denn vorzugsweise entweder an Volksschule und Hochschule zu denken — und in diesem Sinn war z. B. der Titel der für die Interessen der Gymnasien, lateinischen und Realschulen bestimmten Zeitschrift „Mittelschule" gemeint, welche mehrere Jahre lang in Württemberg erschien —, oder an Volksschule und Realschule — und dann bezeichnet man mit dem Worte Stadtschulen, welche sich über das Niveau der gewöhnlichen Volksschule erheben, ohne darum Realschulen sein zu wollen. Das Nähere s. unter den bestimmteren Aufschriften: Stadtschule u. s. w.

Mnemotechnik. Eine uralte Kunst ist in unsern Tagen, wo sie gerade nur ein Minimum von Werth besitzt, wieder hervorgezogen und übermäßig angepriesen worden. Es geht eben mit der Gedächtniskunst wie mit so manchen Ueberlieferungen der Vorzeit, die wieder auftauchen, weil Neugier und Neigung zum Merkwürdigen jetzt fast mehr bewirken, als früher der directe Gebrauch. Bei alledem schließt die Mnemotechnik doch auch für denjenigen, der sich weder durch blinde Neugier, noch auch durch die Hoffnung außerordentlicher Früchte zu ihr hinführen läßt, genug wirkliches Interesse in sich, und namentlich der Pädagoge wird aus ihrer Betrachtung Vortheil ziehen, wenn er sie als psychologisches Experiment begreifen und so weit verallgemeinern kann, daß ihre Grundsätze auch außerhalb der engen Spuren der eigentlichen Technik verwendbar werden.

Die Mnemotechnik hat es mehr mit dem Behalten, als mit dem Erinnern zu thun. Wo es gilt, zwei oder mehrere Vorstellungen so mit einander zu verbinden, daß nach Anregung der einen sofort auch die andere ins Bewußtsein tritt, oder daß sich eine ganze Reihe in geordnetem Verlaufe entwickelt, da kommt eine Unzahl von Ursachen und Wirkungen in Betracht, welche insgesammt das Gebiet der Mnemotechnik bilden. Von diesem weiten Gebiete bauen die Mnemoniker gewöhnlich nur einzelne Theile an, da die Virtuosität in der Verwendung weniger, ganz bestimmter Mittel sie praktisch weiter führt, als die Beherrschung des ganzen Feldes. Der Pädagoge ist hier nicht in demselben Falle. Ihm muß gerade die Aufmerksamkeit auf das ganze Gebiet dessen, was nach psychologischen Gesetzen mnemonisch wirkt, von Bedeutung sein, während er die meist nur zu Kunststücken taugliche Virtuosität in der Anwendung einzelner besonderer Mittel nicht brauchen kann. Hievon ausgenommen ist nur etwa das gewöhnliche Memoriren, welches von der Mnemotechnik im weitesten Sinne einen Specialfall bildet.

Jede zusammenhängende Entwicklung zweier oder mehrerer Vorstellungen beruht auf dem Zusammenwirken einer leitenden Zweckvorstellung und einer an sich unbegrenzten Reihe von Einflüssen der Aehnlichkeit, der begrifflichen Verwandtschaft und der habituellen Verbindung. Die Vorstellung „Ritter" kann ebensowohl die Vorstellungen „bitter", „Gewitter", „Retter" u. s. w. als z. B. „eques" „knight", oder auch „Panzer", „Mittelalter", „Heros", „Soldat", oder etwa „Geograph", „treue Schwesterliebe" und zahlreiche andere nach sich ziehen. Die Zweckvorstellung, welche während der Entwicklung einer Vorstellungsreihe im Hintergrunde des Bewußtseins ruht, lenkt den Verlauf in die richtigen Bahnen. Je nachdem wir also bei Entwicklung der Vorstellung „Ritter" etwa Reime und dgl. suchen, oder übersetzen, Geschichte treiben, ein Gedicht

declamiren, wird bald diese bald jene Verbindung wirklich eintreten. Die bloße Unähnlichkeit, wie z. B. zwischen „Fledermaus" und „Cicero" hat keine reproductive Wirkung, wohl aber der Gegensatz, dessen Bedeutung sich jedoch auf die der logischen Verwandtschaft zurückführen läßt. Unterscheiden wir nämlich die mnemonischen Elemente so, daß wir ein logisches, ein sinnliches und ein mechanisches*) annehmen, so findet in ersterer Beziehung die Reproduction theils so statt, daß der in der Vorstellung liegende Begriff einen übergeordneten oder untergeordneten, theils so, daß er einen beigeordneten näher bringt, und im letzteren Falle sind es gerade die entgegengesetzten Endpuncte einer Vorstellungsreihe (conträre Gegensätze), welche sich besonders stark verbunden zeigen; so „groß" und „klein", „hell" und „dunkel", „warm" und „kalt", während z. B. „lau" „kühl" ꝛc. oft nicht so nahe liegen. Bei der sinnlichen Wirkung spielt im ganzen in der Mnemonik das Gebiet des Gesichtssinnes eine hervorragende Rolle, während das gewöhnliche Gedächtnis sich mehr auf das Ohr stützt; doch brauchen wir nur an die Versregeln der lateinischen Grammatik zu erinnern, um zu zeigen, wie eine künstliche Unterstützung des Gedächtnisses auch auf den Sinn des Gehörs begründet werden kann. Die mechanische Wirkung ergiebt sich überall, wo zwei oder mehrere Vorstellungen zufällig einmal miteinander oder nacheinander im Bewußtsein waren; sie ist an sich schwächer als die logische und die sinnliche, kann aber theils durch die begleitenden Umstände, theils aber namentlich durch Wiederholung eine außerordentliche Kraft erlangen. Ersteres geschieht besonders beim Auffallenden, z. B. bei der Vorstellung eines Pferdes und eines Wohnzimmers, wenn wir eben das Pferd mit Verwunderung im Wohnzimmer erblickt haben. Letzteres findet beim Auswendiglernen statt, aber auch bei fehlerhaften Gewohnheiten, bei den Eindrücken der täglichen Umgebung u. s. w. —

Die vollendetste Mnemonik würde immer die Herstellung eines vollkommenen inneren Verständnisses der Zusammengehörigkeit der zu verbindenden Vorstellungen sein; allein ein solches Verständnis ist nur selten zu erreichen. Wer sagt uns z. B. sprachgeschichtlich, physiologisch und psychologisch den Grund davon, daß der Lateiner den Menschen homo nennt? So weit sich aber dergleichen Nachweise geben lassen, sollten sie nicht verschmäht werden, und eine gesunde Etymologie, selbst wenn sie z. B. einmal den (sprachwissenschaftlich vollkommen feststehenden) Zusammenhang von „rana" und „Frosch" mit Zuziehung des englischen und des Sanskritwortes darthut, kann deshalb in kundiger Hand selbst in untern Classen trefflich wirken. Mein verehrter Lehrer H. Schweizer in Zürich verstand es vortrefflich, dergleichen Lichtblicke zu geben, ohne irgendwie sich von der Hauptaufgabe des Unterrichtes zu verlieren. Es ist aber nicht jedermanns Sache, und wer es kann, der giebt damit auch mehr als eine bloße Mnemonik. In Wissenschaften, welche einen strengen inneren Zusammenhang haben, sollte nun aber freilich diese höchste Art der Mnemonik durch genaue Verdeutlichung des logischen Zusammenhangs stets im Auge behalten werden. Schon der alte Morhof, welcher die Mnemotechnik mit großer Vorliebe behandelte, will aus den Gebieten der Logik, der Mathematik, der Physik und Metaphysik, eben des strengen inneren Zusammenhanges wegen, alle besonderen mnemonischen Kunstgriffe verbannt wissen. An Fälle, in denen es sich z. B. um das Behalten der Basis des natürlichen Logarithmensystems, der Zahl π und dergl. handelt, mag Morhof nicht gedacht haben. Daß es aber auch für die didaktische Unterstützung der reinbegrifflichen Auffassung eines Stoffes eine bestimmte Kunst giebt, ist nicht zu bezweifeln. Die Hervorhebung des Hauptgedankens, der anschauliche Nachweis der Gliederung, die summarische Zusammenfassung und dann wieder das ruhige Weilen beim Einzelnen, sind Dinge, an denen sich jeder Pädagoge zu versuchen hat. Schon Hugo von St. Victor und nach ihm Vincenz von Beauvais (vgl. Schlosser, Vinc. v. Beauv., Hand- und Lehrb. für Kön. Prinzen und ihre Lehrer, Frankf. 1819 I. S. 37) erkannte wohl, in wie engem Zusammenhange diese Kunst mit dem Gedächtnisse stehe. In der speciellen Technik unserer Mnemoniker spielt das logische Element die geringste Rolle, und es ist jedenfalls irrthümlich, wenn sie glauben, mit der Zurück-

führung der Zahlen auf Wörter, mit Abänderung schwer zu behaltender Eigennamen und solchen Kunststücken der begrifflichen Auffassung der Sache zu dienen, oder sich auf eine solche zu stützen. Es kommt hiebei weit mehr das sinnliche Element in Betracht, welches überhaupt in die Processe des Vorstellens weiter hineinreicht, als man gewöhnlich annimmt. In den Bewegungsnerven gehen auch bei der abstractesten Vorstellung gewöhnlich merkbare und vielleicht immer unmerkliche Functionen vor, von denen es für unsern Zweck nicht nöthig ist, zu untersuchen, ob sie mit dem Vorstellen selbst in einem näheren oder ferneren Zusammenhange stehen. Namentlich kann man bei einiger Aufmerksamkeit leise Zuckungen in den Muskeln der Sprachwerkzeuge warnehmen, die jedoch nicht genügen, das Aussprechen der bloß gedachten Worte zu bewerkstelligen. Aehnliche Strebungen finden in den Gesichtsmuskeln statt und zwar nicht nur, wenn sie stark genug sind, unsre Züge merklich zu verändern. Auf dem Gebiete der Empfindung entsprechen diesen Vorgängen die Phantasiebilder des Sehens, Hörens ꝛc., welche vermuthlich im Centrum der Sinnesempfindungen ihren Ursprung haben. Auch diese Thätigkeiten, deren Verwandtschaft mit den wirklichen Sinneswarnehmungen, für welche die Nerven nur Leiter sind, ganz unverkennbar ist, haben ihre Abstufungen bis zur Grenze der Unmerklichkeit, doch ist sehr fraglich, ob die Forderung Hegels, daß den Schülern beim begrifflichen Denken „das Hören und Sehen vergehen" soll, jemals zu erfüllen ist.

Die Mnemotechnik knüpft mit zwei Erfahrungssätzen an diese sinnlichen Elemente des Vorstellens an: mit dem Satze, daß möglichste Lebhaftigkeit derselben das Behalten unterstützt, und, daß Vorstellungen, bei denen die sinnlichen Elemente ähnlich sind, einander auch bei völliger Verschiedenheit des begrifflichen Inhaltes ins Bewußtsein heben. Ueberhaupt kann man sich ja abstracte Begriffe, z. B. Obst als solches, im Unterschiede von Aepfeln, Birnen ꝛc. nicht vorstellen; mit solchen Begriffen kann man nur rechnen. Der Mnemotechniker knüpft daran an, daß man bei ihrer Erwähnung doch immer eine Reihe von Phantasiebildern solcher Gegenstände hegt, die unter den betreffenden Oberbegriff fallen, und er verlangt dann, daß man die betreffenden Phantasiebilder recht lebhaft fasse und ausmale. Die Mnemoniker des 15—17. Jahrhunderts, welche sich alle mehr oder weniger auch mit der dialektischen Erfindungskunst des Raymundus Lullus befaßten und deshalb auf abstracte Begriffe und deren Einprägung in mannigfachen Verbindungen Werth legen mußten, wandten die Einprägung symbolischer Figuren an. Diese wurden den Dichtern, alten Denkmälern, Münzen u. s. w. entlehnt, oder auch nach der Analogie solcher Darstellungen ersonnen. In der Phantasie konnten diese Figuren dann aufs mannigfachste gruppirt und mit bestimmten Orten, Handlungen u. s. w. in Verbindung gebracht werden. Neben der Phantasie sind nun aber die Thätigkeiten der Sprachwerkzeuge von vorzüglicher Wirksamkeit. Ein fremd klingendes Wort wird von einem Schüler leichter behalten, wenn er es selbst ausgesprochen, als wenn er es noch so deutlich gehört hat. Aehnlich klingende Worte heben einander ins Bewußtsein, auch wenn sie durchaus verschiedene Begriffe bezeichnen, und von dieser Aehnlichkeit haben die Mnemoniker der modernen Jahrhunderte einen sehr ausschweifenden Gebrauch gemacht, indem sie aus unbekannten Worten bekannte machen, namentlich solche, welche zugleich ein Phantasiebild geben, oder welche sich durch einen logischen Zusammenhang leicht behalten lassen. Der bizarre Unsinn, der bei diesem Verfahren in der Regel herauskommt, schadet dem Behalten leider gar nicht, und eine auf das Aeußerliche gerichtete Pädagogik glaubt daher leicht an diesem Verfahren einen Schatz zu haben, während es in der That aus überwiegenden Gründen ganz zu verwerfen ist (Beispiele u. a. bei Curtman, Lehrb. der Erz. § 111 und sehr zahlreich bei den neueren Mnemonikern).

Das mechanische Element des Gedächtnisses zeigt sich am reinsten in der Thatsache, daß Vorstellungen, welche einmal nacheinander oder nebeneinander ins Bewußtsein traten, auch ohne alle Aehnlichkeit oder logische Zusammengehörigkeit, sich wieder ins Bewußtsein heben, wenn eine derselben auftritt. Auf dieser Wirkung beruht das

mechanische Auswendiglernen, das für sich allein verwerflich, aber versetzt mit Anschauung und logischer Auffassung für die vollendete Sicherheit im Reproduciren eine unentbehrliche Stütze ist. Die Wirkung einer einmaligen zufälligen Verbindung von Vorstellungen ist meist sehr schwach, wird aber durch Wiederholung, die ursprünglich absichtslos sein kann, immer stärker. So entsteht z. B. das für den Lehrer so beachtenswerthe Auswendiglernen von Fehlern, in die der Schüler, obwohl er auf sie aufmerksam gemacht ist, bei jeder Wiederholung zurückfällt. In der Mnemonik, welche gerade die zeitraubende Wiederholung möglichst zu beseitigen sucht, wird das mechanische Element des Gedächtnisses meist nur in Verbindung mit den übrigen angewandt, wie denn überhaupt gerade die bekanntesten und wirksamsten Mittel der Gedächtniskunst sich auf Mischungen der wirksamen Vorgänge stützen.

Hieher kann man vor allen Dingen die Benutzung der Raumbilder, welche schon den Alten bekannt war, rechnen. Die bekannte Erzählung von der Erfindung des Simonides (Cic. de or. II, 86), welcher übrigens dem unzweifelhaft höheren Alter der Mnemotechnik gegenüber kein Gewicht beizulegen ist, zeigt, wie früh man schon über die Theorie dieser Kunst nachdachte. Bei diesen Raumbildern ist das logische Princip durch die Ordnung und Eintheilung, das sinnliche durch die lebhafte Vorstellung gewißer Räumlichkeiten, das mechanische endlich durch die willkürliche Verbindung beliebiger anderer Vorstellungen mit den Raumbildern vertreten. Im Mittelalter und den ersten Jahrhunderten der Neuzeit bauten die Mnemoniker sich in Gedanken ganze mnemonische Städte mit zahlreichen Straßen, Plätzen und Häusern. Durch fortgesetzte Meditation brachte der Künstler es dahin, daß er in seiner Gedankenstadt sich ganz zu Hause fühlte; die Zahl der Straßen und Häuser, ihre Größe und Reihenfolge — alles war nach den damals beliebten Universal-Eintheilungen alles „Wißbaren" zum voraus bemessen, und nach denselben Grundsätzen erfolgte nun der innere Ausbau der Häuser und die Ausschmückung der Wände, Nischen u. s. w. mit den zu behaltenden Gedankendingen. Die abstracten Begriffe wurden dabei in der eben angedeuteten Weise für die Phantasie faßbar gemacht. Es liegt auf der Hand, daß der Werth dieser Kunst mit dem relativen Werth des Gedächtnisses steigen und fallen muß, und daß daher in einer Zeit, wo das eigene Forschen zurücktrat und das encyklopädische Behalten des überlieferten Wissens neben der gewandten dialektischen Verwendung desselben dem Gelehrten das höchste Lob erwarb, ungleich mehr Kraft und Ausdauer auf die Erwerbung des schwerfälligen Apparates verwandt werden durfte, als in einer entwickelteren Zeit, welcher der organische Fortbau der Wissenschaften als Aufgabe zugetheilt ist. Vorzüglich groß mußte daher auch der Werth mnemonischer Mittel für jene frühen Bildungsstufen sein, auf welchen die Völker schon einen beträchtlichen Schatz des Wissens zu bewältigen hatten, ohne das Mittel der Buchstabenschrift zu besitzen. Nicht mit Unrecht vermuthet Aretin (Systemat. Anleitung zur Mn. Sulzb. 1810, II, S. 2), „daß die Mnemonik in einem Zeitalter entstanden sein muß, in welchem man sich noch der Bildersprache bediente." Es ist sogar nicht unwahrscheinlich, daß die Bilderschrift und indirect also die ganze Schrift aus mnemotechnischen Bestrebungen der ältesten Culturvölker hervorgewachsen ist. Ein System mnemonischer Aufzeichnung durch Fäden mit angeknüpften Nebenfäden hatte z. B. bei den Peruanern eine große Vollkommenheit erreicht. Jeder Erinnerungsknoten, der in ein Schnupftuch gemacht wird, stellt den einfachsten Keim dieses mnemonischen Systems wieder dar. Die Unterstützung des Gedächtnisses durch ein äußerlich sichtbares Mittel kann zwar nicht wohl mehr Mnemotechnik genannt werden, sobald die gewählten Zeichen nichts mehr zu errathen übrig lassen; doch knüpfen sich auch an ein solches Verfahren noch beachtenswerthe mnemonische Momente. Die gewöhnliche Schrift unsrer Sprache ist im Bewußtsein mit den entsprechenden Lauten so vollständig verschmolzen, daß das Schreiben eines fremd klingenden Wortes ähnliche Wirkungen hat, wie wir sie oben dem Aussprechen zuschrieben. So verkehrt es auch ist, die Schüler Declinationen, Conjugationen u. dgl. unendlich oft nach einander abschreiben zu lassen, wobei

dann das Bewußtsein gar nicht mehr thätig ist, und oft sogar ein und derselbe Fehler zwanzigmal nacheinander niedergeschrieben wird, so ist doch keineswegs jeder mnemonische Gebrauch des Schreibens zu verwerfen. Es empfiehlt sich z. B. beim Unterrichte in der Geschichte, Geographie u. s. w., bemerkenswerthe Namen erst von mehreren Schülern deutlich aussprechen und sie dann von allen niederschreiben zu lassen. Die bekannte Praxis, Formen und Regeln, die man zu vergessen geneigt ist, in großen Buchstaben auszuführen und im Zimmer anzuheften, kann Schülern noch immer gelegentlich mit Vortheil empfohlen werden. Die Wirkung besteht dann nicht sowohl in dem häufigen Sehen, da sich hiefür die Aufmerksamkeit sehr schnell abstumpft, als vielmehr in der mnemonischen Wirkung des Phantasiebildes jener Schrift, das immer leicht zu reproduciren ist. Auch das gewöhnliche Abschreiben kann übrigens fruchtbarer gemacht werden, wenn man eine kurze Regel, einige Formen u. dgl., statt hundert- oder tausendmal nach einander, wie die frühere Pädagogik es nicht selten verordnete, vielmehr nur 8—14 Tage hindurch täglich ein einziges mal sauber und deutlich hinschreiben läßt. Was so behandelt wird, läßt sich nicht leicht wieder vergessen.

Hier wäre denn auch das Rechenbrett der Russen und der asiatischen Völker zu erwähnen, da es keineswegs bloß dazu dient, das Rechnen durch die unmittelbare Anschauung zu mechanisiren, sondern nicht minder, um die Zahlen durch Erinnerung an die Figuren, welche die verschobenen Steinchen bilden, dem Gedächtnisse besser einzuprägen, und schließlich auf Grund dieser Anschauung auch das Kopfrechnen zu erleichtern.*) Die entwickeltere Zahlenmnemonik ist jedoch von jeher darauf ausgegangen, die Zahlen durch anschaulichere Vorstellungen zu ersetzen. Die nackte Zahl bietet, wo ihr nicht eine leicht übersichtliche Rechnung zu Grunde liegt, dem Gedächtnis fast gar keine Anhaltspuncte. Nur jene Specialtalente für quantitative Auffassung, wie Dase und vor ihm Colborn, Buxton und andere, scheinen die Zahlen gleichsam lebendig vor sich zu sehen, und daher einer besondern Technik zu ihrem Behalten nicht zu bedürfen. Der außerordentliche Ueberblick, mit welchem Dase eine Handvoll Erbsen, die man auf einen Teller schüttete, in 1—2 Secunden zu zählen pflegte, giebt einen Wink dafür, in wie bedeutender Weise hier die sinnliche Organisation mitwirkt. Die Uebertragung der Zahlen in geordnete Vorstellungen ist ein uralter Theil der Gedächtniskunst, doch pflegten die älteren Techniker sie nur beineben, während sie bei den neueren und namentlich bei den neuesten, Reventlow und Kothe, fast zum Hauptgegenstande der ganzen Kunst geworden ist, und jedenfalls verhältnismäßig am meisten Anklang gefunden hat. Allerdings wendeten die älteren Mnemoniker auch ein schwerfälligeres System der Uebertragung an, als die neueren, doch ist das Vorwalten der Zahlenübertragung nicht sowohl auf diese Verbesserung zurückzuführen, als vielmehr hauptsächlich auf die Herstellung eines inneren Zusammenhanges in den meisten Wissenschaften, der die Einzelnheiten durch die principielle Erkenntnis dermaßen trägt, daß es keiner technischen Stützen mehr bedarf. Die specielle Technik bleibt daher nur noch auf dem Felde willkommen, wo Aeußerlichkeiten zu merken sind, denen nicht leicht anders beizukommen ist. Es ist nicht erfreulich, aber auch nicht wohl zu widerlegen, daß z. B. für das Abiturientenexamen in der Geschichte in Preußen noch jetzt die Zahlenmnemonik verwendbar wäre. Die erdrückende Masse eines chronologischen Stoffes, der durch die geistige Bildung junger Leute von 18—20 Jahren noch gar nicht organisch zusammengehalten werden kann, selbst wenn der Unterricht darauf abzielt, führt eine Art der Auffassung der Zahlen herbei, an welcher die Abgeschmacktheiten der Gedächtniskunst nicht viel verderben können, während eine consequente An-

*) Ein viereckiger Rahmen in senkrechter Ebene hält 9 horizontal und parallel laufende Stäbe, an denen sich je 9 Steinchen oder Knöpfe so angereiht befinden, daß man sie von links nach rechts hinüberschieben kann. Die hinübergeschobenen Steinchen bedeuten auf dem untersten Stabe Einer, auf dem folgenden Zehner u. s. w., so daß man an der Vorrichtung Zahlen bis zu 999999999 ausdrücken kann. Die Nullen brauchen kein Steinchen, daher die Zahl 9 zur Darstellung des Decimalsystems dient.

wendung derselben den meisten Köpfen noch als harmlose Eselsbrücke viel Quälerei ersparen könnte. Noch radicaler würde freilich die Abschaffung des geschichtlichen Examens helfen. Ein annäherndes Wissen der Zeiten, welches auf der Einsicht in den Zusammenhang der Ereignisse beruht, aus dem sich der ungefähre chronologische Ort einer Thatsache mit Nothwendigkeit ergiebt, ist dagegen äußerst werthvoll, und auch hiefür giebt es eine unterstützende Kunst. Man gebe vor allen Dingen den Zeitepochen ein möglichst bestimmtes Colorit, wozu der Farbstoff aus den culturgeschichtlichen Verhältnissen zu entnehmen ist. Dieses Colorit darf wohl, mit demselben Recht, mit welchem man z. B. bei geographischen Reliefs die Höhendimensionen verstärkt, recht kräftig aufgetragen werden, und wenn es sich dann auf Jahrhunderte abrunden und mit hervorragenden Bildern einzelner Personen und Vorgänge andeuten und gleichsam in nuce immer wieder zur Anschauung bringen läßt, so dürfte die Grenze der wahren mnemonischen Kunst erschöpft sein. Könige, Feldherrn und große Schlachten, um die sich der Geschichtsunterricht überhaupt noch zu einseitig bewegt, sind hiezu selten brauchbar; doch können wir wenigstens die Hunnenschlacht, Karl den Großen, Wallenstein als solche Symbole ganzer Zeiten anführen. Luther, Peter von Amiens, Mohammed, Columbus, die Eroberung Constantinopels mögen hiefür als Beispiele dienen. Das Beste bleibt freilich local oder individuell. So erinnere ich mich sehr deutlich, wie ich in früheren Jahren mir fast das ganze dreizehnte Jahrhundert an den Cölner Dom kettete, den ich genau kannte, und dessen Gründungsjahr sich mir vorzüglich fest eingeprägt hatte. Das minder Bedeutende wird durch die Frische individueller Beziehungen oft wirksamer als Gegenstände von durchgreifender allgemeiner Bedeutung. Dieser Umstand, welcher auch die specielle Kunst der Mnemonik so schwer lehrbar macht, ist von Reventlow und Kothe zwar beachtet, aber viel zu wenig in Anschlag gebracht worden, wenn sie glaubten, durch fertige mnemotechnische Wörterbücher ihre Kunst allgemeiner nutzbar zu machen. Fast nur diejenigen haben Erfolg in der Mnemonik, welche sich nicht nur die Anwendungen selbst machen, sondern auch das System sich durch eigene Erfindungen mehr oder weniger zurecht zu legen wissen. Winkelmanns Gedanke (Relatio novissima, 1648; bei Aretin II, 370 u. ff.), die Ziffern durch Consonanten auszudrücken und aus diesen mittelst beliebiger Einschaltung der Vocale Gedenkworte zu bilden, ist die Grundlage der Zahlenmnemonik der meisten neueren geblieben; doch haben Fainaigle (1804), Otto (Reventlow), Kothe und andere ihn in eigenthümlicher Weise behandelt und fortgebildet. Eine specielle Darlegung dieser Kunststücke scheint uns nicht im Zweck der Encyklopädie zu liegen. Näheren Aufschluß geben am besten Dr. Karl Otto (nannte sich in früheren Werken Reventlow und wurde unter diesem Namen bekannt), praktisches Lehrbuch der Mnemotechnik 2. Aufl. Stuttg. u. Tübingen 1847 und Kothe, Lehrbuch der Mnemotechnik, 2. Aufl. Hamburg 1852. Die weit interessantere historische Seite der Sache haben am ausführlichsten Morhof im Polyhistor und der Freiherr von Aretin, Systemat. Anleit. zur Theorie und Praxis der Mnemonik, Sulzbach 1810, behandelt. Einen kurzen Wink gestatte man uns nur noch über die merkwürdigen geschichtlichen Zusammenhänge der Mnemonik mit der Stenographie, mit der Kunst des Raymundus Lullus und mit den hie und da auftauchenden Bestrebungen zur Erfindung einer für alle Nationen gleich verständlichen Begriffsschrift (Pasigraphie). Hier liegen noch Probleme einer fernen Zukunft vor, welche ein Geist wie Leibnitz in fruchtbarer Tiefe und Einheit zu fassen wußte, während sie in gewöhnlichen Händen zu Spielereien zerbröckeln. **A. Lange.**

Mode, s. Mädchenerziehung S. 534.

Moderne Bildung, s. Bildung.

Modisten. Dies ist der Name einer eigenen Gattung von Schullehrern, die mit ihren Schulen zuerst unter den aus der Reformation hervorgegangenen Organisationen des öffentlichen Unterrichts zum Vorschein kommen, im vorigen Jahrhundert sich infolge der Entstehung der Realschulen wie infolge der allmählichen Hebung und Erweiterung der Volksschulen verloren haben und nun seit etwa 50—60 Jahren auch mit ihren

letzten, vereinzelten Spuren verschollen sind. Ueber den ursprünglichen Sinn und Zweck des Instituts der Modisten giebt am klarsten ein Artikel der württembergischen großen Kirchenordnung vom J. 1559 Auskunft. Dort heißt es Fol. 363: „Dieweil an guten Handschreibern und Rechnern bei unsrer Landschaft Städten und Stadtschreibereien nicht kleiner Mangel, und dannoch Uns und dem gemeinen Nutz, auch guter Haushaltung nit wenig daran gelegen seyn will: demnach wöllen wir, wie solches Unser geliebter Herr Vater seligen Gedächtniß verordnet, daß von unsern Kirchenräthen Drei fromme, christliche, gottseiffrige teutsche Schulmeister, die von der Hand gute Modisten und Schreiber, auch mit der Feder und auf der Linien rechnen zu lehren geschickt und fleißig seien, verordnet werden sollen. Nämlich den einen gen Stuttgarten, den andern gen Tübingen, und den Dritten gen Urach, an diesen Orten ihre Schulen mit guter Ordnung, die ihnen hierum zugestellt und gegeben solle werden, anrichten." Also Schreib- und Rechenschulen sind es, für welche diese Lehrer bestellt wurden. Nun war aber wenigstens das Schreiben schon von Anfang auch allgemein in den Lehrplan der deutschen Volksschule mit aufgenommen; es handelte sich also in diesen besonderen Schreibschulen um die höhere Schreibekunst, die beides, die Kalligraphie und die Kenntnis der üblichen Formeln für Schriftsätze aller Art, Briefe, Urkunden, Protokolle u. s. w., umfaßte. Beides aber diente einem Zwecke des öffentlichen Lebens, nämlich, wie obige Verordnung deutlich sagt, der Schreiberei in den Kanzleien des Staats und der Gemeinden; außerdem aber lag es nahe, daß auch der Handelsstand seine Berufsbildung in jenen Schulen finden konnte. Dasselbe gilt vom Rechnen, das in den meisten Ländern anfangs noch ganz allein bei diesen Rechenlehrern erlernt werden konnte, wogegen einzelne Schulordnungen allerdings gleich bei der Errichtung der Volksschulen das Rechnen, jedoch nur die ersten Elemente desselben, unter die allgemeinen Lehrfächer aufnahmen (vergl. Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens I, S. 319); auch im letzten Falle blieb somit den Modisten noch die ganze höhere Rechenkunst, d. h. neben Regel de Tri und Algebra auch die Anwendung derselben auf die mannigfachen Verhältnisse im Handel und Wandel, die Kunst der Buchhaltung und Rechnungsstellung u. s. w. Es ist bezeichnend, daß der die Einrichtung der Modistenschulen betreffende Artikel der württembergischen Kirchenordnung gar nicht in dem das gesammte Schulwesen umfassenden Capitel derselben, sondern später, nach dem Capitel von der Kastenordnung und von den Wundärzten und unmittelbar vor dem Capitel von den Stadtschreibern seinen Platz erhalten hat. — In der „Geschichte der Schulen in Nürnberg" von W. K. Schultheiß (Nürnb. 1853) wird (II. Heft S. 107 ff.) ein vollständiges Examen mitgetheilt, das ums Jahr 1620 derjenige zu bestehen hatte, der bei einem solchen Schreib- und Rechenmeister die gesetzlich vorgeschriebenen 6 Jahre (vom 18. bis 24. Lebensjahre) absolvirt hatte und nun zu öffentlichen Diensten legitimirt oder angestellt werden wollte. In dem das Schreiben betreffenden Theile kommen z. B. folgende Prüfungsfragen und Aufgaben vor: Was ist Orthographia? — Es soll Examinandus einen teutschen Periodum mit denen dazu gehörigen signis distinctionis machen, und auch darinnen vor Augen legen, welche und was für Wörter mit Versal oder großen Buchstaben geschrieben und wie die Wörter eines solchen Periodi syllabizirt, oder recht abgetheilet werden müßen? — Wie soll eine wohl proportionirte Feder präparirt und zum Gebrauch schicklich gefaßt werden? — Wie vielerlei Arten sind der teutschen Schriften? — Was haben die Buchstaben der teutschen Schriften für ein Fundament und worauf beruhet ihre Zierde und sonderlicher Wohlstand? — Wie werden die Buchstaben der teutschen Schriften ordentlich zergliedert oder zerstreuet? — Was für Buchstaben sollen in ihrer Vollkommenheit auf gerader Linie stehen? Welche sollen über der Linie gleich hoch? unter der Linie gleich tief? ob und unter der Linie aber in gleicher Höhe und Tiefe sein? — Dann im Fache des Rechnens: Was ist Arithmetica und was lehret sie? Was ist eine Zahl? Worzu wird das Eins angenommen und was für Eigenschaften hat das Null? Was sind die fürnehmsten Eigenschaften der Zahlen und wie werden sie zum Gebrauch gezogen? Was

sind gebrochene Zahlen? Ists auch nützlich, darin zu laboriren und sowohl die Jugend als Andere darin zu informiren? Was ist und lehret Regula de Tri? Was hat sie für eine Ordnung und wie wird damit procediret? Warum multiplicirt man die mittlere und hintere Zahl mit einander und dividirt das Product durch die erste oder vordere Zahl? Woher hat dieser Process seinen Grund und Demonstration? Was ist Progressio und wie vielerlei sind Progressiones? Was ist Progressio harmonica und deren Eigenschaft? — Was ist Algebra oder Coss? und was für signa oder Zahlen werden dazu gebraucht? Was sind Radices? Wie extrahirt man radicem quadratum und cubicum (sic!)? und wozu dient solche Extraction? — Was sind Binomia und Residua? und wie werden sie den Speciebus applicirt? — Was ist die Diff. einer Chilioheptacosioheptagontatetragonal-Zahl? Wie wird solche generirt und vom primo termino an bis auf den Sechsten extendirt?

Man sieht, daß diese Modistenschulen — freilich nicht mit solchen Ichthyosauriern in ihrer Terminologie, aber doch mit ihrem allgemeinen Zwecke — die Vorläufer der Realschulen waren; auch darin treffen sie mit diesen zusammen, daß sie (wie bei Fechter, Geschichte des Schulwesens in Basel von 1589—1733, S. 26 zu sehen) ausdrücklich für solche Schüler geeignet erklärt werden, die nicht lateinisch zu lernen und doch eine höhere Bildung, als die von der Volksschule gewährt werden konnte, zu erlangen wünschten. Ebenso aber ist aus Obigem auch ersichtlich, daß hier schon die Idee einer rationellen Methode im Verborgenen mitwirkt; was in einer Volksschule im Schreiben und Rechnen nur eben mechanisch vor- und nachgemacht wird, das soll der Modist auf bestimmte Gesetze zurückzuführen wissen. Allein hierin liegt auch der Grund davon, daß, sobald einerseits das Materielle der Lehrgegenstände in den Realschulen eine viel umfassendere Vertretung fand, andererseits die Methode des Schreibens und Rechnens auch in der Volksschule eine rationelle wurde, die Modistenschulen als besondere Classe ganz überflüssig wurden. Ein Rest von ihnen hat sich bis in die ersten Jahrzehente des gegenwärtigen Jahrhunderts nur in der Weise erhalten, daß da, wo die Rechenschule mit einer Volksschule combinirt wurde, d. h. in diese sich auflöste, der Hauptlehrer an letzterer noch den Ehrentitel Modist behielt. Ein solcher, der aber schon 1680 unter dem Titel: „Modist der deutschen Knabenschule" vorkommt, also bereits nicht mehr jenen höheren Standpunct einnimmt, — der dann 1789 auch mit der Armenkinderschule im Spital betraut wird — existirte noch bis zum Jahr 1822 in Tübingen; er hatte unter anderem auch das Privilegium, die Leichenreden auf dem Gottesacker zu halten, da es damals nur bei Respects-Personen gebräuchlich war, diese Function, und zwar in der Kirche, von einem Geistlichen halten zu lassen. — Uebrigens sei noch bemerkt, daß selbst diesen Schreib- und Rechenmeistern der Religionsunterricht nicht entzogen oder erlassen war; es scheint auch in dieser Beziehung in methodischer Kunst sogar mehr von ihnen verlangt worden zu sein; wenigstens wird nach der oben angeführten Nürnberger Examensordnung der Schreiberei-Beflissene auch darin geprüft: „ob und wie er die Fragstücke des Katechismus zergliedern und seinen Schulkindern deutlich erklären könne?" eine Forderung, die um 1620 noch an keinen deutschen Schulmeister gestellt wurde.

Es fragt sich noch: woher der sonderbare Titel Modist wohl kommen mag? Außer Zweifel ist es jedenfalls, daß derselbe nicht ein erst an dem öffentlichen Schulamte solch eines Schreib- und Rechenlehrers haftender Amtsname sein kann, sondern den Schreib- und Rechenkünstler als solchen bezeichnet, also ursprünglich nur der persönlichen Qualität gegolten hat. Er kommt daher in den Schulordnungen und Schulurkunden weit nicht überall als Titel vor, wo die Sache selbst vollständig organisirt ist, und auch die genannte Kirchenordnung, von welcher aus er in Württemberg für jene Drei zum stehenden Amtstitel geworden ist, lautet, wie man sieht, ganz so, daß der Modist als solcher schon vorher existirt, ehe er zum Schulmeister gemacht wird,

um seine Kunst nun zum allgemeinen Besten zu verwerthen. Das Wort kann zunächst an den modus, das mathematische Verhältnis, erinnern; allein die Stelle der württ. K. O.: „die von der Hand gute Modisten und Schreiber sind," und der von Schultheiß a. a. O. S. 23 angeführte Titel des Anton Neudorffer: „Rechenmeister und Modist," deutet vielmehr darauf, daß damit vorzugsweise der Schreibekünstler, der Buchstabenzeichner gemeint ist. Der modus ist hiernach entweder im Sinne einer Vorschrift, einer Regel überhaupt, oder als quantitatives Maß gemeint, das die Höhe, Länge und Breite jedes Buchstabens bestimmt. So haben — wie dies auch in andern Dingen das Naturgemäße ist — diese Modisten als Meister in der Schreib- und Rechenkunst früher existirt, ehe man sie zu öffentlichem Lehrdienste verwendete, d. h. Schulen für sie stiftete. Das war namentlich an Orten der Fall, wo, wie in Nürnberg, die Kunst einer so treuen und erfolgreichen Pflege sich erfreute. Da lebten solche Meister als Künstler; war es doch einer dieser Männer, Johann Neudorffer (Großvater des vorhin genannten Anton), geb. 1497, † 1563, dem unsere deutsche Druckschrift ihre jetzige Gestalt verdankt, indem er, sowohl im Unterschiede von der alten Mönchsschrift, als von der durch zwei deutsche Buchdrucker in Rom hergestellten jetzigen lateinischen Cursiv-Druckschrift (der sog. Antiqua), eine deutsche Fracturschrift erfand, die nun von den Schriftgießern als deutsche Schrift gebraucht wurde (s. Schultheiß a. a. O. S. 5). Solchen Meistern schloßen sich schon von selbst Schüler an, daher wir vielfach Schreib- und Rechenschulen schon als Privat- und Nebenschulen vorfinden (s. Heppe a. a. O. S. 297. 302, Fechter a. a. O. S. 103.) Oft aber waren diese Männer als Schreiber und Rechner vom Magistrat für seinen Dienst angestellt, und es wurde ihnen nur durch besondere, auf einzelne sich beschränkende Erlaubnis gestattet, auch Schüler anzunehmen. Ohne Zweifel sind dies die „Stuhlschreiber," von denen (s. Vormbaum, Evangel. Schulordnungen I, S. 177) die Pommersche Kirchenordnung von 1563 sagt, daß nicht jeder, der dieses Amt habe, auch eine Privatschule errichten dürfe, dagegen der Rath selbst solche Stuhlschreiber als Lehrer anstellen solle; sie sollen jedoch dem rectori scholae ordinario unterworfen sein und dürfen nicht sine judicio pastoris et ludimagistri Knaben annehmen, damit die rechte Schule nicht verderbet werde." Nach dieser Anordnung stellte also die Schreibschule nicht, wie sonst, eine höhere Gattung von Schulen dar, sondern mußte sich noch nach Art der vorherigen Winkelschulen behandeln lassen. In der Heilbronner Schulordnung vom J. 1675 dagegen (s. Vormbaum II, S. 670) wird bestimmt, daß Arithmetica „auß dem gewohnlichen Arithmetik-Büchlein am Mittwoch und Samstag von 12—1 oder halb 2 Uhr von Herrn Güldenschreibern — als welcher deßwegen eine absonderliche Besoldung und also von dergleichen Schülern nichts zu fordern hat — den discipulis 1. 2. 3. 4. classium fleißig vorgetragen werden soll." Hier nimmt also der Schreiber des Rathes, der zugleich wohl als öffentlicher Rechner fungirt (der Name Güldenschreiber deutet auf beides) ganz die Stellung eines Fachlehrers der Arithmetik ein. **Palmer.**

Monitoren, s. Censoren, Helfersystem, Bell-Lancaster.

Montaigne. Michel Seigneur de M. war am 28. Februar 1533 auf dem gleichnamigen Schlosse in Perigord geboren, bekleidete, da er sich nach dem Wunsche seines Vaters dem Rechtsfache gewidmet hatte, seit 1554 die Stelle eines Rathes am Parlamente zu Bordeaux, legte aber nach dem Tode des Vaters 1571 sein Amt nieder, um von da an in Muße auf seinem Schlosse zu leben. In den öffentlichen Dienst kehrte er nur noch einmal zurück, als die Stadt Bordeaux ihn zweimal nacheinander zu ihrem Maire wählte. In der Zeit der Bürgerkriege, wo er allein von allen Edelleuten sein Schloß ohne Vertheidigungsanstalten ließ und einem jeden öffnete, hatte er zwar keine Gewaltthätigkeiten zu erleiden, aber er hatte doch zu klagen, daß er in die Unannehmlichkeiten gerathen sei, welche die Mäßigung mit sich führe, indem er „den Gibellinen als Guelfe, den Guelfen als Gibelline galt" und deshalb von beiden Seiten

verdächtigt wurde. Die Schrecken des Kriegs und eine Pest schildert er Ess. III, 9 und 12. Er starb zu Montaigne 13. Septbr. 1592.

Emerson in seinen Representative men entnimmt die Züge zu dem Bilde des Skeptikers von Montaigne: der Skeptiker steht zwischen dem Idealisten und dem Realisten oder, wie Em. sagt, zwischen dem Abstractionisten und dem Materialisten, und will die Einseitigkeiten beider vermeiden. Er erkennt, daß die Stärke des Menschen nicht in Extremen, sondern im Vermeiden der Extreme besteht. Darum bescheidet er sich eben sowohl, in der Erkenntnis überall zu einer Entscheidung zu gelangen, als in der Moral die dem Menschen zugemessene Kraft der Tugend übertreiben zu wollen. Das Leben mit seiner tausendfachen Mannigfaltigkeit ist ein Proteus, der dem Theoretiker entschlüpft: in jeder praktischen Frage ist nur eine annähernde Lösung möglich. Darum ist die Aufgabe nur, die Dinge zu betrachten, σκέπτεσθαι, und das Erreichbare zu ergreifen. Wir brauchen keine starre, sondern eine flüssige Philosophie, ein aus elastischem Stahl gewobenes, zugleich festes und geschmeidiges Kleid in der Welt. So leitet E. seine Betrachtungen über M. ein, den er als den freimüthigsten und ehrlichsten unter allen Schriftstellern, und dessen Essais er bezeichnet als ein unterhaltendes Selbstgespräch, welches mit festem, männlichem Sinn, aber in unbefangenem Geplauder die größte Gedankenfülle darlegt. In der That ist M. eine der glänzendsten Erscheinungen in der französischen Literatur: die Vorzüge einer reichen, auf ausgedehnte Kenntnis des Alterthums gestützten, durch Reisen und Lebenserfahrungen geförderten Bildung, einer scharfen Beobachtungsgabe und eines klaren, unabhängigen Urtheils über die mannigfaltigsten Lebensverhältnisse, endlich einer lebhaften, schlagenden, durchaus originellen, in Ernst und Ironie, in Anmuth und Kraft unerschöpflichen Darstellung sind in seltener Weise in ihm vereinigt. Auf den Wunsch seines Vaters, der von der neuen Glut erwärmt war, mit welcher Franz I. die Wissenschaften umfaßte und in Aufnahme brachte, hatte M. für ihn die Theologia naturalis sive liber creaturarum magistri Raimondi de Sebonde ins Französische übersetzt: er selbst hielt (Ess. II, 12) ein Buch, das den Atheisten gegenüber alle Sätze der christlichen Religion zu beweisen unternimmt und dem Leser zeigt, daß kein Stück in der Welt sei, das seinen Schöpfer verleugne, für besonders nützlich in einer Zeit, wo die Neuerungen Luthers aufkamen und, wie M. meinte, das Volk in die Versuchung brachten, durch die Untersuchung einzelner bisher heilig gehaltener Meinungen seinen ganzen Glauben zu verlieren. Sein berühmtes eigenes Werk aber sind die Essais (livre I. II. 1580, III. 1588): in diesem ist der Gegenstand seines Studiums, wie er II, 17 sagt, der Mensch; seine Anschauung vom menschlichen Leben ist, so unbedingt er sich auch (I, 56) der römischen Kirche unterwirft, doch einfach eine heidnische, wie ihm das Pascal (Pensées I, 11) mit vollstem Rechte vorwirft. „Der höchste Wunsch meines Lebens besteht darin, es bequem (mollement) hinzubringen." Ess. III, 9. „Es ist das glückliche Leben, und nicht, wie Antisthenes sagte, das glückliche Sterben, was die menschliche Glückseligkeit ausmacht." Ess. III, 2. Die Skepsis dient ihm dazu, „in dem Widerstreit der Systeme die Wahrheit der subjectiven Gesinnung hervorzukehren: wenn nicht den Menschen überhaupt, aber den französischen Menschen hat M. dargestellt, mit seinem ganzen geistig und sinnlich angeregten Wesen; der eigenthümliche Genius der Nation findet sich in ihm wieder," sagt Ranke, Franz. Gesch. I, 385, und ebenso weist v. Raumer darauf hin, wie in M. der leichte, ja der frivole Charakter eines Franzosen sich darstelle. Peschier, Cours de litt. fr. p. 47 nennt ihn einen Egoisten ohne Schmerz und ohne Begeisterung, den personificirten Individualismus. Aber diese zwanglos und systemlos hingeworfenen Reflexionen eines gegen die Pedanterie und den Scholasticismus seiner Zeit keck ankämpfenden Denkers haben 75 Ausgaben erlebt (eine gute deutsche Uebers. von Bode 1793), und schon dies zeugt für die Anziehungskraft, die sie für seine Zeitgenossen, wie für die folgenden Jahrhunderte gehabt haben.

Für die Pädagogik sind besonders das 24. und 25. Capitel des I. Buches der

Essais bedeutsam, von denen das erste, du Pedantisme, vorzugsweise von dem Ziel der Erziehung, das andere, de l'institution des enfans, von der Methode derselben handelt. Das Ziel der Erziehung kann nicht sein, den Kopf mit einem Hausrath von Wissen auszustatten, sondern den Verstand und das Herz zu bilden, nicht das Gedächtnis des Zöglings anzufüllen, sondern ihn besser und verständiger zu machen. Im Alterthum sehen wir ebensowohl Feldherrn und Staatsmänner im Besitze einer gelehrten Bildung, als Philosophen zu praktischer Tüchtigkeit befähigt. Dagegen ist eine Gelehrsamkeit, die nur zum Prunke dient, werthlos für ihren Besitzer: Apud alios loqui didicerunt, non ipsi secum. Cic. Begnügen wir uns, die Ansicht eines Cicero oder Plato zu kennen, statt unser eigenes Urtheil zu bilden, so machen wir uns zu Wächtern über fremdes Gut, statt es zu unserem Eigenthum zu machen: man wärmt sich bei dem Nachbar, statt sich von ihm Feuer mit nach Hause zu nehmen, man füllt umsonst den Magen mit Speise, wenn sie nicht verdaut und verwandelt wird und Kräfte und Wachsthum giebt. Weise werden wir nur durch eigene Weisheit. Nequidquam sapere sapientem, qui ipse sibi prodesse non quiret. Ennius ap. Cic. Ein volles Gedächtnis findet sich oft bei einem sehr hohlen Verstand: ὡς οὐδὲν ἡ μάθησις, ἢν μὴ νοῦς παρῇ. Gnom. graec. Non vitae, sed scholae discimus. Sen. Man muß der Seele das Wissen nicht anhängen, sondern einverleiben, sie nicht damit befeuchten, sondern färben, und wenn es sie nicht ändert und vollkommener macht, so ist es ein Schwert, das seinen eigenen Herrn hindern und verletzen kann: ut fuerit melius non didicisse. Cic. Postquam docti prodierunt, boni desunt. Sen. Ein schlecht angewandter Unterricht schlägt zum Verderben aus: ἀσώτους ex Aristippi, acerbos ex Zenonis schola exire. Cic. Agesilaus gefragt, was nach seiner Meinung die Kinder lernen müßten, antwortete: was sie thun sollen, wenn sie Männer sind. In Athen lernte man, sich aus einem sophistischen Beweis herauswirren und die Täuschung verfänglich ineinander geschlungener Worte zurückweisen: in Sparta, sich von den Reizen der Wollust losmachen und die Drohungen des Schicksals und des Todes muthig zurückschlagen. Das Studium der Wissenschaften erschlafft den Muth der Völker eher als es ihn aufregt: die rohesten Nationen sind die streitbarsten.

Die Gedanken über die Methode der Erziehung lehnen sich wieder mit Vorliebe an das Beispiel der Spartaner an, oder an die Erzählung des Plato von der Erziehung des persischen Thronfolgers, der bis zum 14. Jahre in körperlichen Uebungen, von da an durch die Lehren von vier Männern, des Weisesten, des Gerechtesten, des Mäßigsten und des Tapfersten der Nation unterrichtet worden sei. Es lassen sich jene Gedanken ungefähr auf folgende fünf Puncte bringen:

I. Vor allem verlangt M. Erziehung zur Selbständigkeit. Der Lehrer soll nicht immer allein reden und wie in einen Trichter schütten: obest plerumque iis, qui discere volunt, auctoritas eorum, qui docent. Cic. Er lasse den Schüler das, was er gelernt hat, in hunderterlei Gestalten betrachten und anwenden: der Magen hat seine Arbeit nicht gethan, wenn er nicht Beschaffenheit und Form der Speisen, die er verdauen soll, verändert hat. Der Zögling soll jede Meinung scharf prüfen, keine Auctorität als solche annehmen: che non men che saper dubbiar m'aggrada. Dante. Auswendigwissen ist kein Wissen: die Büchergelehrsamkeit diene zur Zierde, nicht zur Grundlage, wie nach Plato die wahre Philosophie sich nur auf sittliche Bildung bezieht, die übrigen Wissenschaften, die auf etwas anderes zielen, nur Schminke sind. Man lernt auch nicht tanzen, reiten, fechten, ohne den Körper in Bewegung zu setzen: ebenso wenig kann der Schüler aber gut urtheilen und sprechen lernen ohne selbstthätige Bildung und Uebung.

II. Die Seele muß gestützt werden durch einen festen Körper: also keine Verweichlichung, wozu die natürliche Liebe selbst die verständigsten Eltern nur zu geneigt macht. Labor callum obducit dolori. Cic. Der Knabe gewöhne sich an die Mühseligkeit der Leibesübungen, um gegen den Schmerz abgehärtet zu sein. Es ist nicht

eine Seele und nicht ein Körper , den man erzieht: es ist ein Mensch, diesen dürfen wir nicht trennen, wir müßen jene beiden nach Plato gleichmäßig leiten, wie ein paar an dieselbe Deichsel gespannte Pferde. Anstand, Geschick, freie Beherrschung des Körpers sollen zugleich mit der Seele gebildet werden.

III. Man lasse auch den Umgang mit Menschen, die Anschauung des Lebens bei seiner Erziehung mitwirken. In Gewöhnung an Stillschweigen und Bescheidenheit, an Anerkennung der Wahrheit, wo immer sie sich findet, lerne der Zögling zugleich die Augen überall haben: Hirten, Handwerker, Reisende, Gebäude, Stätten geschichtlich merkwürdiger Begebenheiten, das alles lerne er für seine Bildung benützen. Dieser Umgang mit Menschen bezieht sich auch auf jene, die nur noch in den Büchern leben; die Welt sei das Buch des Schülers, vermittelst der Geschichte wird er nicht nur seinen Gesichtskreis erweitern, sein Urtheil berichtigen, sondern zugleich auch einerseits Muth, andererseits Bescheidenheit und Erkenntnis der eigenen Beschränktheit daraus gewinnen. Aber er lerne nicht sowohl die Begebenheiten selbst, als richtig darüber urtheilen: man präge ihm nicht sowohl das Datum der Zerstörung von Karthago ein, als die Charaktere des Hannibal und des Scipio, nicht sowohl wo Marcellus starb, als warum es gegen seine Pflicht war, sich dort in die Todesgefahr zu begeben. Nur ein Theil der Gäste, sagt Pythagoras bei Cicero, kommt zu den olympischen Spielen, um dort um den Preis zu ringen: ein anderer, und nicht der schlechteste, sucht dort keinen anderen Vortheil, als zu sehen, wie und warum ein jegliches so gemacht wird, um ihr eigenes Leben nach dem der andern zu regeln.

IV. Die Philosophie ist mit Unrecht als schroff und mürrisch in Miscredit gekommen: sie predigt nichts als Frohsinn und gute Tage. Ihr Ziel ist die Tugend, welche nicht, wie die Schule lehrt, auf einem steilen und unzugänglichen Berge wohnt. Die Tugend ist die Pflegamme der menschlichen Freuden: indem sie diese regelt, macht sie sie sicher und rein. Der größere Theil der Wissenschaften, die im Gebrauche sind, ist in der That für uns von keinem Gebrauche. Aristoteles hielt nach Plutarch seinen großen Zögling nicht sowohl mit der Kunst auf, Syllogismen zu bilden, oder mit den Grundsätzen der Geometrie, als er ihm Unterweisung zum Heldenmuth, zur Großherzigkeit und Mäßigung gab. Die Philosophie hat Lehren für jedes Alter: auch ist der Schüler nicht zu einem unmäßigen Bücherstudium anzuleiten, sondern Garten und Mahlzeit, Gesellschaft und Einsamkeit, jeder Ort und jede Zeit soll ihm zum Studium taugen. Man machte dem Diogenes einen Vorwurf, wie er, ein Ungelehrter, sich mit Philosophie abgebe: er erwiderte, er könne es um so angemessener. — Die Schule hält sich mit Unrecht zu lange bei der sprachlichen Bildung auf: verbaque provisam rem non invita sequentur. Hor. Die echte Redekunst überwältigt den Zuhörer durch den Gehalt der Gedanken und Thatsachen, so daß er an die Worte gar nicht denkt: die Sprache sei natürlich, kräftig und nachdrücklich, gedrungen, eher ungestüm und schneidig als gefeilt und gekünstelt. Haec demum sapiet dictio, quae feriet. Epitaph. Luc.

V. Die Erziehung verfahre mit strenger Sanftmuth, nicht mit Zwang und Gewalt: soll der Zögling Schimpf und Strafe fürchten, so darf man ihn nicht dagegen verhärten. Die Bilder der Freude und der Munterkeit, Flora und die Grazien sollten die Schule umgeben, wie bei Speusippus. Auch Plato ist viel sorgfältiger für die Fröhlichkeit und den Zeitvertreib der Jugend in seinem idealen Staat bedacht, als für die gelehrten Wissenschaften. Die Hauptsache bleibt, daß Liebe zum Studium und eine Begierde darnach angeregt werde. Vgl. Ess. II, 8: der Vater soll den Kindern nicht bloß durch das Bedürfnis seiner Hülfe werth sein, sondern sich durch Tugend und Einsicht ihnen ehrwürdig, durch Güte und durch die Milde seiner Sitten liebenswürdig machen. Kein Zwang bei der Erziehung einer weichen Seele, die man für die Ehre und Freiheit bilden will.

M. beruft sich auf das Beispiel der Erziehung, die er selbst genoß: weil sein

Vater glaubte, daß die lange Zeit, die wir auf das Erlernen der alten Sprachen verwenden, die einzige Ursache sei, warum wir nicht zu der Seelengröße und der wissenschaftlichen Höhe der alten Griechen und Römer gelangen könnten, wurde er von ihm vor der ersten Entwicklung seiner Zunge einem Deutschen übergeben, der gar kein Französisch verstand, aber im Lateinischen sehr bewandert war. Es wurde in seiner Gegenwart kein anderes Wort gesprochen als lateinisch, indem selbst die Eltern und die Bedienten die nothwendigsten Formeln zu diesem Verkehre lernten. So habe er noch im 7. Jahre vom Französischen nicht mehr gewußt als vom Arabischen, und ohne Kunst und ohne Buch, ohne Ruthe und ohne Thränen ein so reines Latein gelernt, als sein Lehrer es verstand. (Vgl. III, 2: das Latein ist mir wie eine Muttersprache, und nachdem ich seit 40 Jahren mich desselben zum Sprechen gar nicht, und zum Schreiben nur wenig bedient habe, habe ich bei außerordentlichen und plötzlichen Gemüthsbewegungen ein paarmal die ersten Worte aus dem Innersten meiner Seele lateinisch ausgestoßen.) Das Griechische lernte er regelmäßig, aber durch spielende Uebung (par forme d'ébats et d'exercice): ja weil manche meinen, daß das zarte Gehirn der Kinder gestört werde, wenn sie plötzlich aus dem Schlafe gerissen werden, so ließ sein Vater ihn immer durch Musik aufwecken. — Sein Lehrer hinderte ihn nicht, als er sich jedem anderen Vergnügen entzog, um Ovids Metamorphosen zu lesen (diese schon mit 7 oder 8 Jahren), obgleich er dadurch nachläßiger für seine anderen Lectionen wurde; ebenso als er hierauf in einem Zuge die Aeneide, den Terenz, Plautus und italienische Komödien durchlas, die ihn alle durch den Reiz des Gegenstandes anlockten. „Wäre er so thöricht gewesen, mich in diesem Gang zu stören, so hätte ich wahrscheinlich aus dem Collegium nichts mitgebracht, als den Haß gegen die Bücher, wie fast unser ganzer Adel. Er benahm sich dabei einsichtsvoll, indem er that, als ob er nichts davon sähe: er schärfte meinen Hunger, indem er mich diese Bücher nur verstohlen verschlingen ließ und mich auf sanfte Weise in meiner Pflicht gegen die anderen vorgeschriebenen Studien erhielt."

Karl v. Raumer hat dem Manne, der „aus dieser weichlichen, Mühe und Arbeit von ihm abwehrenden Erziehung als ein durchgebildeter eudämonistischer Epikureer hervorgieng," einen eingehenden Abschnitt im I. Theile seiner Gesch. d. Pädag. gewidmet. Wir verweisen besonders auf die feine Darstellung begleitende Kritik und die eingestreuten Bemerkungen darüber, wie M. auf Locke und noch mehr auf Rousseau anregend gewirkt hat (vgl. den Art. Locke S. 442). Er ist das Vorbild des einen oder des andern in der Zeichnung eines idealen Hofmeisters, in der Forderung des Anleitens zum selbständigen Urtheil, der Ausbildung und Abhärtung des Körpers, des regellosen Unterrichts in dem Hervorheben des Ethischen gegen das Intellectuelle, der Erziehung zum Handeln gegen die Mittheilung eines unfruchtbaren Wissens. Andererseits trifft M. in manchen Bestimmungen über den Unterricht mit dem Realismus seines Zeitgenossen Baco zusammen.*)

Dr. Schiller.

*) Vgl. auch noch die kurze und treffende Kritik in G. Baur, Grundz. der Erziehungslehre S. 56 f.: „seine Forderungen waren gegenüber der Einseitigkeit der herrschenden Erziehung wohl berechtigt, freilich aber riß ihn der Eifer der Opposition oft genug über die Grenze der Wahrheit hinaus zu dem entgegengesetzten Extreme fort. Der bildende Unterricht schlug in einen spielenden, die billige Berücksichtigung der Realien in eine gemeine Richtung auf das materiell Nützliche, die Pflege des Leibes in dessen Verweichlichung um, und über factische Mängel der herrschenden Schulen wurden die von Baco mit vollem Rechte anerkannten großen Vorzüge eines richtig geleiteten öffentlichen Unterrichts verkannt. In allen diesen Wahrheiten und Irrthümern aber ist Montaigne der Vorgänger Rousseaus, auch darin, daß der richtige Grundsatz, die frühere Erziehung habe deswegen nichts geleistet, weil sie die Natur des Zöglings nicht berücksichtigt, sich ihm oft genug in den grundfalschen Satz umwandelte, der die Pädagogik bis auf den heutigen Tag verwirrt hat, daß der Zögling von Natur ganz gut sei und erst böse werde durch die Gesellschaft und die Erziehung. Es ist, als ob Rousseaus pädagogische Schriften nur die Ausführung wären der von Montaigne gelieferten Texte."

D Red.

Moral, s. Ethik, Philosophische Propädeutik.

Morgen- und Abendgebet, s. Hausgottesdienst.

Mundart. Die Berechtigung der Mundart auf dem pädagogischen Gebiete, natürlich der deutschen Sprache, oder genauer die Grenzen dieser Berechtigung, so gut dies gehen mag, festzustellen, erscheint hier als unsere specielle Aufgabe. Zu einer wissenschaftlichen Verständigung hierüber ist es aber augenscheinlich geboten, etwas weiter auszuholen.

Der Mundart steht gegenüber die Schriftsprache des Gesammtvolks: unser Hochdeutsch ist gleich Schriftdeutsch. Man nennt dieses wohl auch Neuhochdeutsch, im Grunde mit Unrecht: denn es giebt eine Anzahl auf dem Boden des Mittelhochdeutschen entstandener neuhochdeutscher Mundarten, welche von der Schriftsprache ganz und gar verschieden sind. Diese aber ist gerade nicht aus dem Mittelhochdeutschen fortgebildet, so wenig als die neue Literatur eine Fortsetzung der mittelhochdeutschen ist. Es ist ein Riß dazwischen, der auch in der Geschichte gefühlt wird. Mit dem Sinken des mittelhochdeutschen Schriftthums trat eine Periode der sprachlichen und literarischen Verwilderung ein: die Volkssprache verlief sich fort zu den neuen hochdeutschen Dialekten, wie sie heute gesprochen werden, die Schriftsprache der neuen Zeit aber hat einen besonderen Ausgangspunct, und sie hat ebenfalls einen Entwicklungsgang durchgemacht, aber ihrem Ursprung gemäß einen so zu sagen künstlichen, nicht naturwüchsigen, daher in organischen Lautformen weniger erkennbaren. In jenem Mangel eines unmittelbaren Zusammenhangs mit den alten Sprachformen ist denn wohl auch der Grund des Mangels an etymologischem Sprachgefühl, des Vergessens der Abstammung und Zusammensetzung zu suchen, welcher der Schriftsprache eigen ist, und ebendaher rührt ihre meisterlose Rechtschreibung. Ganz natürlich ist eine solche Sprache in der Wahl und Mischung verschiedener Bestandtheile willkürlicher und, wie man sich neuerdings ausgedrückt hat, anarchischer, als irgend ein Dialekt: sie duldet als solche auch eine amtliche Maßregelung eher, als dieser.

Bekanntlich läßt sich unser heutiges Schriftdeutsch in ununterbrochener Folge zurückführen bis auf Luther: die Sprache, die wir heute schreiben und deren wir uns in feierlicher und lehrhafter Rede bedienen, ist wesentlich dieselbe, welche Luther schrieb. Luther ist allerdings nicht der Schöpfer derselben, denn keine Sprache, auch die Schriftsprache nicht, kann ein einzelner Mann machen; ebensowenig hat er eine der bis dahin in Deutschland gebräuchlichen Volksmundarten zur Schriftsprache erhoben, wie mancher sich gerne vorgestellt hat. Er spricht sich selbst deutlich und unverfänglich darüber aus in den Tischreden (S. 578 der Eislebener Ausg. 1566 Fol.): „Ich habe keine gewisse, sonderliche, eigene Sprache im Deutschen, sondern brauche der gemeinen Deutschen Sprache, also das mich beide Ober- vnd Niederlender verstehen mögen. Ich rede nach der Sechsischen Cantzeley, welcher nachfolgen alle Fürsten vnd Könige in Deutschland. Alle Reichsstedte, Fürstenhöfe schreiben nach der Sechsischen vnd vnsers fürsten Cantzeley. Darumb ists auch die gemeinste Deutsche Sprache. Keiser Maximilian vnd Churfürst Fride. H. zu Sachs. ꝛc. (Friedrich der Weise, † 1525) haben im Römischen Reich die Deutschen Sprachen alle in eine gewiße Form gezogen."

Diese authentische Auskunft Luthers weist uns ganz unwiderleglich hin auf die eigentliche Quelle unserer Schriftsprache. Daß eine allgemeine deutsche Sprache im Reiche schon vor ihm in Uebung war, und zwar eine der seinen recht ähnliche, ersieht man auch anderwärts: zum Beispiel aus der deutschen Bibel „nach rechter gemeyner teutsch" „Gedruckt durch anthonium koburger in der loeblichen kayserlichen reychstat Nuerenberg 1483."*) Wie es kam, daß diese gemeindeutsche Sprache vorzugsweise auf den Mund-

*) Wie bedeutend der Einfluß der früheren deutschen Theologen und Mystiker („die Theologie deutsch") auf Luthers Sprache war, stellt sich immer deutlicher heraus, je weiter Franz Pfeiffers kritische Ausgaben dieser Schriften vorrücken. Auch den Zusammenhang mit der Thä-

arten des mittleren Deutschlands ruhte, das ist hier nicht weiter zu erörtern. Jedenfalls ist sie, wie wir sehen, auf dem Papier entstanden, durch den schriftlichen Gebrauch, und eine Mischung von Mundarten, in welcher keine Provinz den Ton angab, aber jede sich zurecht finden konnte. Darum sagt mit Recht der gelehrte und feinhörende Caspar Schoppe (Scioppius), daß man die deutsche Gesammtsprache, dialectus communis, am besten zu Speier erlernen möge, wo von 1530 bis 1688 das Reichskammergericht seinen Sitz hatte, „denn hier treffen aus allen Gegenden Deutschlands Leute zusammen, und jeder hüte sich daher dort aus Furcht verspottet zu werden vor dem Gebrauch landschaftlicher Eigenheiten und Solöcismen." Jene Mischung hatte sich in der kaiserlichen Canzlei zur herrschenden allgemeinen Reichssprache wie von selber gemacht, nach ihr schrieb man in der „sechsischen Cantzeley" und mehr und mehr auch in den übrigen, so kam es, daß ihr „nachfolgen alle Fürsten und Reichsstädte in Deutschland." Und wenn anfangs noch, in der Incunabelnzeit und bis in das Zeitalter der Reformation tief hinein auch Bücher in den süddeutschen Mundarten, im Schwitzerdeutsch und im Plattdeutschen gedruckt wurden, so hörte das allmählich von selbst auf. Durch den officiellen Gebrauch überall festen Boden besitzend, und durch den reformatorischen Geist Luthers überall hingetragen und gewaltig auftretend verdrängte jene Gesammtsprache nach und nach die Mundarten aus der Schrift- und Büchersprache, sie drang ebendamit sowohl in die Raths- und Gerichtsstuben, als in Kirche und Schule, und verbreitete sich auch in der höheren Gesellschaft, mit solchem Erfolge, daß heutzutage nur noch beim gemeinen Mann und namentlich bei der ländlichen Bevölkerung die Mundarten in ihrer Reinheit zu treffen sind, und daß unter den sogenannten Gebildeten manchmal sogar das Gehör dafür abhanden gekommen ist. Hochdeutsch ist auch dermalen im Sprachgebrauch wohl nach eines jeden Empfindung soviel als edles, geläutertes Deutsch, und ein Gegensatz zur vulgären Mundart; ursprünglich enthielt es sicher nur den Gegensatz zu Niederdeutsch, und war nicht mehr noch weniger als Oberdeutsch: noch im Jahr 1640 hat Martin Zeiler sein „Reisbuch durch Hoch- und Niederdeutschland" drucken lassen.

Die Mundarten also, um es zusammenzufassen, sind die natürlichen nach den Gesetzen sprachgeschichtlicher Veränderung gewordenen Formen der deutschen Sprechweise der einzelnen Stämme, und ihrer Bruchtheile oder Glieder; sie sind naturwüchsig im Gegensatz zu der mehr oder minder gemachten, schulmeisterlich geregelten, und schreibermäßig zugestutzten Sprache der Schrift, ein Charakter, welchen die aus den Canzleien hervorgehende Literatur niemals hat verläugnen können. Der hohe Werth der Mundarten für die wissenschaftliche Erkenntnis unserer Sprache ist damit schon ausgesprochen: abgesehen von dem vielseitigen andern, nicht bloß in der Verwendung dessen, was sie haben und geben, für die Schriftsprache aufgehenden, sondern vielmehr rein natürlichen Interesse, welches an denselben als dem so recht Heimlichen, nicht Angelernten eine unbeschreibliche Freude hat. Sie wurzeln unmittelbar im Boden der Heimat, und machen die Saiten des Gemüths erklingen, in der unmittelbarsten, nicht reflectirten, daher tief und voll die Stimmung unserer Seele beherrschenden Weise. So manches ist eben seelenvoll und „verständnisinnig" nur in der heimischen Mundart auszudrücken; eine Uebersetzung in das Schriftdeutsche läßt den lebendigen Puls nicht fühlen!

Wer einer Mundart recht kundig ist, bei dem hat sein Deutsch eine Heimat, dürfen wir daher mit vollem Recht sagen. Nichts ist thörichter und verräth mehr den Mangel

tigkeit des früheren deutschen Mittelalters hat Rudolph v. Raumer in der Schrift über die Einwirkung des Althochdeutschen auf das Christenthum nachzuweisen gesucht. Wie aber das alles in Luthers Geist zusammengefaßt, beseelt und eben damit noch viel mehr Gemeingut des ganzen deutschen Volkes wurde, auch des katholischen, das sollte niemand in Abrede stellen; gleicherweise hat man andererseits aus unwissenschaftlichen Gründen die offenbare Thatsache einer bereits vorhandenen von Luther angewendeten gemeindeutschen Sprache nicht gelten lassen wollen.

gründlicher, wohl gewurzelter Bildung, als das vornehme Verachten der Mundart, und nichts ist lächerlicher, als das Streben, die angestammte Mundart völlig verbergen zu wollen, oder vollends gar die Aussprache einer anderen nachzuäffen, welche man für besser hält. Wenn wir die Sache genau betrachten, so müßen wir am Ende bekennen, daß eben bis auf den heutigen Tag das Hochdeutsche mehr eine Schriftsprache ist, denn eine auch für das Sprechen fixirte Lautsprache. Es giebt nun einmal in der That schlechterdings keine allgemein gültigen Regeln über die Aussprache des g, über die Fälle, in welchen das e ein offenes oder geschlossenes ist, über Diphthongen wie ei und au, eu und äu. Man denke an steigen, neigen; Haus und Staub, Rauchwerk (Pelz) und Rauchwerk (Parfum), in welchen das Mittelhochdeutsche und die neuhochdeutschen Mundarten vollkommen feststehende Unterschiede in der Aussprache machen, die das Schriftdeutsch gar nicht schreiben kann. Aehnlich ist es mit Reue und Freude, beugen und streuen u. s. s. In der weitverbreiteten deutschen Sprachlehre von Heinsius steht die Regel: g lautet wie k am Ende einer Silbe nach einem n, also eng, Ding, Gang wie enk, Dink, Gank. Bei andern kann man lesen, daß Freude ausgesprochen werde wie Froide: daher kommt es wohl, daß umgekehrt in Sprachlehren, die uns Deutsche über die Aussprache des Englischen belehren wollen, zu lesen steht, daß oi und oy in Wörtern wie oil, noise, boy laute wie das deutsche eu! Wer andererseits Grammatiken vergleichen will, aus welchen Ausländer deutsch lernen sollen, wird im Capitel über die Aussprache große Discrepanzen finden. Mit einem Worte, die sog. Anarchie in der Rechtschreibung ist gering in Vergleich mit der Regel- und Rechtlosigkeit der Aussprache. Doch nein, wenn sich auch in der Wissenschaft, d. h. vorerst in den Sprachlehren, noch keine Sprecheinigkeit findet, wie denn überhaupt vieles, und gerade das Feinste, in der Schrift gar nicht darstellbar ist, so existirt doch noch irgendwo ein Gemeinsames, ein Maß und Gesetz, nämlich die an den großen Theatern durch Tradition fixirte, schön deutsche Aussprache, über welche der Regisseur wachen soll, sorgfältig und streng. Provincialismen im Ton und im einzelnen Laut werden da nicht geduldet. Also wirklich, ein sogenanntes reines, nicht provinciell gefärbtes Deutsch hören wir in der That nur sporadisch; in irgend einem besonderen Gau gewiß nicht. Es giebt allerdings Leute, welche glauben, daß in Kur- und Livland am schönsten gesprochen werde; charakteristisch genug in Landschaften, wo es keine breite Grundlage deutschen Volkes, keinen gemeindeutschen Mann giebt, sondern an dessen Statt unterjochte Letten und Lieven, und wo die höhergestellten nun allerdings auch sprechen wie ein Buch, und fast nur wie ein Buch. Es scheint die Vibration des Naturlauts in dieser Sprache zu fehlen, sie kommt einem wohl zuweilen vor wie ein ausgebeintes, ausgestopftes Präparat. — Andere, und zwar namentlich gelehrt räsonnirende Süddeutsche haben die Ueberzeugung, daß die nordwestlichen Lande unseres Vaterlandes die schönste Aussprache besitzen: Hannover und Celle insbesondere sollen als Muster voranleuchten. Darüber ist nun nicht zu streiten, daß gerade diese Art vorzüglich fein und schön klingt. Was uns aber hier besonders angeht, ist das, daß ihr sicherlich ebenfalls nur mundartliches St und Sp im Anlaut mit scharfem S von einigen als die richtigste Aussprache bewundert wird. Daß die Schreibung dieser Aussprache zur Seite steht, beweist nichts. Es giebt aber Leute, welche meinen, gerade um der Schrift willen müße man eigentlich so sprechen. Consequent sollten dieselben dann auch ſchön, ſchwer sagen, wie die Westfalen; oder nach einer andern Seite hin folgerecht müßte die sogenannte s impura vor Consonanten überhaupt, nicht bloß vor t und p wie ein reines ſ ausgesprochen werden: also Slosser, Smied, Sreiner, Swein u. s. w. so gut wie S-tein, S-paß. Das ist aber nordwestlichniederdeutsch, auch englisch, aber nicht deutsch insgemein.

Und weil wir nun einmal auf den Streit über den Vorzug unter den Mundarten gekommen sind, dürfen wir wenigstens vorübergehend auch nicht verschweigen, daß geraume Zeit hindurch auch die Gelehrten uns haben bereden wollen, die Meißener

Mundart sei die edelste von allen und um dieses Vorzugs willen zum Musterdeutsch erhoben worden. Die Sache ist umgekehrt: „die Mundart der Meißener, übrigens hauptsächlich in Beziehung auf Wendungen und Ausdrücke, ist vornehmlich darum rein und schriftgemäß, weil in diesen Gegenden die Gemeinsprache, jenes Lutherdeutsch, besonders auf das Leben eingewirkt hat." Man betrachte nur, absehend von der städtischen Redeweise, die Sprache des Landvolks in jener Landschaft, und man wird von jenem Vorurtheil zurückkommen. Die letztere aber verdient doch wohl vorzugsweise den Namen der Mundart. Die Begründer und Verfechter jener Meinung bestätigen im Grunde durch ihre eigenen Worte diese unsere Ansicht. Gottsched in der Grundlegung der deutschen Sprachkunst, Leipzig 1748 besteht mit der beruhigtsten Siegesgewißheit darauf, „daß Meißen und seine Nachbarschaft die beste Hochdeutsche Mundart haben, und daß wir in Deutschland der churfächsischen Residenzstadt Dresden, zumal des Hofes angenehme Mundart mit den Sprachregeln und kritischen Beobachtungen verbinden müßen, die seit Jahren in Leipzig gemachet und eingeführt worden." Auch Adelung (über den deutschen Stil, 1785 I, S. 58 und sonst an anderen Stellen) war mit ihm darin einverstanden, daß „die Sprache der oberen Classen Ober-Sachsens" das eigentlich maßgebende, classische Hochdeutsch sei. Auch hat Gottsched nicht leugnen können, „daß der Pöbel auch in den sächsischen Städten nicht gerade die richtigste Aussprache hat" (a. a. O. S. 3, vgl. S. 404). Schon der oben angeführte Caspar Scioppius, der canis grammaticus, von seiner Wachsamkeit auf Sprachfehler so genannt, hat mit sehr richtigem Takt die meißnische Mundart wohl hochgestellt, aber nicht einseitig der Aussprache wegen, von welcher er sogar zu sagen wagt, daß sie manches Lächerliche habe. Das aber ist wohl wahr, daß die Verschiedenheiten des landschaftlichen Idioms von der Schriftsprache am stärksten in den Gebieten längs der nördlichen und südlichen Grenze unseres Vaterlandes hervortreten, am wenigsten in der mittleren Zone. In den Niederlanden hat sich die Mundart zu einer selbständigen, wohl geschiedenen Schriftsprache verdichtet. Das Plattdeutsch seinerseits hat neben dem Hochdeutschen im ganzen Norden ein selbständiges Bestehen. Es steht dort in einem anderen Verhältnis auch zur Schule, und der Verfasser dieses Artikels hat sehr gewünscht, daß ein geborener Norddeutscher, in dieser Beziehung erfahren und kundig, den Art. „Mundart" übernommen hätte, wie es auch ursprünglich eingeleitet war.

Und also denn noch einmal, wer eine andere Mundart nachzuahmen sich bemüht, der bringt sich selbst um das Beste, was eine Muttersprache bietet, nämlich um die völlige Freiheit und Ungezwungenheit seiner Zunge, er verdammt sich selbst zum fortwährenden Spielen einer ihm fremden Rolle. Die Rede eines Schwaben hört sich widrig oder lächerlich an, wenn er sich zwingt, vollkommen so zu reden, wie die übliche Schreibweise es darstellt. Meint doch mancher rein deutsch zu sprechen, wenn er sagt: mit den Flügäln fliegenn (oder fliägenn) die Vögäll, indem er mit gespitztem Munde das ü und ö wie ein französisch u und eu ersäuseln läßt, und gleich daneben breitmäulige Vocale setzt. Doch fällt ein solcher leicht aus der Rolle, und spricht z. B. auch wieder die Türken aus wie Därgen u. dgl. Von Predigern und Lehrern ist hierin schon wunderbares geleistet worden. Solche scheinen keine Ahnung davon zu haben, daß das Gedruckte von jedem deutschen Stamm wirklich verschieden gelesen wird —. Dagegen sagt ein feinhörender Kenner wie August Schleicher in Jena: Wie herzig lautet doch die ungekünstelte Aussprache des schwäbischen Stammes! Uns Schwaben geht es dann mit andern Dialekten ähnlich, und den Süddeutschen überhaupt klingt die Sprache der Norddeutschen insgemein besonders fein und edel, gewiß auch deswegen, weil sie die Formen der Gesammtsprache sorgfältiger beobachten und dabei die Extreme provincieller Eigenheit mit Geschmack zu mildern wissen. Auch bei gebildeten Schweizern, welche die grammatische Reinheit und den Geist des Hochdeutschen haben, thut uns die Klarheit und bestimmte Kraft des Ausdrucks wahrhaft wohl. So ketzerisch diese Behauptung scheinen mag, es bleibt dabei, daß jeder Stamm

am andern sich erfreuen soll, ja von ihm soll lernen können, und fern bleibe die enge Ansicht, daß edles Hochdeutsch sich nur denken lasse, wo den Mundarten alles Recht genommen ist.

Verbannt sei also vor allem in Gottesnamen und mit bestem Gewissen die Sprachkünstelei und das sonderbare Vorurtheil, daß man einem gebildeten Mann nicht anhören solle, aus welchem Theile Deutschlands er gebürtig sei; eine Forderung, welche überdies eine rein theoretische ist, die in der Praxis meist unerfüllt bleibt. Es giebt naturgemäß nun einmal in dem redenden Deutschland nur Mundarten, und wir werden stets etwas davon in die allen gemeinsame höhere Vortrags- und Umgangssprache hineintragen, welche der Schriftsprache entspricht. Nur sehr bornirte und dickohrige Leute glauben das nicht, und wähnen ohne Dialektsklang zu sprechen, sobald sie Gedrucktes lesen. Es ist dies eine wirkliche Eigenthümlichkeit der deutschen Nationalität, welche bis jetzt noch keine dominirende Spitze, weder eine akademische Orthographie, noch eine ähnlich festgestellte Aussprache besitzt. In den einzelnen Stammesmundarten geht die Differenzirung wieder so weit, daß sich eine Menge Unter- und Nebenmundarten als Zweige jener unterscheiden lassen: ja ein gehörig mit dem Dialekt Vertrauter erkennt sogar die Bewohner ganz nahe benachbarter Dörfer in der gleichen Provinz an gewissen Eigenheiten der Betonung und Aussprache ohne Schwierigkeit. Es wäre interessant zu erkunden, ob auch bei anderen Sprachen die Mannigfaltigkeit der Patoisformen sich ebenso bis auf die Dörfer hinaus verzweigt. Unseres Wissens ist das am ehesten noch der Fall in Oberitalien, wo ein ähnliches germanisch angelegtes Zerspringen in kleine politische Kreise Platz gegriffen hat. Auf dem Gebiet dieser feinen Unterscheidungen hat der Dilettantismus und die unbefangene, unmittelbare gesunde Auffassung zumal von Volksdichtern vieles, die Wissenschaft verhältnismäßig noch wenig gethan. Wir dürfen uns leider auch hier nicht weiter darauf einlassen.

So werth uns nun aber auch die Mundart sein mag, so hat doch die Sache noch eine andere Seite. Wer sich vom Reiz seines Dialekts so hinreißen läßt, daß er vermeint, ihn wie eine seiner Heimat eigene Schrift- und höhere Umgangssprache ohne weiteres brauchen zu dürfen, der versündigt sich unseres Bedünkens an seiner Mutter, der deutschen Nation, indem er das einzige sie umschlingende lebendige Band zu zerreißen versucht. Poetische und prosaische Schriften im Volksdialekt, wenn echt volksthümlich in Sprache und Inhalt, sind natürlich nicht bloß berechtigt, sondern nach dem oben Ausgeführten selbst ein Gewinn für die Gesammtsprache, das große Deutsch; nur sollen sie sich nicht anmaßen, über ihre Sphäre hinauszugehen, d. h. sie müßen immer die Darlegung des mundartlichen Wesens, der localen Anschauungs- und Ausdrucksweise zum Zwecke haben.*) Nicht aber soll die mundartliche Sprache

*) Das ist übrigens nicht einseitig und engherzig zu nehmen. Obgleich es der uns speciell gestellten Aufgabe ferner liegt, müßen wir doch hier von dem in seiner Art classischen Schriftthum, welches in Mundarten spricht, einige Worte sagen: es wäre schwer, in einem Artikel, der über die Mundart handeln soll, Namen wie Claus Groth, Hebel, von Kobell, Grübel u. a. gar nicht zu nennen. Die Frage, ob man in einer Mundart abgefaßte Stücke solcher Classiker in der Schule lesen solle oder dürfe, gehört augenscheinlich so gut wie die Frage über das Lesen alt- und mittelhochdeutscher Sprachproben in den Artikel von dem Unterricht in der deutschen Sprache. Weil aber dort (Bd. I. S. 918. 919) wohl von den Nibelungen und Walther von der Vogelweide und Reineke Fuchs, aber nicht von modernem Mundartlichen die Rede ist, so wollen wir es wagen, hier wohl ganz im Geiste und auf dem Standpunct jener vortrefflichen Abhandlung unsere Meinung kurz dahin abzugeben, daß solche Stücke in der Schule zu lesen nicht nur ganz unverfänglich ist, sondern sogar empfohlen werden soll. Zur Vorschrift wird es aber wohl nicht gemacht werden können. Denn manche Deutsche, unter ihnen auch Lehrer, können merkwürdigerweise sogar den eigenen Dialekt, wenn sie ihn im gedruckten Bann vor Augen haben, nicht lesen. Es ist wirklich so, die Erfahrung zeigt es. Aber wenn ein Lehrer es kann, wird er sicherlich mit Erfolg für die Sprachbildung der Schüler auch solche Dialektproben lesen lassen. Namentlich jüngere Schüler üben sich an ihnen mit sichtbarer Lust und Freude an der klaren Mundart z. B.

als Mittel der Mittheilung schlechthin auftreten wollen. Dieses Recht steht nur der einen allgemeinen hochdeutschen Schriftsprache zu, da nur sie die überall mit Recht vorauszusetzende ist, wenn sie auch nach Bedürfnis der Hörenden sowohl als nach heimatlicher Anlage zuweilen eine mehr oder weniger leichte mundartliche Färbung erhalten wird. Richtig und klar erkannte das bereits Luther, seinem Takte verdanken wir jene unschätzbare Wohlthat, die uns kein Querkopf mehr rauben kann. Schon im gewöhnlichen Leben ist es zu bemerken, daß nur der Stolz des Antisthenes, oder der bornirte, der Bauernstolz dabei bleibt, den Dialekt mit absichtlich gesuchter, oder mit roh natürlicher Breite recht derb klingen zu lassen. Wer hat nicht schon solche Biedermänner gehört, welche gerade damit zu imponiren suchen? „Man merkt die Absicht, und man wird verstimmt!" Bei uns gewöhnlichen Menschen geht mit der Bildung, auch schon in ihren Anfängen, eine gewähltere, feinere, allgemeinere deutsche Sprechweise Hand in Hand, auch bei dem Niederen im Volke ist es so, und viel zu erkennen aus der Art, wie er seine Mundart spricht, und sie zu heben versucht, so wie umgekehrt manches gefolgert werden kann aus der Manier, wie der echte und der unechte Volksmann zum Volke redet. Es ist ein Unterschied zwischen Jeremias Gotthelf und irgend einem Demagogen auf breitester Grundlage! Auch mancher Kalendermann hat dem rheinländischen Hausfreund nur abgeguckt, wie er sich räuspert und wie er spuckt, aber nicht mehr.

Mit diesen Betrachtungen ist nun wohl die Sache selbst einer Entscheidung näher geführt, und zugleich hinlänglich gerechtfertigt, wenn es unthunlich erscheint, eine scharfe Grenze der Berechtigung für die Mundart ziehen zu wollen. Wir haben gesehen, daß unser so zu sagen sittliches Sprachgefühl und unsere deutsche Bildung weder einerseits eine pedantische Gleichmäßigkeit, den Tod frischen, überall sprossenden Sprachlebens verlangt, noch andererseits das rohe, bloß natürliche Flegeln eines Dialekts erlaubt; jenes ist Tyrannei, dieses Ochlokratie, beides eine Despotie, welche an dem festgewurzelten Gleichheitsstreben unserer Stämme, die ja auch keine Hauptstadt haben, ewig scheitern wird. Woran soll man sich nun aber halten?

Es giebt einen Hausgebrauch, innerhalb dessen man im vertraulichen und gemüthlichen Verkehr die Mundart spricht, ungekünstelt und ohne ängstliche Sorge. Aber wie selbst das bequeme Hausgewand reinlich und anständig sein soll, so auch die Mundart. Was an sich, in Feld und Flur, in Scheuer und Stall kräftig, frisch und naiv schön sein kann, hört auf es zu sein, wenn man den Gegensatz gebildeter Lebensform fühlt; und ohne Zweifel giebt es Fälle, wo die Mundart mit der Reinheit der Sprachformen, mit Wohllaut und Geschmack in Collision kommt und geradezu gemein wird. Diesen Misklang zu heben, ist Sache einer Grazie, die man nicht lehren kann. Zumal vor den Kindern ist in diesem Punct sonderliche Achtsamkeit geboten, da sie Gemeines mit ihrem empfänglichen Sinn so leicht aufnehmen und dabei eben so leicht ein Gefühl davon haben, daß der, von welchem sie es lernen, sich gemein macht. — Es ist allerdings nicht zu leugnen, daß aus dieser Ausgleichung und Vermittlung eine hybride Sprechweise hervorgeht, zwischen dem reinen Dialekt und der Schriftsprache. Sie ist nun einmal nicht zu vermeiden; wie sie gehandhabt wird, darauf kommt es an, und hier eben ist es, wo das Regelmachen seine Grenze hat; der eine wird, wie der Herr Hampelmann so schön sagt, „en Leipzger Lattich uf e Frankforter gele Rieb proppe", der andere von einem veredelten Wildlinge Früchte ernten, deren Duft an den Wald erinnert; kurz, der Gebildete wird ohne Affectation die Härten und schroffen Gegensätze gegen die Gesammtsprache zu mildern wissen. An den Früchten, die seine Bildung trägt, wird man ihn erkennen: — sobald er den Mund aufthut, sagt man im Volk. Das ist ja

Hebel'scher Dichtungen, und tragen sie mit Verständnis und liebenswürdigem Freimuth vor; ältere aber werden neben den älteren Sprachproben auch die ihnen vielfach verwandten lebenden Muster in den Dialekten gerne kennen und schätzen lernen.

auch eines der expediten Mittel, um Modedamen rasch zu taxiren. Gerade der richtige Takt und das feine Ohr der Frauen trifft das Richtige am ehesten. Göthe's Spruch gilt auch hier, daß man nur bei edlen Frauen anfragen soll, wenn man lernen will, was sich ziemt. Wenn aber der Tänzerin unversehens ein rothes Mäuschen aus dem Munde springt: — da wendet man sich ab.

Wir sind hiemit bereits über die Familie, über das Haus hinausgegangen. Es werden nun aber auch Gebildete derselben Landschaft, wenn sie unter sich sind, durch keine Rücksicht gehindert sein, sich der heimischen Mundart zu bedienen, die, um wieder mit Göthe zu reden, das Lebenselement bleibt, in welchem die Seele am freisten ihren Athem schöpft. Gebietet aber gegenseitige Achtung, sich im Verkehr mit andern Deutschen dessen zu entschlagen, was dem andern nicht geläufig ist, oder sein Ohr beleidigt, dann erwächst in Folge schönen, stillschweigenden Einverständnisses, und geleitet von dem, was die Schriftsprache unveränderlich an die Hand giebt, eine Uebereinstimmung des Geschmacks, wie Albert Schott sich ausdrückt. Je feiner dann die Bildung, der sprachliche Kunstsinn der gesellig Verbundenen ist, desto mehr wird ihre Sprechweise als edles Muster gelten. Aus diesem Grunde allein ist wohl die Sprache unserer gehobenen Schaubühnen dahin gelangt, eine Auctorität zu haben, die etwas auf sich hält, aus diesem selben Grunde waren im Mittelalter, wo der Adel vorzugsweise die Bildung in Händen hatte, was man jetzt nicht mehr sagen kann, die Fürstenhöfe solche Mittelpuncte, Heimat und hohe Schule der feinsten Sprache (lingua cortigiana); und wieder aus diesem Grunde werden wir einen Ausländer, der gut und fein hochdeutsch lernen will, in die großen Städte schicken, wo er gerade solche Vereine und Gesellschaften am liebsten aufsuchen soll, in welchen die Vertreter aus ganz Deutschland am buntesten gemischt sind. So räth abermals Albert Schott: es handelt sich hiebei natürlich nur um freien mündlichen Verkehr, das Studium des Schriftthums gehört hieher nicht.

Und von der Schule werden wir nun wohl hinzufügen müßen, daß im vertraulichen Verkehr des Lehrers mit den Schülern die Mundart ebensowenig absolut verbannt sein kann und soll, als anderwärts. Es wird kaum nöthig sein, das zu befehlen. Aber die Grazien sollen auch hier nicht trauern! In humanistischen Gelehrtenschulen versteht sich das so sehr von selbst, daß diese Warnung ihnen gar nicht geltend sein soll. Allein auch die Realschulen, die Bürger- und Volksschulen haben sich die gleiche Aufgabe zu stellen, der Lehrer darf vertraulich, gemüthlich und natürlich, aber nie roh, unedel und gemein reden. In dem Artikel Heimatsinn ist ferner bereits von einem pädagogischen Fehlgriff die Rede gewesen, von dem Falle nämlich, wenn ein Lehrer einen aus der Fremde gekommenen Schüler wegen seines Dialekts sofort dem Spott der Mitschüler Preis giebt, wobei manchmal der Balken im eigenen Auge nicht gesehen wird, wie das in der Regel geht, wenn die Mundarten einander meistern und höhnen wollen. Ueberall aber, wo es sich um das ernste Mittheilen und Auffassen von Wahrheiten handelt, vom eigentlichen Lehren und Lernen, da ist das beste und reinste Hochdeutsch gerade gut genug, ganz wie in der Kirche. Die Aussprache wird wohl mundartlich gefärbt bleiben, und dadurch der Inhalt so wenig leiden, wie die Form, ja das Ganze noch eindringlicher und werther werden. Mündlich thut darin jeder das Seine nach Kräften und in seiner Eigenart. Was aber geschrieben wird, oder geschrieben oder gedruckt sein könnte, daran ist die strengste Norm, so gut wir sie haben, anzulegen; in necessariis soll auch hier unitas sein, denn hier ist überall heiliger Boden der deutschen Spracheinheit, den man nicht mit unreinem Fuß betreten soll. Die Kinder auch der Volks- und Elementarschule, so wortarm und unfähig zum Sprechen sie sich wohl von Anfang an zeigen mögen, lernen doch die feinere Rede ihrer Lehrers bald verstehen. Es bildet sich im Munde des Kindes bald eine Schulsprache neben der Hausprache, deren es sich im Verkehr mit den Seinigen fortbedient. In jener ist alles abgefaßt, was es in der Schule gedruckt liest und geschrieben zeigen muß: und es ist eine grundlose Behauptung, daß dieser Grad der Sprachbildung nur ganz allmählich und sehr

langsam zu erreichen sei, da die üble Gewohnheit des elterlichen Hauses stets von neuem und ununterbrochen so nachtheilig einwirke, daß die Bemühungen des Lehrers keinen Erfolg haben können. Von Bemühungen um einen unmittelbaren Erfolg ist auch eigentlich nicht zu reden; es kommt mehr auf ein treues, freundliches, die Aufmerksamkeit fesselndes Vorsprechen und Einwirkenlassen an: die Schule hat sogar gerade in Beziehung auf Sprachbildung eine Fülle von Mitteln, — laut lesen, erzählen, z. B. biblische Geschichte, schreiben, — und vermag dieselben in einem Maße in Anwendung zu bringen, daß der Einfluß des Hauses dagegen sehr herabgesetzt wird. Die Schulsprache übt sogar bald einen sichtbar befruchtenden und veredelnden Einfluß; sie wird in der Schule ganz natürlich gehandhabt und ist hier zu Hause.*) Mehr als dies ist aber auch nicht zu erstreben, es soll und darf der Lehrer nun einmal nicht auf Ausrottung der Hausprachen und ihrer mundartlichen Eigenthümlichkeiten ausgehn, wenn er gleich denselben in der Schule nur ganz geringe Zugeständnisse machen darf, und eben nur solche, wie er sie selbst nicht vermeiden kann, weil er kein abstracter Deutscher, sondern concreter Angehöriger eines Stammes ist.

Für uns Evangelische ist in der Luther'schen Bibel ein Band gegeben, welches sie in der gemeinsamen nationalen Sprache einigt, und aus der reinen stärkenden Quelle derselben beständig schöpfen läßt, ohne daß sie darum Sprachmuster und Lesebuch abgeben soll. In Predigt und Kirchenlied, wie im Gebet, sogar im stillen Gebet in der Kammer, erhebt sich ein jeder im Volke, auch der Geringe und Niedrige, zu der edeln, durchgebildeten, für das Heilige nach dem Gefühle aller allein recht passenden Form. Es thut auch hier dieser Form keinen Eintrag, wenn sie naiv provinciell gefärbt wird, äußerlich, in Aussprache und Betonung, sie bleibt doch die hochdeutsche Bibelsprache: die Bibelsprüche citirt jeder gleich und erkennt sie alsbald, wenn nur ein paar Worte derselben angeschlagen werden. Kurz, daß die Bibel ihr Haus- und Volksbuch ist, allen gemeinsam, nicht von den verschiedenen Consistorien und Studienbehörden eingeführt, also auch nicht so leicht vertauschbar mit einem neuen immer andern, dies ist ein unschätzbarer Vortheil auch für die Sprache. Wir wissen sehr wohl, daß es kein protestantisches und katholisches Hochdeutsch giebt, und gestehen gern, daß auch protestantische Kapuzinerpredigten vorkommen, im blühenden Dialekt, das ändert aber die Sache selbst nicht. Es ist jedenfalls im Geiste der Reformation und Luthers begründet, daß alle, Hohe und Niedere, Gelehrte und Ungelehrte Hochdeutsch verstehen und wissen sollen. Wir könnten das nicht besser ausdrücken, als mit den Worten Palmers (Ev. Päd. 3. Aufl. S. 569): „Wäre das niedere Volk eine Kaste, so brauchte es keine andere Sprache zu verstehen, als seine eigene Mundart. Allein das ist wieder der Geist der Kirche und der Bildung, die sie bringt, daß sie keine Heloten, keine Parias duldet, sondern den Armen das Höchste bringt, das Wort des Lebens."

In Beziehung auf die Literatur hat der Verfasser außer den Werken von Palmer, Raumer, Waitz, von Jakob Grimm, Pfeiffer, Schleicher hier noch dankbar anzuführen Albert Schott, Ueber Nationalität und Sprache; in der deutschen Vierteljahrschrift 1842, 2. Band. — Goltzsch, Einrichtungs- und Leseplan für Dorfschulen. Berlin 1855. — Günther, Das Schulwesen im protestantischen Staate. Elberfeld 1852. — K. E. P. Wackernagel, Deutsches Lesebuch. 4 Thle. Stuttgart 1843. Der 4. Theil, für Lehrer, auch unter dem besondern Titel: Der Unterricht in der Muttersprache, enthält

*) „Der Unterschied zwischen dem Hochdeutsch und der Mundart hat sogar für Kinder einen ungemeinen Reiz; sie gebrauchen die in der Schule gelernte Sprache auch beim Spielen. Ein kleines Mädchen z. B., wenn es mit seinen Puppen spielt, läßt unter diesen die Frau wohl meist hochdeutsch mit der Magd reden, weil das Kind in ihr die höhere Gesellschaft repräsentiren will. Bei solcher Gelegenheit kann man die interessantesten Warnehmungen darüber machen, in wie weit schon jene höhere Sprache dem Kinde sich eingeprägt hat, und wie es dieselben zwischenein wieder mit seinem gewohnten Dialekt ergänzt." Diese aus dem Leben gegriffene Bemerkung Palmers (evang. Pädag. 1. Aufl. S. 196) kann ich mir nicht versagen hier wiederzugeben.

vieles unsern Gegenstand treffend und schön Beleuchtende. — Für praktische Zwecke ist unter andern zu nennen: Gutbier, A., Deutsches Sprachbuch als Grundlage des vergleichenden Sprachunterrichts, enthaltend Lesestücke in hochdeutscher Sprache und in den deutschen Mundarten nebst zahlreichen Uebungsaufgaben und einem Sprachkärtchen Deutschlands. Augsburg 1833. 25 vgl. Burgwardt, Grundlagen und Aufgaben zur Uebung im Hochdeutschen für die niederdeutsche Jugend. 2 Thle. Leipzig 1859—60, und desselben Morgenstimmen eines naturgemäßen und volksthümlichen Sprach- und Schulunterrichts in niederdeutschen Volksschulen. Leipzig 1857. — Das Verhältnis der neuhochdeutschen Schriftsprache zu den landschaftlichen Mundarten und zur früheren Schriftsprache betreffend vgl. man Koberstein, Grundriß der Geschichte der deutschen Nationalliteratur 1845. 1. S. 307 f. — W. Wackernagel, Geschichte der deutschen Literatur. S. 128. Ueber die Eigenthümlichkeiten der Luther'schen Bibelübersetzung handelt speciell Hupfeld in der Neuen Jenaischen Literaturzeitung 1842. Nr. 253 f. — Eine reiche Fundgrube von Proben enthält Firmenich, J. M., Germaniens Völkerstimmen. Sammlung der deutschen Mundarten in Dichtungen, Sagen, Mährchen, Volksreden ꝛc. Berlin 1846 ff. — Wer aber höchst anziehende und mit feinem Ohr aufgefaßte Beobachtungen über die Aussprache des Schriftdeutschen in verschiedenen Theilen unseres Vaterlandes vortrefflich dargestellt genießen will, der lese Moritz Rapp's Physiologie der Sprache. 4. Band. Stuttgart 1841.

Daß auf die einzelnen deutschen Mundarten im besondern näher eingegangen werde, erwartet wohl niemand von einem Artikel in einer pädagogischen Encyklopädie. Für manchen Leser ist übrigens vielleicht doch eine Uebersicht über dieselben von Interesse, wie sie hier nach dem Schema von Berghaus stehen mag:

I. Oberdeutsche Mundarten. 1. Allemannische in a) der Schweiz und Vorarlberg, b) Schwarzwald, c) Elsaß bis gegen Thionville. — 2. Schwäbische. a) Ober-, b) Mittel-, c) Niederschwäbisch. — 3. Bayrisch-österreichische in a) Bayern östlich vom Lech, b) Tirol, c) Salzburg-Oberösterreich, d) Niederösterreich, Wienerdialekt, e) Steyermark-Kärnthen. — 4. Oberpfälzisch, im Nabgebiet. — 5. Böhmisch, Dialekt des Egergebiets. — 6. Oberschlesischer Gebirgsdialekt, nur im Glatzer Gebirgskessel.

II. Mitteldeutsche Mundarten. 7. Fränkische a) Obermain (Nürnberg), b) Mittelmain (Würzburg), c) Henneberg (Coburg-Meiningen), d) Rhein- und bayrische Pfalz (Heidelberg-Zweibrücken). — 8. Mittelrheinisch, Oberhessisch. — 9. Niederlotharingische in a) Trier, b) Luxemburg, c) Eifel, d) Aachen. — 10. Westerwäldisch. — 11. Niederhessisch. — 12. Thüringisch a) im Gebirge, b) im Flachland nördlich vom Thüringerwald, c) Harz. — 13. Voigtländisch, bis Gera, nördlich vom Frankenwalde. — 14. Obersächsische, a) Erzgebirge, b) Meißen, c) Untersaale, Halle-Dessau. — 15. Schlesische Dialekte.

III. Niederdeutsche Mundarten. 16. Brandenburgische, in verschiedenen Unterdialekten der Mittelmark, Priegnitz, Unter- und Neumark. — 17. Pommersche a) runde Mundart: Vorpommern in Stettin, b) breite Mundart, Hinterpommern. — 18. Westpreußischer und 19. ost- oder altpreußischer Dialekt. — 20. Magdeburgisch-altmärkisch. — 21. Niedersächsisch, von Osnabrück bis Strelitz. — 22. Westfälisch. — 23. Niederrheinisch, Köln-Wesel. — 24. Vlämisch-holländische Schriftsprache mit verschiedenen Mundarten in Vlamland (Deutschbelgien, Holland, Geldern, Over-Yssel). — 25. Friesische Sprache von Friesland bis Ditmarsen in Holstein, in verschiedenen Dialekten.

G. Veesenmeyer.

Musik. Nach den bereits vorausgeschickten Artikeln über Clavierspiel, Gesang und Instrumentalmusik bleibt uns nur noch die Aufgabe übrig, die Stellung der musikalischen Bildung zur Gesammtbildung, die Bedeutung jener für diese zu entwickeln, und sofort die allgemeinen Bestimmungen für diesen Zweig der pädagogischen Gesammtarbeit darzulegen.

I. Den ersten Punct werden wir wohl am besten erledigen, wenn wir die Methode

befolgen, zuerst auf beiden Seiten die Extreme abzuschneiden. Das eine derselben ist die Unterschätzung des Werthes aller musikalischen Bildung, das andere die im ganzen freilich weit seltenere Ueberschätzung derselben.

Wenn im alten Rom die Musiker und Sänger einfach als Gesindel betrachtet und demgemäß behandelt wurden; wenn es unter Papst Eugen IV. (1431—47) erst einer päpstlichen Erlaubnis bedurfte, damit eine Stuttgarter Brüderschaft von Trompetern, Pfeifern und Lautenschlagern mit andern Christen zum h. Abendmahl gelassen wurde (Stälin, Gesch. von Württemberg III, S. 785); wenn 1733, als Händel vom Rector der Universität Oxford berufen bei einer dortigen Festlichkeit seine Athalja aufführte, die Oxforder Gelahrtheit sich schwer über die „laufige Sippschaft ausländischer Fidler" ärgerte, die da hergekommen sei (Chrysander, Händels Biogr. II, S. 307): — so ist ersichtlich, wie zu ganz verschiedenen Zeiten ein gleich ungünstiges Urtheil im Schwange gieng. Gehört hat man zwar Musik zu allen Zeiten gerne, und es ist als eine Ausnahme, als Folge eines organischen Mangels oder als Sonderlings-Eigensinn zu betrachten, wenn ein gesunder Mensch behaupten kann, er könne keine Musik hören — wäre dem wirklich so, so würde sich in diesem Stücke der Mensch über Gebühr dem Hunde nähern. Aber wie man wohl gerne gewichste Stiefel hat, ohne daß man sie sich selber wichsen möchte: so hat die Welt, die vornehme, sich wohl immer gerne vorspielen und vorsingen lassen, diejenigen aber, die ihr dies Vergnügen machten, doch in feinerer oder gröberer Weise als Canaille betrachtet, die man wohl unter Umständen gut zahlt, aber gleichwohl tief unter sich sieht. (In den vornehmen englischen Häusern wird, wenn man Virtuosen eingeladen hat, sich hören zu lassen, zwischen den Musikern und der aristokratischen Zuhörerschaft quer über den Saal eine Schnur gespannt. Procul este profani! Vgl. weiter, was Johanna Kinkel in ihrem „Hans Ibeles in London" Stuttg. 1860. II, S. 69 f. mittheilt. „Ganz so, wie der Türke Sklavinnen bezahlt, die vor ihm tanzen, so bezahlt der Engländer fremde Musik, und begreift den Deutschen nicht, der am seligsten ist, wenn er im vollen Harmonienstrom als Tropfen mitschwimmt.") So war und ist es immerhin möglich, daß jemand die Tonkunst als Kunst liebt und schätzt, aber die Ausübung derselben als eine Sache für geringes Volk ansieht und sich schämen würde, etwas davon zu verstehen. (Bekanntlich hat Philipp von Macedonien es seinem großen Sohne zum Vorwurfe gemacht, daß er die Kithara so gut zu spielen verstand; und Plutarch bemerkt — Perikl. C. 1. — beifällig dazu: „es ist ja genug, wenn ein König sich Zeit nimmt, den Spielenden zuzuhören." Natürlich! Es muß solch einer Creatur eine Ehre sein, wenn ein gekröntes Haupt sich statt wichtigerer Dinge nur eine Weile dazu herbeiläßt, solch vulgärer Kunst das hohe Ohr zu leihen. Ehrenvoller ists schon um vieles, wenn Aeneas Silvius in seiner Schrift de liberorum educatione v. J. 1450, S. 989, die Frage: an puero regi musica scientia sit committenda nach genauer Untersuchung endlich bejaht und bloß die Bedingung stellt, daß die Musiklehrer des Prinzen nicht lasterhafte Subjecte seien — was man also im allgemeinen von den Musikern vorauszusetzen gewillt war.) Indessen muß zur Ehre der Menschheit bemerkt werden, daß jene Geringschätzung vornehmlich diejenigen getroffen hat, die aus der Musik einen Lebensberuf machen, sich also fürs Musiciren bezahlen lassen. Daß das einen Unterschied macht, werden wir unten näher beleuchten; nur haben die Gelehrten, die sich ihre Gelehrsamkeit doch ebenfalls honoriren zu lassen keinen Anstand nehmen, durchaus kein Recht, um desselben Verfahrens willen den Musiker über die Achsel anzusehen. — Jene niedrige Ansicht von der Würde der Tonkunst hat vielfach die Folge gehabt, daß die größten Meister, als sich in ihrer Kindheit die Spuren ihrer hohen Begabung und ihres Künstlerberufes zeigten, damit ihren Vätern höchst ungelegen kamen; wie schwer wurde es Telemann, wurde es Händel gemacht, bis das Vorurtheil der Familie gebrochen und dem Genius kein Hindernis mehr in den Weg gelegt wurde! Aber auch diejenigen, welche einiges Wohlwollen gegen die Tonkunst hegten, waren immer in einiger Verlegenheit, wenn

dasselbe mit Gründen sollte gerechtfertigt werden. Sie wußten sich (s. Belege dazu bei Chrysander a. a. O. I, S. 340) nur damit zu helfen, daß sie behaupteten, die Musik sei eine Wissenschaft, was dann theils durch ihre Wirkung auf die Menschen nach Leib und Seele, also durch eine Art Verwandtschaft mit der Medicin, theils durch ihre Verwandtschaft mit der Mathematik bewiesen werden sollte; daß sie als Kunst einen der Wissenschaft ebenbürtigen, selbständigen Rang anzusprechen das Recht habe, das fühlten die Männer vom Fache wohl, aber sie vermochten es den übrigen nicht zu demonstriren. Ein Empfehlungsgrund anderer Art wurde auch gehörigen Orts geltend gemacht, daß nemlich das vorchristliche Alterthum schon die Musik gepflegt und in Ehren gehalten habe; für die Theologen und Frommen war die Berufung auf den König David und seine Sänger, für die Philologen die Berufung auf die Griechen die passende; Schriftsteller über Musik, wie z. B. Cyriakus Spangenberg („von der Musika und den Meistersängern" 1548, kürzlich neu herausgegeben durch A. v. Keller, Stuttg. 1861) sind überaus emsig im Zusammenstellen der bezüglichen Zeugnisse und überaus glücklich, daß diese Quellen reichlich fließen. Diese Beweise alle konnten aber schließlich doch nur denjenigen überzeugen, der schon zum voraus Sinn für die Kunst hatte; die Wirklichkeit dagegen war stärker als alle Beweise; seit die Musik durch Bach und Händel, durch Haydn, Mozart und Beethoven in ihrer ganzen Größe und Herrlichkeit zu einem Gemeingut für die gebildeten Völker geworden ist, wagt sich nur selten mehr ein ἄνθρωπος ἄμουσος mit einem Geständnis seiner Geringschätzung hervor, wenn es auch noch hie und da einen Rector oder Präceptor geben mag, der einem Zögling die Musiklust gründlich zu vertreiben sucht oder ihn schon darum, weil dieselbe sich nicht austreiben läßt, gering zu achten Lust hat. Das aber müssen wir einräumen, daß mit den althergebrachten Redensarten, womit die Kunst legitimirt werden soll, nicht viel ausgerichtet, ihre Stellung in der Erziehung noch nicht gesichert ist, so daß sich die Erziehungswissenschaft einer genaueren Untersuchung der Sache nicht entziehen darf.

Wenn wir, als vom andern Extrem, von einer Ueberschätzung sprechen, so sehen wir natürlich ganz ab von jenen Musikern von Profession und Musikenthusiasten (vulgo Musiknarren) die das Leben nur ansehen als gegeben um zu geigen, die darum auch kein anderes menschliches Interesse kennen, die sich auch um die übrige Menschheit nur insofern etwas kümmern, als sie Billets zahlt und den Künstler beklatscht. Selbst das eminenteste Talent eines Zöglings berechtigt den Erzieher nicht, denselben auf diesen Standpunct gerathen zu lassen oder gar geflissentlich ihn darauf zu stellen; der Mensch, der Christ darf nicht vom Musiker absorbirt werden. Hier haben wir es vielmehr nur mit denjenigen Lobrednern der Musik zu thun, die ihr eine unmittelbar fördernde Wirkung auf die Sittlichkeit zuschreiben, überhaupt ihre Wirkung über das rein ästhetische Gebiet mehr oder weniger weit ausdehnen. Man beruft sich hiefür besonders gerne auf die alten Griechen, die sogar, was einem jetzigen Musiker geradezu albern erscheint, bestimmte sittliche und gemüthliche Wirkungen von jeder einzelnen Tonart aussagten, und daher die Erfindung oder Einführung einer neuen Tonart einem sittenrichterlichen Urtheil unterwarfen. Welchem Tondichter in unseren Jahrhunderten, wenn er ein Stück etwa aus Es dur setzen will — nicht weil er diese Tonart aus mehreren erst wählen könnte, sondern weil er die Musik, die er innerlich hört, die sich aus seinem Innersten gebiert, schon von Anfang in derjenigen Tonart hört, die er dann als Es dur zu bezeichnen hat, — oder auch, weil das Stück in dieser Tonart dem Instrument oder der Singstimme am angemessensten liegt — wem käme es dann in den Sinn, erst zu fragen, ob die Moral gegen diese Tonart nichts einzuwenden habe? So ist es für unsere Kenntnis und Ausübung der Kunst gleichfalls eine pure Träumerei, wenn jemand noch mit Plato und Pythagoras die Blasinstrumente für sittengefährlicher hält, als die Saiteninstrumente; ein Geigenquartett ist allerdings eine edlere, classischere Musikgattung, als Militär- und Janitscharenmusik, aber das ist ein rein ästhetischer

Unterschied; der musikalisch Gebildetere wird die erstere hören, wenn der vornehme und gemeine Pöbel der letzteren nachläuft, aber einen sittlichen Einfluß hat weder die eine noch die andere, wie denn auch Pythagoras und Plato weder ein Haydn'sches Quartett noch eine moderne Harmoniemusik gehört haben, ihr Urtheil also jedenfalls ein ganz verschiedenes Object hat. Aus diesem Grunde sind auch gelehrte Untersuchungen, wie die des Holländers Tex: de vi musices ad excolendum hominem e sententia Platonis, Utrecht 1816, für uns ohne praktischen Werth, weil das, was Plato als Musik kennt, mit der unsrigen gerade in zwei Hauptpuncten, in Rhythmus und Harmonie, nichts gemein hat. Merkwürdig aber ist allerdings die hohe Meinung, die die alten Völker, und namentlich die Weisen, die Pädagogen von der versittlichenden (und darum auch andererseits von der entsittlichenden) Wirkung der Musik gehabt haben; nur dürfen wir nicht, wozu manche Lust zeigen, daraus, daß wir solche Effecte nicht füglich mehr behaupten können, auf unsere Tonkunst einen ungünstigen Schluß ziehen. Wenn auf einen Menschen die Musik eine Wirkung der Art ausübt, daß er entweder ausgelassen lustig wird oder weinen muß, wenn sie überhaupt nicht so auf ihn wirkt, wie die Anschauung alles wahrhaft Schönen auf den empfänglichen und gebildeten Menschen wirken muß, daß er nämlich stille wird und das Schöne als eine beseligende Kraft, als eine geistige Erquickung tief im Innern genießt; wenn er vielmehr davon irgendwie erregt wird, so daß er z. B. mit den Beinen wie unwillkürlich ihr folgen — tanzen oder marschiren muß: so ist das der Beweis, daß (wie dies Hanslick in seiner Schrift über das musikalisch Schöne gezeigt hat) die Musik noch rein elementarisch, als pure Erschütterung auf seine Nerven und Muskeln wirkt. Diese Wirkung haben die alten Griechen bei ihrer feinen Sinnlichkeit sehr stark empfunden; auf sie ist auch alles, was sie von ihrer Musik rühmen, zu reduciren. Aber, statt daß man darin einen uns verloren gegangenen Vorzug sehen will, sollte man vielmehr erkennen, daß das gerade ein Zeichen niederer musikalischer Bildung ist. Das Glockenspiel des Papageno, das Horn des Oberon wirkt nur auf Sklaven mit solch physischer Gewalt; gebildete Leute hören ruhig zu und fragen lediglich nichts nach einer Wirkung, sondern einzig ob das, was sie hören, schön ist oder nicht. „Die Musik der Griechen," sagt Hanslick a. a. O. S. 86 f., „war nicht Kunst in unserem Sinn; Klang und Rhythmus wirkten in fast vereinzelter Selbständigkeit; alles, was von der Musik jener Zeiten bekannt ist, läßt mit Gewißheit auf ein bloß sinnliches, dafür aber in dieser Beschränktheit verfeinertes Wirken derselben schließen. Musik in der modernen künstlerischen Bedeutung gab es nicht im Alterthum .... Der Mangel aller Harmonie" (denn ein gleichzeitiges Erklingen mehrerer kunstvoll einander entgegengesetzter und doch sich harmonisch zusammenschließender Tonreihen, also was wir einen zwei-, drei-, vier- und mehrstimmigen Satz nennen, hat das Alterthum entfernt nicht gekannt), „die Befangenheit der Melodie in den engsten Gränzen recitativischen Ausdrucks, endlich die Entwicklungsunfähigkeit des alten Tonsystems zu wahrhaft musikalischem Gestaltenreichthum machten eine absolute Bedeutung der Musik als Tonkunst im musikalischen Sinne unmöglich, sie ward auch fast niemals selbständig, sondern immer in Verbindung mit Poesie, Tanz und Mimik angewendet, mithin bloß als Ergänzung der andern Künste. Musik hatte nur den Beruf, durch rhythmischen Pulsschlag und Verschiedenheit der Klangfarben zu beleben und als intensive Steigerung recitirender Declamation Worte und Gefühle zu commentiren. Die Tonkunst wirkte daher lediglich nach ihrer sinnlichen und symbolischen Seite. Auf diese Factoren hingedrängt, mußten sie dieselben durch solche Concentration zu großer, ja raffinirter Wirksamkeit ausbilden." Wenn man (s. z. B. Fortlage, die Musik der Griechen, Leipz. 1847) das Singen der Griechen als seelenvoller rühmt, weil sie nicht „am steifen Takte einer Melodie" geklebt haben, so ist das ein barer Unverstand, denn das Recitativ, das nicht am „steifen Takte klebt," kennen wir auch, wir kennen aber auch die viel musikalischeren Formen des Liedes, der Arie ꝛc; und wer das taktmäßige Singen für Steifheit hält, der weiß gar nicht, was

Takt ist, wie wenig das strengste Takthalten die Lebendigkeit und Kraft des musikalischen Ausdrucks hindert und wie viele Freiheit auch unsere musica mensurata dem ausdrucksvollen Vortrag selbst in Bezug auf den Wechsel der Bewegung (im ritardando, accelerando u. s. w.) noch gestattet. Wenn man vollends die Griechen wegen der unser Gehör weit übertreffenden Feinheit ihres Ohrs aus dem Grunde belobt, weil sie in ihrer umständlichen, jetzt ganz unbrauchbaren Scala nicht nur ganze und halbe, sondern sogar Viertelstöne unterschieden haben, von deren Herstellung die sogenannte Zukunftsmusik ganz besondere Effecte erwartet, so ist auch dieser Ruhm beim Lichte betrachtet nicht viel werth. Denn auch unser Ohr unterscheidet sehr gut Viertels- und Achtelstöne; jeder Clavierstimmer weiß auch Cis und Des zu unterscheiden. Aber wir sind durch die Studien von Jahrhunderten belehrt, daß ein harmonischer Bau nur möglich ist mittelst der diatonischen und chromatischen Scala, darum machen wir — außer den sog. enharmonischen Verwechslungen, in denen aber das musikalische Gehör gar nicht ein besonderes Tongeschlecht unterscheidet — von jenen weiteren Zwischentönen keinen Gebrauch; eine Scala, die durch alle Viertels- und Achtelstöne hindurchgienge, wäre für uns ein completes Katzenconcert. — Wir thun also wohl am besten, wenn es sich um wahrheitstreue Bestimmung der Musikwirkung, also auch um den pädagogischen Werth der Tonkunst handelt, uns nach den Griechen weder zu sehnen noch irgend umzusehen, sondern die Musik, wie sie erst als christliche Kunst wahrhaft existirt, selbst ins Auge zu fassen.

Es ist schon in dem Art. „Kunst" von G. Baur richtig bemerkt, daß dieselbe im eigentlichen Sinn nicht ein Erziehungsmittel genannt werden könne, weil überhaupt die Kunst nicht Mittel für einen andern Zweck, sondern Selbstzweck, ein Höhepunct des Lebens ist. So können wir auch von der Musik in erster Linie nicht sagen, sie soll getrieben werden, damit die Erziehung besser gelinge, sondern der Zögling soll auch für die Kunst erzogen werden, die Erziehung also vielmehr ein Mittel für sie sein. Dies ist auch unzweifelhaft richtig. Denn die Kunst ist ein werthvoller Besitz, ein geistiges Gemeingut der gebildeten Menschheit; soll sie nicht untergehen, sollen also, was die Musik betrifft, die Meisterwerke unserer großen Tondichter nicht todt in ihren Partituren liegen, so müßen Leute da sein, die sie singen und spielen, d. h. sie frisch und lebendig erhalten; daran allein entzündet sich auch immer wieder das neue Talent und bildet sich zu neuer künstlerischer Schöpfung aus. Also müßen wir dafür sorgen, daß immer wieder ein Nachwuchs da ist, der die Suiten und Präludien von Bach und Händel, die Sonaten und Symphonien von Haydn, Mozart und Beethoven u. s. w. nach Würden zu spielen, der die Chorgesänge und Arien der Meister von Palestrina bis Mendelssohn und Schubert zu singen versteht. Eine eigene Version dieses Verhältnisses, dieser Pflicht der Erziehung für die Kunst ist es, wenn ein Fürst die auf Staatskosten in Waisenhäusern erzogenen jungen Leute für seine Hofcapelle prädestinirt, wie das noch in den ersten Decennien dieses Jahrhunderts da und dort geschah; allein wenn hiebei nicht ein despotischer Zwang geübt wird, so kann auch im Interesse der Zöglinge selbst unter den unten zu bezeichnenden nothwendigen Bedingungen nicht viel dagegen gesagt werden. — Indessen würde mit Obigem die pädagogische Frage noch wenig erledigt sein, wenn nicht als zweites Moment hervorzuheben wäre, daß, indem der Zögling für die Kunst gebildet wird, eben damit ihm selbst ein hohes geistiges Gut zuwächst, das dem allgemeinen Zweck der Erziehung nicht nur nicht fremd ist, sondern sich als lebendiges Glied in das Ganze der Bildung einfügt. Selbst wenn die Musik gar nichts wäre, als eine angenehme Unterhaltung, — nach Aristoteles Bezeichnung „eine schöne Art, müßig zu sein, und darum eine edle Unterhaltung der Freigeborenen in ihren Mußestunden" (Kapp, die Staatspädagogik des Aristoteles S. 144), wäre sie schon von hohem Werthe. Es giebt so manches andere, womit junge und alte Thoren ihre arbeitsfreie Zeit ausfüllen, was nicht „eine schöne Art müßig zu sein" genannt werden kann; vor wie vielen Abwegen ist ein Jüngling bewahrt, weil ihm seine Geige oder

sein Clavier lieber ist, als Wirthshaus und Kartenspiel! Und nicht blos als unschädliches Präservativ vor Schädlichem, sondern schon an sich als edler Genuß, als ein reicher Schmuck des armen Lebens muß die Tonkunst hoch angeschlagen werden. Welch eine unerschöpfliche Quelle von Freude, von reiner, nie versiegender Lust, die noch den Greis verjüngt, ist demjenigen verschlossen, der für die Musik höchstens nur dann ein Ohr hat, wenn sie im Stande der Erniedrigung, etwa als Tanzmusik, irgendwo ihm begegnet! Und wie viel hat ein Mensch, der sich selbst jeden Augenblick Musik machen kann, voraus vor demjenigen, der wohl für die echte, edle Kunst einen nicht unempfänglichen Sinn hat, aber immer davon abhängig ist, ob andere vorhanden sind, die ihm solchen Genuß gewähren, und der dann doch, weil er selbst die Kunst nicht ausübt, auch von ihren Meisterwerken mehr nur einen allgemeinen, unbestimmten Eindruck erhält, während die tausend Schönheiten, die im einzelnen, in der Technik, der kanonischen Arbeit, der Stimmenführung, Instrumentation u. s. w. sich offenbaren, ihm völlig entgehen oder er wenigstens das, was er warnimmt und empfindet, nicht auf den entsprechenden Ausdruck, also auch nicht zum klaren, befriedigenden Bewußtsein bringen kann! Und welch ein bedeutendes Moment fehlt der Geselligkeit, wenn die geselligste aller Künste entbehrt wird! Gewiß, wenn es Sache väterlicher Liebe ist, den Kindern, wie die Schrift sagt, gute Gaben zu geben, so ist die musikalische Bildung eine dieser guten Gaben und wahrlich nicht die geringste. — Aber wir begnügen uns nicht, bloß das Zugeständnis zu erlangen, daß die Musik ein anständiger und unschädlicher Zeitvertreib sei, vorausgesetzt, daß sie den Studien nicht Eintrag thue, der Zögling also nicht etwa Noten schreibe zu einer Zeit, wo er sich auf eine Lection im Demosthenes oder Tacitus präpariren sollte: — wir fordern die Anerkennung, daß die Musik als Kunst sich an Bildungswerth der Wissenschaft an die Seite stelle, daß sie also auch nur in sofern ein Allotrion sei, als der künftige Beruf nicht eine musikalische, wohl aber eine wissenschaftliche Bildung erfordert, also auch der letztern der Hauptfleiß, die regelmäßige Lebensarbeit gewidmet werden muß, nicht aber, daß sie sich zum geistigen Leben an sich nur wie eine Pause, wie ein Bretspiel oder ein Vesperbrod verhalte, sondern daß sie dem geistigen Leben selbst angehöre und demselben nicht zu verachtende Zuflüsse, also auch eine reelle Stärkung und Hebung gewähre. Ein unmusikalischer Mensch, der etwa ein Stockphilolog ist, wird freilich nicht begreifen, daß wir behaupten können, an einer Melodie, an einem Zusammenspiel haben wir eine geistige Nahrung, so gut wie er sie an einer grammatischen Regel, an einer Phrase, an einer classischen Sentenz hat; und doch ist dem so. Einmal formell: denn in den Tonverhältnissen an sich, im Bau eines Tonstücks, in der Verwendung der Tonmittel zu einer bestimmten Gesammtwirkung ist ebensoviel logische und rhetorische Gesetzmäßigkeit, als in einer lateinischen Periode; dem, der etwas von der Sache versteht, giebt eine Mozartsche oder Beethovensche Partitur ebensoviel zu denken, als dem Philologen eine ciceronische Rede oder eine horazische Ode; diejenigen sind sehr falsch berichtet, die da meinen, die Musik kizle nur das Ohr, während der Geist indessen vegetire. Aber zweitens auch materiell ist dies ein Irrthum. Jede Melodie, d. h. jede Tonverbindung oder Tonreihe, die ein musikalisch Schönes, ein Tonbild darstellt, und die als solches demjenigen entspricht, was man im Gebiet der Sprache einen Satz im weitesten oder engsten Umfange nennt, — ist ein Gedanke, zwar nicht ein logischer, sondern ein musikalischer, aber nichtsdestoweniger ein Gedanke, in dem der Geist ein Moment seines Lebens zum Ausdrucke bringt. Genau so, wie dem Physiker eine Naturerscheinung, dem Chemiker die Wirkung der Verbindung von Stoffen, dem Mathematiker die Verhältnisse der Größen ein Gegenstand des die Thätigkeit des Geistes in Anspruch nehmenden Anschauens, des Beobachtens, des Schließens und so eines lebendigen Erkennens sind, wodurch all diese Dinge eine Bereicherung seines Bewußtseins, also seines geistigen Lebens werden: — genau so schaut der Musiker die Tongebilde an, die der schaffende Geist in ihm selbst oder in andern hervorbringt, er ist geistig thätig in diesem genießenden Anschauen, er beobachtet

aber weiter darin die Gesetze der Tonwelt, die Wirkungen von gleichzeitigen oder successiven Tonverbindungen (Harmonie und Melodie, Instrumentation, Accompagnement u. s. w.), er sinnt darüber, und kommt hiedurch, wie zu neuen Erkenntnissen, so zu erweiterter Beherrschung der Tonkräfte durch den ordnenden und mittelst der Phantasie schaffenden Geist. Wir gestehen unverhohlen, daß wir in nicht wenigen Musikstücken mehr Geist finden, als in manchem vornehm wissenschaftlichen Werke. Der Physiker kann freilich das gefundene Naturgesetz, der Chemiker das Ergebnis seiner Analyse, der Historiker die ausgemittelte Begebenheit, der Theolog das Dogma in einem Satze aussprechen; er hat daran einen in Worte gefaßten Gedanken, an dem als an einer vom Geist erkannten Realität der Geist sich nährt, wie die Flamme vom Oel; er schaut dieselbe geistig an, betrachtet sie immer wieder und eignet sie sich innerlich zu. Der musikalische Gedanke drückt sich nicht in Worten aus, macht auch nicht irgend eine dem Universum, der Geschichte, der Natur bereits angehörige Realität zum Gegenstand der Erkenntnis und Betrachtung, aber was er enthält und giebt, ist dennoch ein Reales, nemlich das Schöne in einer ganz concreten Gestalt; es ist nicht das Resultat einer Untersuchung, es hat überhaupt, bevor der Componist es dachte, nicht existirt, aber nachdem dessen schöpferischer Genius es geschaffen, ist es ein Seiendes, welches anschauend und sich wieder und wieder vergegenwärtigend der Geist sein eigenes Leben nährt und bereichert. Der wissenschaftliche Gedanke kann sich ein räumlich und zeitlich fernes Object gegenwärtig machen, der musikalische braucht nicht Raum und Zeit zu überschreiten, er giebt sein Object, das Schöne, unmittelbar zu schauen und zu genießen, sei es, daß ich eine Musik wirklich aufführen höre, sei es, daß ich nur innerlich, mittelst der Einbildungskraft, näher des musikalischen Gedächtnisses, oder als Tondichter im Moment der Entstehung eines Tonbildes in mir, sie vernehme. Das intuitive Erkennen steht bekanntlich höher als das discursive; Gott zu schauen ist etwas höheres als Gottes Wesen und Eigenschaften erst zusammenzudenken oder aus der Gottesidee zu entwickeln; nun, solch ein intuitives Erkennen ist das Anschauen des musikalisch Schönen. Und diese Intuition der reinen Schönheit, das Schauen des Idealen in sinnlicher Gestaltung, ist dem Menschengeist eine Wonne; nicht, wie man so oft gedankenlos sagt, eine Sehnsucht nach dem Unendlichen erregt die Musik; indem ich sie höre, sehne ich mich nicht nach etwas noch Fernem oder Unsagbarem, sondern indem ich höre, habe ich es; ich vergesse die Welt und habe in jenem Genusse des Idealen ein zwar nur momentanes, aber doch auch in der Erinnerung fortdauerndes Analogon dessen, was wir Seligkeit nennen. Wenn wir den Beginn eines bedeutenden Musikwerks erwarten, so ist uns immer zu Muthe, als sollte ein hohes, überirdisches Geheimnis uns enthüllt, ein Blick in den Himmel uns gewährt werden; wenn der Capellmeister mit dem Stabe klopft, so klopft uns das Herz, als nahete der Moment einer großen Entscheidung; die ersten Accorde — denke, geneigter Leser, an die Ouverture zur Zauberflöte, an den Anfang von Händels Messias, von Mendelssohns Elias oder was dergleichen du schon zu hören das Glück hattest! — das sind die goldenen Pforten, durch die wir, alles vergessend, in eine ideale Welt eintreten. Darin liegt der Nexus zwischen Musik und Religion; die Idealität, durch welche die letztere den Menschen über die Welt erhebt, kommt auch jener ihrem innersten Wesen nach zu; das wonnige Schweigen, das die Musik in demjenigen bewirkt, der Ohren hat um zu hören, ist psychologisch ein ganz ähnliches Verhalten wie das, was wir Andacht nennen; darum verbinden sich beide so sehr leicht, indem die Religion derjenigen Idealität, die die Musik vertritt, einen bestimmten realen Gedankeninhalt beifügt, dessen Realität selbst wieder einer höheren, idealen Welt angehört, also um so mehr die Musik als seinen symbolischen Ausdruck zu gebrauchen fähig ist. Wohl kann in einem Individuum die musikalische Fähigkeit hoch gesteigert, ja zur Genialität entwickelt sein, ohne daß der übrige Mensch in intellectueller oder moralischer Beziehung sich über eine niedere Stufe erhoben hätte; aber ganz ebenso kann einer ein Monstrum von Gelehrsamkeit sein, und ist doch in andern Dingen bornirt oder in sittlicher Hin-

sicht gemein. Wer also eines Zöglings Geist ausschließlich auf diese Nahrung anweisen, seine übrige Erziehung aber vernachläßigen würde, der würde nur ebenso thöricht und frevelhaft handeln, wie wenn ein anderer seinen Zögling lediglich zu einem Rechner, d. h. einem Rechensimpel machte. Der Geist bedarf mannigfacher Nahrung; nur das aber wollten wir darthun, daß unter die Kategorie dessen, was ihn nährt, wovon er lebt, auch die Musik, wie die Kunst überhaupt, die bildende wie die redende, einzureihen sei, dieselbe also unter den Zwecken und Mitteln der gesammten Geistesbildung einen solchen Platz anzusprechen habe, daß sie der Wissenschaft ebenbürtig an die Seite gestellt wird.

Mit der Sittlichkeit, in der zuletzt alle Bildung culminirt, steht die Kunst nicht in dem Verhältnis, daß sie dieselbe ersetzen, oder daß sie, wo jene fehlt, dieselbe von sich aus herstellen könnte, sondern umgekehrt, der wahre Betrieb der Kunst setzt schon einen sittlichen Kern, eine sittliche Kraft voraus, ohne welche nicht nur die oben bezeichnete Einseitigkeit — Bildung in Einem Stück neben Roheit in allen übrigen — die Folge wäre, sondern auch meist die Kunstbildung selber zu keinem erfreulichen Resultate gelangte: wie mancher talentvolle Musiker ist auch als Musiker nichts Rechtes geworden, weil ihm jene sittliche Haltung fehlte, — vielleicht eben, weil er, sich als Kraftgenie fühlend, seinem Willen keinerlei Joch auflegte! Sittlich ist erstens der Ernst, mit welchem sich der Musikschüler zu seinem Ueben und Lernen hergeben muß. Ein Knabe, der vor einer schwierigen Clavierpassage sitzend nicht abläßt, bis sie ihm geläufig durch die Finger geht, der, wenn seine Kameraden faul herumschlendern, sich der Freistunde freut, um seine Sonate zu repetiren, der überhaupt die Kunst nicht als Genuß haben will, ohne sich der schweren Arbeit zu unterziehen; der ebendarum auch nicht an das Leichte, Tändelnde, Kleinliche sich hingiebt, sondern Muth und Ausdauer hat auch für das Schwere; der sogar, auch wenn er noch nicht völlig erkennen kann, daß und warum ein ihm aufgegebenes Stück schön sein soll, dennoch allen Fleiß daran wendet, weil er glaubt, daß ein Mozart'sches, ein Beethoven'sches Stück schön sein muß: solch ein Goldjunge hat die geforderte sittliche Haltung, aus dem wird sicher nicht nur ein tüchtiger Musiker, sondern ein tüchtiger Mensch. Sittlich ist zweitens, worauf wir so eben geführt wurden, die Pietät, die der Lehrling in einer Kunst gegen die Meister derselben haben muß. Wer diese nicht hat — wie es oft im Jünglingsalter schon blasirte, eingebildete Bursche giebt, — wem es ganz einerlei ist, wessen Composition er spielt, wer nicht mit Liebe und Ehrfurcht auch für die Person und Lebensgeschichte der großen Tondichter erfüllt wird, der wird abermals weder ein rechter Musiker noch ein rechter Mensch. Sittlich ist ferner die Unterordnung des Einzelnen unter das Ganze, die ein musikalisches Zusammenspiel von jedem Mitwirkenden fordert. Es giebt solch eigenwillige Naturen, die sich auch musikalisch ganz nur nach eigener Bequemlichkeit gehen lassen; wie solche als Musiker, auch wenn es ihnen an Fertigkeit nicht gebricht, durchaus unbrauchbar sind, so hängt der gleiche Flecken ihrem Charakter an, — abermals ein Zeichen, daß Sittlichkeit und Kunst einander sehr nahe berühren, wenn auch an ganz andern Puncten, als man gewöhnlich angiebt. Wenn ein Mensch mit Eitelkeit gestraft ist, dann freilich kommt es ihn sauer an, sich nur als Glied eines großen Ganzen anstatt als Gegenstand der Bewunderung aller zu sehen; der echte Musiker aber wie der wackere Mann wird ein höheres, reineres, freudigeres Selbstbewußtsein haben, daß er bei einem Ganzen mitwirken kann, als wenn ihn die wankelmüthige Weltgunst vergöttern würde. Aber auch derjenige, der als Solosänger oder Solospieler etwas zu leisten im Stande ist, bedarf, um der Kunst würdig zu dienen, jener sittlichen Haltung, diese bewahrt ihn allein ebensosehr vor der Anmaßung, nur sich hören und hören lassen zu wollen, als vor der Ziererei und dem preciösen Wesen, das sich bei Dilettanten so oft findet, daß sie sich erst lange bitten lassen, ehe man etwas zu hören bekommt. Der echte Künstler wie der rechtschaffene Mensch sind auch hierin Eins; er drängt sich nicht vor, aber wo er jemanden eine Freude mit seiner Kunst machen kann, da thut ers mit Freuden. — Geht aus all' diesem

hervor, daß die Kunst, um nicht nur harmonisch in die Gesammtbildung einzugreifen, sondern auch um als specieller Bildungszweig glücklich zu gedeihen, einer sittlichen Basis, einer Gesinnungsbildung bedarf: so ist eben damit auch gewiß, daß sich an der Kunst der ethische Werth und Gehalt des Menschen übt und hebt, d. h. daß beides in lebendiger Wechselwirkung steht. — All dieses zusammenfassend sagen wir mit Luther: „Die Jugend soll man stets zu dieser Kunst gewöhnen, denn sie machet fein geschickte Leute."

II. Führt uns dies auf das pädagogische Gesetz für die musikalische Bildung, so ist oben schon darauf hingewiesen, daß dieselbe vor allem keine einseitige sein darf. Wessen ganzer Menschenwerth in seinem Geigenkasten oder unter seinem Clavierdeckel beschlossen liegt, der ist ein geringer Wicht, ob er auch Paganini oder Liszt oder wie sonst hieße. Aber so klar das ist, so schwierig wird die Frage, wenn wir sie concret und praktisch fassen. Wenn nämlich mein Kind eine nicht nur entschiedene, sondern eine bedeutend hervorragende und ausschließliche musikalische Anlage, also einen unverkennbaren künstlerischen Beruf zeigt: soll ich mich sofort entschließen, den Sohn zum Virtuosen oder Componisten, die Tochter zur Opernsängerin zu bilden? Gäbe es nur Dilettanten und nicht auch Musiker, denen die Kunst zum Lebensberufe wird, so würde die Kunst unstreitig auf einer sehr niedern Stufe bleiben; wäre sie nie anders, als dilettantisch betrieben worden, so hätten wir keinen Don Juan und keine Zauberflöte. Und doch, — bin ich verpflichtet, mein Kind der Göttin Kunst zum Opfer zu bringen? Denn als eine Opferung muß ich diesen Schritt als Vater, als christlicher Vater, doch unzweifelhaft betrachten, auch wenn das Kind selber darin nur sein höchstes Lebensglück und die ästhetische Welt in der Verweigerung solcher Berufswahl einen geistigen Kindsmord sieht. Des Künstlers Erdenwallen ist bekanntlich kein Rosenpfad; durch welch' einen Schmutz von Neid, von Intriguen, von Verdruß und Kummer aller Art muß auch der edelste Genius sich durchschlagen; wie vielen Männern ist nie in ihrem Leben, sondern erst, wenn sie in Erz gegossen sind, eine ruhige Stelle in der Welt und der verdiente Lorbeerkranz zu Theil geworden! Wie viele auch, denen man jenen Berufsweg willig geöffnet hat, weil man sie für Genies hielt, sind in ihrer künstlerischen Entwicklung früh schon stecken geblieben und irren nun in der Welt umher, ringen um einen Namen und gewinnen ihn nie, müßen froh sein, wenn sie in einer Capelle unterkommen oder als Musiklehrer ihre Kraft an Schüler von sehr ungleicher Begabung und Willigkeit zusetzen und Brod fürs Hungersterben haben! Aber auch wenn die äußeren Verhältnisse sich weniger drückend gestalten: welch ein Anderes ists doch zu musiciren nach Herzenslust, was und wie und wo man will, so weit nämlich der Lebensberuf Zeit dazu übrig läßt — oder aber musiciren zu müßen ums tägliche Brod Jahr aus Jahr ein, zu Proben und Productionen commandirt zu werden und frischweg nnd mit Begeisterung geigen oder pfeifen zu müßen, auch wenn Kopf und Herz unter schwerem Druck, unter Sorgen und Aengsten seufzen, — auch mit gleicher Ausdauer das schlechteste Machwerk mitspielen zu müßen, weil es ein eigensinniger Capellmeister oder die Tyrannei des Modegeschmacks so will, wie man mitspielt, wenn es ein Meisterwerk gilt! Wie ist der Dienst der Kunst ein so schwerer, wenn sie, statt ein Schmuck des Lebens zu sein, vielmehr auf Eine Linie mit einem Gewerbe sinkt! Gewiß ist auch schon aus dem Grunde der Genuß für den Dilettanten ein höherer, weil ihm derselbe nur momentan, als Erholung zu Theil wird, die er sich durch die Arbeit in des Tages Last und Hitze erst gleichsam verdienen muß. Und dazu noch die besondern sittlichen Gefahren, die für den Musiker und Sänger in der häufigen, persönlichen Berührung mit Menschen von der lockersten, lüderlichsten Sorte liegt! Man braucht wahrlich noch lange kein Rigorist zu sein, um vor diesen Aussichten ein Kreuz zu schlagen. Und doch — wird im vorausgesetzten Falle die Einwilligung verweigert, ist dann die Sache besser gemacht, des Kindes Wohl gesichert? Wäre Händel gezwungen worden, bei der Jurisprudenz auszuharren und ein Advocat oder Landrichter zu werden: hätte er selbst wohl dadurch gewonnen, während die Welt einen Händel verloren hätte? oder können

wir denken, aus Mozart wäre ein rechtschaffener Commerzienrath, aus Beethoven ein salbungsvoller Pfarrer zu machen gewesen?

So unversöhnlich aber diese Interessen und Rücksichten einander gegenüber zu stehen scheinen, wir glauben dennoch, daß ein richtiger Weg zu finden ist, auf dem wir ihnen gerecht werden. Erstens: was zur allgemein menschlichen Bildung gehört, das erlassen wir begreiflich keinem; diese Regel kennt keine Ausnahme, und auch das Genie darf um so weniger eine solche zu seinen Gunsten beanspruchen, als sie ganz und gar nicht zu seinen Gunsten wäre. Wie ist es Felix Mendelssohn so trefflich zu statten gekommen, daß er eine gründliche, classische Bildung besaß; nie hätte er sonst seine Musik zur Antigone, zum Oedipus, zum Sommernachtstraum schreiben können. So hätte Händel seinen Messias nicht schreiben können, wäre er nicht so bibelfest gewesen, wie er es von Hause aus war. Auch an dem Manne von großem Talent spürt man es selbst in künstlerischer Hinsicht, wenn an jenem Punct ein Mangel obwaltet; die ausschließlich musikalische Bildung schützt ihn nicht vor Geschmacklosigkeit in einzelnen Dingen. Es ist auch geschichtlich nachzuweisen (vgl. z. B. was Chrysander a. a. O. S. 16 von Händel, S. 45 ff. von Telemann beibringt), daß Knaben von großer musikalischer Begabung keineswegs dem übrigen Lernen abgeneigt oder dazu unfähig sind; aus Mozarts Kindheit wissen wir unter anderem, daß er, als er anfieng rechnen zu lernen, mit solchem Eifer sich darauf warf, daß er den ganzen Stubenboden mit Kreide voll Rechnungen schrieb. Mendelssohn las noch als Mann seinen Sophokles zu eigenem Vergnügen im Original. — Und warum wir ihm die allgemein sittlich-religiöse Erziehung nicht erlassen können, ist aus dem oben Gesagten klar; gerade solch ein Individuum bedarf ganz besonders dieses Gegengewichtes gegen die ihm speciell drohenden Versuchungen. Zweitens: Wo nun musikalische Begabung sich kund giebt, da muß man ihr unter allen Umständen die Hand bieten. Der regelmäßige Unterricht wird bald offenbaren, wie weit das Talent ein reelles, die Neigung eine gründliche ist. Kommt nichts dabei heraus, so ist darum der Unterricht nicht alsbald aufzugeben; die Kinder haben oft Perioden, in denen ein Stillstand eintritt, dem zu seiner Zeit wieder plötzlich ein neuer Anlauf folgt. Der Lehrer wird aber bald warnehmen, ob der Schüler auch Trieb und Willen genug hat, um die schwierigen Partien ausdauernd zu überwinden, wie z. B. das Notenlernen, der Fingersatz, das Scalaspielen solche Proben sind, an denen die Oberflächlichkeit erliegt, während das wirkliche Wollen und Können sich muthig durchschlägt. Im ersteren, schlimmen Fall ist wohl immer noch zu einer Fortsetzung des Unterrichts in so weit zu rathen, daß damit doch einiges Verständnis, also einige Genußfähigkeit erreicht wird, wenn auch die Leistungsfähigkeit eine geringe bleibt; aufzuhören ist es dann noch Zeit, wenn überhaupt die Beschulung, das Stundennehmen ein Ende hat. Im andern, günstigen Fall aber tritt nun eben die Frage ein, ob aus dem Schüler ein Dilettant oder Künstler werden soll? Hat er zu letzterem selber nicht einen ganz entschiedenen und andauernden Willen, so versteht es sich von selbst, daß man ihn nicht dazu bestimmt. Solch einen Zwang erlaubt sich auch wohl niemand, als ein Vater, der selbst Musiker ist und nun meint, sein Junge müßte durchaus auch werden, was er selber ist. Nicht selten ist der Fall, daß ein Musiker bei seinem Kinde ein wirklich vorhandenes großes Talent entdeckt, aber nun auch der Dämon der Habsucht in ihm erwacht und sofort der Plan gemacht wird, dieses Talent gehörig auszunutzen. Da wird denn das arme Kind mit Musikübung gequält; dem Vater gehts immer nicht schnell genug, um Kunstreisen mit demselben machen zu können, und wenn endlich das möglich ist, welch ein jammervolles Leben hat solch ein armes Geschöpf vor sich! Wir haben mehr als einen jugendlichen Virtuosen dieser Art gesehen, dem, während ihm stürmisch applaudirt wurde, der Lebensüberdruß und die Verachtung solcher Ehren, die er mit seinem Jugendglück erkaufen mußte, aus den bittern Gesichtszügen herausah. Nicht einmal den Gedanken an eine Künstlerlaufbahn eingeben wird der gewissenhafte Erzieher dem talentvollen Zögling; erst wenn dieser

selbst, aus vollkommen freien Stücken, den Wunsch äußert und beharrlich dabei bleibt, entsteht die Frage, ob oder nicht? Eine Frage ists auch dann noch; der Versuch muß unter allen Umständen gemacht werden, ihn zu einem Lebensberufe zu bestimmen und zu befähigen, bei welchem die Musik nur als Erholung, als Zierde und Würze des Lebens eine Zugabe bildet. Nur wenn dem Erzieher die klare Einsicht wird, daß das unmöglich ist, daß der junge Musiker, wenn er irgend ein Fachstudium ergreifen müßte, denn doch nicht studiren, sondern musiciren und componiren würde, daß auch, wenn er selbst ein Staatsexamen bestehen könnte, hernach sein Beruf ihm Nebensache, ja eine Last werden würde, und wenn andererseits nicht etwa die eigene Meinung des jungen Menschen und die Bewunderung einer urtheilsunfähigen Umgebung ein Genie in ihm sieht, sondern eine wirklich hohe Begabung und entschiedener innerer Beruf vorliegt: dann wird in Gottes Namen Ja zu sagen sein; nur um so mehr aber muß der Junge für seinen schweren, versuchungsvollen Lebensweg durch christliche Zucht und Leitung sittlich gekräftigt werden, damit er nicht — um mit der Bibel zu sprechen — sein Leben verliert, indem er sein Leben gewinnt. Für den werdenden Künstler ist aber dann eine solide Schule der Kunst nothwendig. Wird nur darauf hingearbeitet, ihm die Fertigkeit des Virtuosen beizubringen, so bleibt er, ob er auch das Eingeübte in vollendeter Form zum Vortrag zu bringen gelernt hätte, dennoch auf einer niederen Stufe stehen. Wir haben junge Claviervirtuosen beiderlei Geschlechts kennen gelernt, die nicht nur kein Interesse für alle andere Musik, als ihre Claviersachen, daher auch keine Kenntnis irgend welcher Chor- und Orchesterwerke hatten, sondern auch auf ihrem eigenen Instrument nichts kannten und nichts zu kennen begehrten, als nur diejenigen Bravourstücke, mit welchen sie in Concerten auftraten. Solch ein Menschenkind, ob es auch als Künstler ersten Ranges gepriesen würde, ist und bleibt ein bornirtes Individuum und als Künstler durchaus medioker; man kann über nichts musikalisches ein Gespräch mit ihm führen, denn es weiß lediglich nichts. Also die allgemeine musikalische Bildung ists, die wir fordern, der rechte Musiker muß, ohne sich zu zersplittern, doch mit seinem Interesse und seiner Kenntnis in allen Gebieten dieser Kunst zu Hause sein; es ist ihm darum namentlich Kenntnis ihrer Geschichte schlechthin nothwendig, sonst hat er auch kein Urtheil über seine eigene Kunst. Also auch ein Stück Wissen, ein Stück Gelehrsamkeit fordern wir von ihm; das ist denn auch ein wesentliches Bindemittel zwischen seiner Fachbildung und der allgemeinen Bildung. Denn gerade jene Geschichtskenntnis nöthigt ihn, auch seine Kunst im Zusammenhange mit dem allgemeinen Leben der Völker aufzufassen.

Lassen wir aber den Künstler und gehen zum Dilettanten über, so ist zu dem in den frühern speciellen Artikeln Gesagten nur Folgendes beizufügen.

1. Für den Musikunterricht ist man auf dem Lande meist ausschließlich an die Schullehrer gewiesen. Da sie von Amtswegen schon für die Schule, noch mehr als Organisten Musik verstehen müssen, so ist dieses Sachverhältnis ein ganz angemessenes; ein Lehrer, der auch guter Musiklehrer ist, findet dadurch eine nicht zu verachtende Nebeneinnahme. Aber diejenigen, die darin etwas leisten, sind seltener, als man nach der auf die Lehrerbildung verwendeten Sorgfalt denken sollte. Der zu ausschließliche Werth, der mehrere Jahrzehnte hindurch auf Gesang, namentlich Männergesang und zwar Vereinsgesang, gelegt wurde, hat, so schätzbar dieses Streben an sich war, doch zugleich die Folge gehabt, daß sich die jungen Lehrer viel weniger zu einem gründlichen Instrumentalunterricht hergaben, namentlich die tüchtigen Clavierspieler und Geiger selten wurden. Dafür wird, so viel wir warnehmen, jetzt wieder besser vorgesorgt. Es ist auch gewiß eine wichtige Aufgabe der Seminarien, die Schulamtszöglinge, wie sie zu Lehrern in den andern Fächern gebildet werden, so auch zu Musiklehrern zu bilden; sie sollen doch überhaupt die Träger der Bildung auch in die niedern Schichten des Volkes sein, also darf ein solch populäres Bildungselement in ihrer Ausstattung nicht fehlen. Das Seminar muß sie zu dem Ende nicht nur mit der Methode bekannt

machen, sondern auch mit der nöthigen Kenntnis der musikalischen Literatur ausstatten, damit sie im Stande sind, den Schülern die für jede Stufe passenden Stücke anzugeben und deren Beischaffung zu vermitteln. Ein tüchtiger Lehrer wird immer einen Vorrath von solchen sich anlegen, wohl auch einen großen Theil selbst abschreiben. Muß er sich vom Schüler oder dessen Eltern erst angeben lassen, was man gerne spielen oder hören möchte, so wird nichts vernünftiges zu Stande kommen. — Wenn übrigens oben ein Schriftsteller erwähnt wurde, der den Musikunterricht für Prinzen unter der Bedingung zulassen will, daß die Lehrer keine lasterhaften Menschen seien, so machen wir diese Forderung auch für Kinder, die keine Prinzen sind, d. h. wir müßen im Musiklehrer auch den Menschen achten können, ehe wir ihm ein Kind anvertrauen. Wir begnügen uns, bloß anzudeuten, wie oft schon Musikstunden bei Mädchen ein Verhältnis herbeigeführt haben, das nicht unter allen Umständen zum Heil der Schülerin ausgeschlagen hat, wiewohl es allerdings auch an entgegengesetzten, glücklichen Beispielen nicht fehlt. — Unter den Charakter-Eigenschaften eines guten Musiklehrers müßen wir aber Eine ganz besonders hervorheben, das ist die Geduld, die doch niemals ein Dulden der Unpünctlichkeit, Achtlosigkeit oder Faulheit wird. Geduld braucht wohl kein anderer Lehrer so viel, als der Musiklehrer; selbst der sonst ganz ruhige, gelassene Mann, bei dem die Geduld ihren Grund in einer herzlichen Liebe zu seinen Zöglingen hat, der überhaupt sonst die Sanftmuth selber ist, kann, wofern er ein Musiker ist, grimmig wild werden, wenn etwas zusammengespielt oder -gesungen wird, es kommt eine schöne Stelle, auf die er lange sich freute, — aber die betreffende Stimme setzt nicht zu rechter Zeit ein, singt A statt As, oder jagt voraus, statt Takt zu halten. Man findet bei Männern, die sonst ganz und gar nicht hitziger Natur sind, diesen Zorn unbegreiflich; und doch ist er ganz natürlich, denn das Schöne durch frevelnde Hand vernichten lassen zu müßen, das ist gerade dem unerträglich, der das Schöne liebt und hochhält. Es ist diese ästhetische Entrüstung ganz analog der sittlichen Entrüstung über jede Entweihung des Heiligen. Diesen Zorn nun wollen wir dem Musiklehrer nicht wehren; er wäre gar kein Musiker, wenn er desselben nicht fähig wäre; wo Liebe ist, ist auch Zorn.*) Aber das ist dann die Weisheit und Selbstbeherrschung, die wir dem Lehrer zumuthen, daß er wohl und scharf unterscheide, was aus Fahrläßigkeit und Bequemlichkeit gefehlt wird — weil man nicht pausirt oder sich den rechten Fingersatz u. s. w. nicht gemerkt hat, — und was eben nur die Schwach-

*) Allerdings mit Unterschied. Johanna Kinkel sagt a. a. O. I. S. 353 sehr gut: „Es giebt pädagogische Naturen unter den Musikern, die sich beim Lehrerberuf wahrhaft glücklich fühlen können und den Kampf gegen die falschen Noten als eine ebenso ernste Lebensaufgabe ansehen, als ein Pastor den Kampf gegen die Sünden der Welt. Ibeles gehörte nicht zu diesen und die kleinliche Seite des Clavierlehramtes war ihm gründlich verhaßt. Er hatte, wie alle tiefern Componisten, sehr reizbare Nerven und sein musikalisches Gehör war so empfindlich, daß schrille Töne und unreine Harmonien ihm einen physischen Schmerz verursachten, der bis zu krankhaften Zufällen gesteigert wurde, wenn eine Ohrenmarter lange anhielt.“ Auch wir haben von Musikern gehört, die neben einer ungelehrigen Schülerin in Gefahr kamen, ohnmächtig zu werden, so daß man mit Hofmannschen Tropfen wieder gut machen mußte, was falsche Accorde unheilvolles angerichtet. Dies ist aber nicht ganz dasselbe, was wir oben meinen; auch wer stärkerer Nerven sich erfreut, wird, je tiefer er musikalisch angelegt ist, um so leichter in jene, dem sittlichen Zorn verwandte Aufregung gerathen, die dem Frevel gilt, welchen täppische Hände an dem ihm Heiligen, d. h. dem Schönen, verüben. Es ist aus diesem Grunde nicht immer vortheilhaft, ein musikalisches Genie zum Lehrer zu nehmen; es giebt manche mittelmäßige Künstler, die zwar über einen gewißen, nicht eben hohen Standpunct keinen Schüler hinauszuführen vermögen, weil sie selbst nicht über denselben hinausgekommen sind, die aber bis dahin, also namentlich was gründliche Notenkenntnis, guten Fingersatz und festen Takt anbelangt, sehr gute Dienste als Lehrer leisten können. Einem genialen Musiker muß man einen Zögling erst übergeben, wenn jene Elemente sicher eingeübt sind und der Genius des Lehrers, ungehindert durch diese Dinge, auf den Genius im Schüler wirken kann. Es wird auch da noch manchen Aerger absetzen.

heit des Anfängers, der Fehler eines erst Lernenden ist, der auch bei bestem Willen passiren kann. Dehnt sich das unwirsche Wesen des Lehrers auch auf diese Fehler aus, dann entmuthigt er den Schüler; und so schwer die Aufgabe für einen musikalischen Menschen ist, ein und dasselbe Stück dreißig- und vierzigmal, und vielleicht zum dreißigsten- und vierzigstenmal wieder denselben stets gerügten Schnitzer hören zu müßen, es hilft nichts, wer Musiklehrer sein will, muß zu dieser Geduldsübung, zu dieser Tortur einen entschlossenen Willen haben. Munteret er den Zögling vielmehr auf, weiß er ihn namentlich dadurch zu belohnen, daß er ihm nie ein Stück zum Ueberdruß werden läßt, also jedes eigentlich so wählt, daß es den Schüler belohnt, daß es gerade so viel Anstrengung kostet, als der jungen Kraft angemessen ist, so kommt viel mehr heraus, als wenn er nie zufrieden ist und dem Schüler all seine Leistung verachtet.

2. Neben der eigentlichen Musikübung ist es, wie aus dem oben Gesagten folgt, wegen des lebendigen Zusammenhangs der musikalischen Bildung mit der allgemeinen und besonders der sittlichen Cultur nothwendig, daß dem Schüler auch über Musik etwas zu lesen gegeben wird. Das sind aber weder gelehrte Werke über den Contrapunct u. dergl., was nur derjenige zu lesen hat, der diese Dinge förmlich studiren will, noch jene überschwänglichen, oft wie halbverrückten Artikel über Musik, die in manchen Musikzeitungen sich ablagern, sondern es müßen in erster Linie biographische Werke sein, die dem Schüler die Meister in persönliche Nähe rücken, so daß er persönliche Theilnahme für sie hat, ihr Leben mitdurchlebt; also Werke, wie Otto Jahns Mozart, Chrysanders Händel; die Sachen von Ulibischeff über Mozart und Beethoven, wiewohl sein Werk über Mozart nicht frei von Leichtfertigkeit ist, die weder den Helden noch den Verfasser ehrt, die übrigens in der neuern Bearbeitung von Gantter einer wohlthätigen Castigation unterworfen ist. Ferner Riehls musikalische Charakterköpfe; Forkel über Seb. Bach, Dittersdorfs Selbstbiographie; Winterfeld über Palestrina und Gabrieli; Schindler, Marx, Lenz über Beethoven (dieser harrt freilich noch eines Biographen, der seiner Größe gewachsen wäre; Spohrs Selbstbiographie; Mendelssohns Briefe, Marx über Gluck, C. M. v. Webers Biographie von M. M. Weber u. a. m.; auch eine in Cassel herausgekommene Duodezsammlung kleiner, freilich bloß compilirter und in ihrem Werthe höchst ungleicher, nur nothdürftig genügender Biographien („die Componisten der neuen Zeit" von Neumann). Brendels Gesch. der Musik ist bis dahin ebenfalls zu empfehlen, wo er auf die Gegenwart zu sprechen kommt; er ist leider Zukunftsmusiker, deshalb wird er von dem genannten Punct an ungenießbar. Ein neues, umfassendes Werk hat Reißmann geliefert; von älteren ist zu nennen: Rochlitz für Freunde der Tonkunst; Thibaut über Reinheit der Tonkunst, Beckers Gesch. der Hausmusik in Deutschland im 16. und 17. Jahrh. (1840); ein wißbegieriger Schüler wird selbst das obengenannte Werk aus dem 16. Jahrhundert: Spangenberg „von der Musika," neu herausgegeben von Keller, mit Vergnügen und Belehrung lesen. Sogar romanhafte Sachen, wie Brachvogels „Friedemann Bach," Mörikes „Mozart auf der Reise nach Prag," die musikalischen Novellen von Elise Polko, in denen freilich mancher Anachronismus neben andern Schwächen mit unterläuft, möchten wir nicht ausschließen; wohl aber solch heillose Machwerke, wie Heribert Raus vielbändige Schreiberei über Mozart, worin das einzige, was man anständig lesen kann, aus besseren Autoren abgeschrieben ist. Aber auch Werke von mehr theoretisch-belehrender Art, wie Silchers populäre Harmonielehre, Marx allgemeine Musiklehre, Hanslik über das musikalisch Schöne ꝛc. sind in den Kreis solcher Lecture zu ziehen. Dazu dann Berichte über Musikaufführungen in der ganzen Welt, wie sie die alte von Fink redigirte Leipziger Musikzeitung brachte; eine Musikzeitung wie die Cäcilia unter Dehns, die Euterpe unter Hentschels Redaction: — solche Dinge müßen dem Musikschüler zu lesen gegeben werden, das weitet seinen Blick aus, es giebt der Freude an seiner Kunst immer frische Nahrung, und bildet zugleich das Urtheil, damit der Zögling gute und schlechte Musik nach ihren Merk-

malen unterscheiden lernt, und so auch in seinem bescheidenen Theil ein Träger der echten Kunst wird.

3. Wenden wir Pestalozzis Methodik auf die Musik an, wie dies seiner Zeit von Hans Georg Nägeli, von Krebs u. a. geschehen ist, so werden wir zu demjenigen Verfahren gelangen, daß der Lehrer den Schüler durch strenggeordnete, lückenlose Uebungen, durch eine andauernde Gymnastik des Ohres, der Hände oder der Stimme zu künftigen Leistungen jeder Art befähigen — wie Nägeli sagte, seine Tonkraft entbinden will. Da werden dann keine andere Stücke gespielt, als die zum Zwecke der Uebung componirt wurden. Das ist offenbar eine methodische Pedanterie. Als ob nicht schon während der Uebungszeit sich Momente genug darböten, in welchen, sowohl zur zusammenfassenden Befestigung des bis dahin durch Uebungen Gelernten, als auch zur künstlerischen Belohnung desselben, ein passendes Stück aus der wirklichen, classischen Musikliteratur aufgelegt werden dürfte; und als ob nicht an diesen Stücken selbst die besten Uebungen gemacht werden könnten! Aber ebenso gewiß oder vielmehr noch gewisser ist, daß der ein schlechter Lehrer ist, der, vielleicht der elterlichen Thorheit nachgebend, das Kind schnell ein Stückchen lernen läßt, d. h. auf einen Walzer, eine Polka es abrichtet, die es recht bald soll vorleiern können, während es nicht im Stande ist, von einem ebenso leichten andern Stück auch nur einen Takt richtig vom Blatte zu spielen! Die tüchtigsten Musiker haben jeden Tag Uebungen gespielt oder gesungen, mag das auch für Nachbarn eine noch so schlechte Unterhaltung sein, es darf nicht erlassen werden. Wenn beides in sorgfältig gewählter und geordneter Weise mit einander verbunden wird, dann wird sowohl die Solidität des Spiels, die auf den Uebungen beruht, als die Fähigkeit, schnell auch das Neue aufzufassen und zu bewältigen, sicher erlangt. — Ueber den Unsinn, den Schüler die Musikstücke in irgend welche poetische oder prosaische Ideen umdeuten zu lassen, welche dadurch ausgedrückt sein sollen, haben wir uns schon in dem Art. Instrumentalmusik (Bd. III. S. 709 ff.) sattsam ausgesprochen.

Nicht besser ist die Weisheit, welche den Musikschüler sogar schon von Anfang bereden will, alle Tonverhältnisse seien der Ausdruck bestimmter Vorgänge im Seelenleben, deren er sich bei der Hervorbringung der Töne auch bewußt werden müsse. Eine Schrift von K. und M. Lanz, „über die pädagogische Behandlung der Musik auf Grundlage der Gehör-Entwicklungsmethode," Stuttgart 1855, S. 8. versteigt sich zu folgenden Behauptungen: „der Unterricht muß sich von der untersten Stufe an dem Innern des Seelenlebens zuwenden, zu dessen Ausdruck die Tonsprache dient. — Sollen die Darstellungsmittel für die Aussprache dessen, was die Seele bewegt, richtig angewendet, also ein reiner und wahrer Ausdruck erzielt werden, so muß die Aufmerksamkeit des Zöglings schon von den Elementen an auf die Vorgänge in der eigenen Seele gewendet und wie die äußere Verschiedenheit der Töne, Tongruppen, Intervalle, Takt- und Tonarten angeschaut und verglichen werden, so müssen auch die durch jene angeregten Empfindungen in geistige Betrachtung genommen und unter sich und mit jenen Ausdrucksmitteln verglichen werden." Ihr armen Kinder, denen ein Lehrer die Lernzeit mit solchem Geschwätze verderbt! Was sollen denn das für Vorgänge im Innern der Seele sein, denen die Terz, die Quart, die Octave u. s. w. entsprechen soll? Uebet und bildet doch, was euch zur Uebung und Bildung zugewiesen ist, das Ohr, die Stimme, die Hand, das musikalische Gedächtnis, den musikalischen Geschmack, kümmert euch aber nicht um das „Seelenleben," das sich bei gesunden Menschen ganz von selber ins richtige Verhältnis zum Musikleben setzen wird; die Bildung des „Seelenlebens" und die Anleitung zur Kenntnis desselben geht euch als Musiker lediglich nichts an.

4. Wie niemand ein Maler wird, der nicht die Werke der Meister zu sehen bekommt, so gehört es auch zur musikalischen Bildung und zwar nicht nur des Künstlers, sondern auch des Dilettanten, daß er schon als Kind gute Musik hört. Da ist nun freilich eine gebildete Familie, die weit ab auf dem Lande oder in irgend einer banausischen Umgebung lebt, übel daran, sofern es sich um das Hören von großen Tonwerken

und großen ausübenden Meistern handelt. Man muß sich entschließen, hie und da expreß zu solchem Zweck eine Reise mit den Kindern zu machen. Desto mehr ist dann die Hausmusik werth, die man sich selber macht; nur wird man, wenn man nichts anderes hört, als was man sich selber bereiten kann, auch bei guten musikalischen Kräften, leicht einen Beigeschmack annehmen, der dem Kundigen in allerlei kleinen Zeichen (z. B. in der Aussprache einer Sängerin, in den Tempis und dgl.) verräth, daß hier die Kunst etwas ländlich geworden ist. Solche Musikschüler, denen ihr Lehrer vielleicht die Meinung beigebracht hat, daß sie auf dem Gipfel musikalischer Bildung angelangt seien, weil sie können, was er selbst kann, sind dann, wenn sie einmal an rechter Stelle etwas rechtes hören, ganz unglücklich, weil sie plötzlich sehen, wie wenig sie eigentlich gelernt haben; oder aber, und dieser Fall ist vielleicht der häufigere, sind sie von jener schmeichelhaften Meinung von sich dermaßen erfüllt, daß sie, auch wenn sie Treffliches hören, den Unterschied gar nicht gewahr werden, und entfernt nicht daran denken, sich das Bessere zum Vorbild zu nehmen. — Ist in dieser Beziehung die Jugend größerer Städte in weit besserer Lage, so ist hier dagegen die Versuchung auch nicht gering, daß sie zu viel und vielerlei hört, und daß sie auch in ihrem Geschmacke der Mode des Tages sich hingibt, stets neues liebt und dadurch geistig abgestumpft wird. Mancher Musikfreund, der vielleicht kaum einmal des Jahres sich das Vergnügen gewähren kann, eine gute Oper oder Symphonie zu hören, hört sie mit mehr Verstand und Genuß, als Hunderte, die ihr Abonnement bezahlen, jede Aufführung besuchen, aber aus einer Mozartschen Oper als dieselben Menschen heimkommen, wie aus einer Donizettischen oder Verdischen. Die Folge von Ueberfluß ist Gleichgültigkeit; also halte man darin Maß und treffe eine sorgsame Auswahl.

5. Endlich haben wir, da oben von den Musiklehrern die Rede war, noch mit einem Worte die Musikschulen zu berühren, die ja in der Reihe der Fachschulen, näher der Kunstschulen nicht fehlen dürfen. Die älteste in der Christenheit, ein wahres Conservatorium für die kirchliche Tonkunst, war die Singschule Gregors des Großen (s. d. Art.); später können einzelne Klöster, welche sich die Pflege dieser Kunst angelegen sein ließen, wie namentlich St. Gallen, so genannt werden (s. Schubiger, die Sängerschule St. Gallens, Einsiedeln 1858). Sofort finden wir, daß sich um einzelne große Meister Schulen bilden, d. h. ein Schülerkreis sich sammelt, in welchem die Traditionen des Meisters fortleben, freilich so, daß die begabtesten Schüler wieder ihre Wege selbständig gehen. So wurde Palestrina in seiner Jugend ein Schüler Claudius Goudimels, der in Rom als der erste der Tonmeister anerkannt war. Die eigentlichen Conservatorien, d. h. dotirte Anstalten, für welche die Lehrer bestellt werden, kommen erst nach dem Anfange des 18. Jahrhunderts vor. Es nennt z. B. der Biograph Händels, Chrysander, da er seinen Helden 1706—1710 auf seiner italienischen Reise begleitet, nirgends ein Conservatorium, mit welchen Instituten Händel doch sicherlich in irgend eine, jedenfalls bedeutsame Berührung würde gekommen sein. (Von dem zu Neapel wird zwar I, S. 247 gesagt, es besitze Abschriften von Händels Werken, aber ausdrücklich wird bemerkt, dieselben seien viel späteren Datums.) So viel wir haben auffinden können, war es eben Neapel, das sich zuerst eines solchen Instituts rühmen konnte. Der gefeierte Alessandro Scarlatti (geb. 1650 oder 1658, † 1725 s. Brendel, Gesch. der Musik I, S. 97) sammelte einen Kreis talentvoller Schüler; das war wohl der Anlaß, daß man (— wer dies war, ist uns nicht gelungen, ausfindig zu machen) auf den Gedanken kam, solch ein Institut stabil zu machen. Es war aber das neapolitanische, wie die folgenden italienischen Conservatorien in Mailand und Venedig, ursprünglich gestiftet in der Weise von Hospitälern; der Unterricht, Kost und Wohnung ward unentgeltlich gereicht, dagegen mußten die Eingetretenen acht Jahre, die Mädchen sogar bis zu ihrer Verheirathung im Institut bleiben, wo auch die Erziehung etwas klösterlich gewesen sein muß. Wer sich aber nicht als musikalisch begabt und fleißig zeigte, wurde entfernt. Die Unterrichtsgegenstände waren vorzugsweise Composition

und Gesang; Instrumentalmusik (die ohnehin in Italien immer tief unter der Kunst des Gesanges blieb, wie heut zu Tage noch die italienischen Orchester unter aller Kritik sind), kam wenig vor. Wenn diese Anstalten besonders in den beiden genannten Zweigen der Kunst viel geleistet haben, weil sie sich mühten, die ausgezeichnetsten Männer als Lehrer anzustellen und darum die Lehrstellen auch reich dotirten: so haben sie doch auch zu der von Italien ausgegangenen Ueberkünstelung des Gesanges viel beigetragen. Das erste außeritalienische Musikinstitut dieser Art war die Pariser école royale de chant et de declamation, die, von der Direction der großen Oper angelegt, im Jahr 1784 zum Staatsinstitut erhoben wurde. Die Revolution hat dieser Anstalt nur den Titel einer königlichen geraubt, sonst aber sie begünstigt; sie erhielt 1795 den seither beibehaltenen Titel Conservatorium. Namen wie Mehul und Cherubini glänzen unter den Lehrern und Vorstehern desselben. Besonders hat sich dasselbe durch die Lehrbücher für die einzelnen Zweige des Musikunterrichts verdient gemacht, wie überhaupt solche Institute eine vortreffliche Schule auch für die Lehrer und die Methodik des Unterrichts sind. Die Prüfung der sich zur Aufnahme meldenden ist eine scharfe; an öffentlichen Productionen und an Prämien fehlt es natürlich nicht. — In der Folgezeit haben allmählich auch andere Hauptstädte solche Musikschulen errichtet; in Brüssel besteht ein Conservatorium unter Fetis, in Petersburg seit neuester Zeit unter Rubinstein; in Warschau schon früher; Deutschland hat eine ganze Reihe aufzuweisen. Wir wollen nicht auf Anstalten, wie die Leipziger Thomasschule zurückgehen, weil in diesen die Musik nur einen Zweig des Unterrichts bildet, wenn auch dieser zeitweise solcher Schule ihren größten Glanz verleiht; solcher musikalischen Sammelpuncte wären auch sonst manche zu nennen. Auch die Berliner Singakademie, 1789 von Fasch gestiftet, hernach vorzüglich durch Zelter in hohen Schwung gebracht, ist nicht eine Musikschule, sondern ein Musikverein, der nur — wie dies ähnliche Gesellschaften auch sonst zu thun pflegen — eine Vorschule für seine Aspiranten hält. Die erste eigentliche Musikschule in Deutschland ist die Prager, im J. 1808 von einer Anzahl böhmischer Edelleute gestiftet, die damit dem Verfall der musikalischen Bildung in Böhmen entgegenzutreten beabsichtigten. Aus dieser Schule, die fortwährend in Blüte steht (s. die Denkschrift zum 50jährigen Jubiläum derselben, von Dr. Ambros, Prag 1858, S. 77. ff.) sind bedeutende Musiker und Sänger hervorgegangen, wie Kalliwoda, Gläser, Dreyschock, Neukirchner, Boch, Abert, Winternitz, die Sonntag, Schüttky u. a. Sie zählte von 1811—1855 147 Gesangschüler und 847 Instrumentalisten. Ihr folgte 1816 das Wiener Conservatorium, zuerst nur als Singschule, die sich aber nach wenigen Jahren zu einer allgemeinen Musikschule erweiterte. Die Zahl der Schüler beläuft sich durchschnittlich für das Jahr auf 300. (S. Schillings Universallexikon der Tonkunst, Bd. II. S. 294.) Das Leipziger Conservatorium wurde 1842 auf Mendelssohns Betrieb errichtet; der Glanz seines Namens ward der Anstalt nach Verdienst erhalten durch Männer wie Hauptmann und Rietz. Das Kölner, 1849 gestiftet, steht unter Ferdinand Hillers Leitung, das Münchner, um einige Jahre jünger, unter Hauser, die Berliner Akademie der Tonkunst unter Kullak, und außerdem ein Conservatorium unter Stern; ebenso ein Dresdner Institut unter Rietz. Mit Ehren reiht sich diesen Instituten die Stuttgarter Musikschule an, die im April 1857 von Dr. Brachmann, einem bemittelten Kunstfreund, in Verbindung mit Prof. Dr. Faißt und mehreren andern Künstlern (Lebert, Stark, Speidel, Hofmusikus Keller u. a.) gegründet wurde. Sie hatte zum Anfang etliche und 60 Schüler, im zweiten Jahre schon 160, im dritten 270, seitdem jährlich regelmäßig zwischen 3—400, worunter etwa ein Fünftheil Ausländer; die Gesammtzahl der in ihr gebildeten Musiker beläuft sich bereits auf nahezu eintausend. Es wird wohl mit der Zeit auch für diese Anstalten der Staat, der doch für andere Künste großartige Institute gründet, so viel Interesse gewinnen, daß er sie nicht nur mit Beiträgen unterstützt, was zum Theil jetzt schon geschieht, sondern sie zu Staatsanstalten erhebt; erst durch sie wird die Reihe der höheren Bildungsanstalten, in welcher Universität, Polytechnikum,

Schule für die bildenden Künste u. s. w. stehen, zu einem vollständigen Ganzen. Es sind wohl je und je, namentlich in Verbindung mit den Theatern, solche Schulen auch aus Staatsmitteln unterhalten worden, z. B. das oben erwähnte Musikinstitut, das im J. 1812 der Stuttgarter Hofsänger Krebs als Singschule privatim eröffnet hatte, das dann von König Friedrich zur Staatsanstalt erhoben und erweitert wurde, dem das Staatswaisenhaus seine musikalischen Zöglinge überantworten mußte, damit sie für das Hoftheater ihre Bildung erhielten. Aber durch diese enge Verbindung war auch ihr Wirkungskreis beschränkt; es konnte namentlich für Dilettanten (s. unten) auf diesem Wege nicht viel erreicht werden. — Die Aufgabe für eine Musikschule wird immer im wesentlichen eine doppelte sein, nämlich 1) jenen Kunstjüngern, die die Musik zu ihrem Lebensberuf gewählt haben, diejenige Ausbildung zu geben, durch die sie befähigt werden, in ihrer Kunst, sei es Composition, sei es Gesang, sei es Instrumentenspiel, wenn sich die Kunst der Direction anschließt (Partituren-lesen u. s. f.) — Meister zu werden; aber auch 2) musikbegabten Dilettanten die Möglichkeit einer ihrem Talent und Kunstsinn entsprechenden höheren Ausbildung zu gewähren, als sie da gegeben ist, wo es vom Zufall abhängt, ob man einen wirklich tüchtigen Lehrer findet. Eine vollständige Musikschule muß eine Künstlerschule und eine Dilettantenschule in sich zusammenfassen. Denn so wenig der Dilettantismus die Kunst auf ihrer Höhe zu halten vermöchte, wenn nicht durch Männer, die ihr das ganze Leben und die ungetheilte Kraft eines reichen Geistes widmen, die künstlerische Production und Virtuosität (im guten Sinne dieses Wortes) repräsentirt und erhalten würde: so wenig wäre doch der Kunst gedient, wenn es nur Virtuosen und Componisten und keine Dilettanten, d. h. keinen künstlerischen Mittelstand gäbe, in welchem sich die Gesammtbildung der Nation darstellt und der für die Kunstwerke nicht nur das Auditorium, also dem Producenten gegenüber das ihm nöthige consumirende Publicum ausmacht, sondern auch die Wirkung derselben aufs Gesammtleben, ihr Einheimischwerden in den Familien, ihre pädagogische Verwerthung für das heranwachsende Geschlecht vermittelt. Der Dilettant ist es, der, wenn seine musikalische Bildung sich nicht mit einigen Walzern oder der Theilnahme an einem Liederkranz begnügt, diese musikalische Bildung mit der übrigen Cultur verbindet und dadurch auf die Kunst selber nach ihrer allgemeinen Bedeutung für Leben und Humanität wohlthätig zurückwirkt. So hoch auch der Musiker vom Fach auf allen Dilettantismus niederblicken mag, ein Werk wie Otto Jahns Mozart zeigt deutlich, wie vortheilhaft es für die Musik und ihr Verständnis ist, wenn Dilettanten von solchem Wissen und Können mit dem Licht ihrer Gelehrsamkeit, ihrer Forschungsweise, ihrer classischen Darstellung auch die musikalischen Größen beleuchten. **Palmer.**

Musterlehrer, s. Musterschule.

Musterschule. Ein schönes Wort, wenn es die Wahrheit enthält, aber nicht ohne Gefahr, wenn es zum Namen wird. Wir finden es, wenn wir nicht irren, erstmals in der philanthropistischen Zeit und zwar bei Rochow, der in Rekahn eine Musterschule errichtete, d. h. eine Schule nach philanthropistischen Principien, in welcher jedermann sich ein Muster holen könnte. Noch in neuerer Zeit hat man in Zürich „Normal- oder Musterschulen errichtet, welche für die Schulen jedes Bezirks das Bild einer guten Schuleinrichtung in der Wirklichkeit darstellen sollen" (Kirsch, Volksschulrecht II, 153); solche Schulen haben dann die Schulamtscandidaten und die nur „bedingtfähigen Lehrer jährlich zwei ganze oder vier halbe Tage lang" zu besuchen. So erhält (Kirsch, ebendaselbst) in Oesterreich „der vorzüglichste Triviallehrer in jedem Districte den ehrenvollen Namen Musterlehrer und seine Schule Musterschule" und die schwächeren Schullehrer werden angewiesen, sich darin eine bis drei Wochen lang „in den nöthigen Stücken unterrichten zu lassen und das hierüber erhaltene Zeugnis dem Districtsaufseher einzusenden." Die Einrichtung mag unter Umständen nicht übel sein. Strebsame Lehrer haben selbst den natürlichen Wunsch, solche Amtsgenossen, welche für besonders tüchtig gelten, in ihrer unmittelbaren Thätigkeit zu sehen und zu beobachten, um von ihnen

zu lernen (vgl. die beiden Art. Fortbildung S. 410 und 415), und wenn eine Schulverwaltung jüngere oder schwächere Lehrer, sowie auch Pfarramtscandidaten zu solchem Besuche vorzüglicher Schulen anhält, so wird das in vielen Fällen sehr wohlgethan sein. Aber die Beilegung einer officiellen Benennung ist nicht unbedenklich, sofern sie gar leicht Hochmuth und Neid erwecken kann; der Name sagt auch vom Lehrer und von der Schule Prädicate aus, die vielleicht zur Zeit der Prädicirung vollkommen wahr sind, aber mit der Zeit allmählich ihre Wahrheit verlieren, wenn der Lehrer infolge irgendwelcher Umstände, z. B. zunehmenden Alters aufhört, sein Amt in mustergültiger Weise zu verwalten. Die Behörden werden bei der Besetzung von Lehrstellen an solchen Anstalten, welche vorzugsweise musterhaft eingerichtet sein sollten, mit besonderer Sorgfalt zu Werke gehen; aber auch die Behörden können irren und fehlgreifen, und wenn dann der Name bestehen bleibt, während die Sache abhanden gekommen ist, so ist das schlimm; also lieber weg mit dem Namen.

In einem engeren Sinne wird das Wort Musterschule von solchen Schulen gebraucht, welche mit Lehrerbildungsanstalten in Verbindung stehen, auch Seminarschulen genannt, wie z. B. die Normal- oder Musterhauptschulen in Oesterreich (vgl. d. Art. Landschule S. 155), die Musterschulen an den württembergischen Lehrerseminarien, und auch ihre Lehrer heißen Musterlehrer (vgl. d. Art. Lehrer S. 205). Von solchen Schulen, welche, nach Einrichtung und Betrieb, musterhaft den Lehramtszöglingen ein Vorbild zu geben bestimmt sind, das sie künftig vor Augen haben und nachahmen sollen, sind wohl zu unterscheiden die Uebungsschulen für die Seminaristen, an welchen diese unter Aufsicht und Leitung eigene Versuche im Unterrichten machen und sich im Schulhalten üben sollen. Diese, eine Art didaktischer Versuchsfelder, werden in der Wirklichkeit nicht eben Musterwirthschaften darstellen; das Nähere hierüber wird der Artikel Schullehrerseminar zu geben haben.

Muth. Schon unter den „Cardinaltugenden", deren Vierzahl nicht von den Stoikern zuerst aufgestellt, sondern wohl von Sokrates bereits als populäre Annahme vorgefunden wurde, hat bei den verschiedenen Modificationen ihrer Zusammenstellung doch immer der Muth seine Stelle gefunden. Sein griechischer Name aber, ἀνδρεία, bezeichnet ihn als die eigentlich männliche und manneswürdigste Tugend, und als solche ist er von Plato (Staat, IV, 7) kurz, von Cicero (Off. I, 61—92) ausführlich und nicht ohne nützliche pädagogische Winke dargestellt worden. Da nun die Erziehung im Knaben vorbereiten und hervorbilden soll, was man später bei dem Mann finden will, so sollte man denken, es müßten die Pädagogen in ihren Systemen und Lehrbüchern dem Muthe, dieser echten Mannestugend, jederzeit eine ausgezeichnete Stelle angewiesen und ihn mit besonderem Nachdrucke empfohlen haben. Bei näherem Zusehen aber sieht man in dieser Erwartung sich völlig getäuscht. Wenn es wahr ist, was Kapp in seiner Schrift gegen Schelling einmal behauptet hat, daß die charakteristische Grundeigenschaft des deutschen Geistes der Muth sei, ein Ruhm, den übrigens Cicero für sein Volk in Anspruch nimmt (Off. I, 61: Maximeque ipse populus Romanus animi magnitudine excellit); so könnte man das Schweigen deutscher Pädagogen über diesen Punct daraus erklären, daß sie die Sache als eine für den Deutschen selbstverständliche nicht erwähnt hätten. Zutreffender aber wird die Erklärung sein, daß eben — und nicht allein bei deutschen Pädagogen — die Rücksicht auf die Bildung des Verstandes und auf die Mehrung des Wissens die Rücksicht auf die Charakterbildung allzusehr überwog. Es gilt dies von der Periode des ersten Erwachens eines allgemeineren Interesses für Erziehung und Volksbildung in der reformatorischen Zeit, welcher die Bildung eines Ciceronianus als höchstes Ideal vorschwebt, wie von dem namentlich durch Rousseau wiedererweckten pädagogischen Enthusiasmus des vorigen Jahrhunderts, welcher die Erziehung zu einem aufgeklärten und nützlichen Weltbürger als sein Ziel verfolgte. Die praktischen Engländer haben sich nicht verleiten lassen, bei ihrer Erziehung einem solchen einseitigen Intellectualismus zu huldigen, und darum

werden wir uns nicht wundern, gerade bei Locke in einem besonderen Paragraphen (115) von Feigheit und Muth mit anerkennenswerther Ausführlichkeit gehandelt zu sehen. Uebrigens lernte auch das deutsche Volk bald in der schweren Schule der Noth und der nationalen Erniedrigung den Grundsatz der englischen Pädagogik schätzen: Not measures but men! Man erkannte, daß es nicht genüge, mit den Künsten einer abstracten Methode den Verstand aufzuklären, die Denkthätigkeit zu üben und den Geist mit allerlei nützlichen Kenntnissen zu bereichern; sondern daß durch die anregende Kraft der tüchtigen Persönlichkeit des Erziehers eine kräftige und muthige Jugend hervorgebildet werden müsse, die den großen Aufgaben der Zeit gewachsen sei. Seitdem wird denn, wenn auch nicht gerade in den Systemen der Pädagogen von Fach, auch der Muth als eine der Eigenschaften, zu welchen der deutsche Knabe zu erziehen sei, häufiger genannt. Merkwürdigerweise hat Jean Paul, der sinnige Lehrer namentlich für Kinder- und Mädchenerziehung, doch auch die Mannestugend des Muthes den Erziehern mit ganz besonderem Nachdrucke zur Pflege empfohlen. Seine geistvollen und treffenden Bemerkungen eröffnet er mit den Worten: (Levana, § 105; die Vorrede zur 1. Aufl. ist vom 2. Mai 1806) „die eine Zeit braucht Männer, um zu entstehen, die andere, um zu bestehen; die unsre hat sie zu beidem nöthig, dennoch fürchtet die Erziehung nichts mehr, als die Bemannung der Knaben, die sie entmannt, wo sie nur kann. Kinder- und Schulstuben sind nur Sakristeien zu jenen Tempeln, die die Römer dem Pavor und Pallor (dem bleichen Schrecken) gebaut. Ordentlich als wenn die Welt jetzt des Muthes zu viel hätte, wird von Erziehern Furcht durch Strafen oder Thaten eingeimpft, Muth nur durch Worte empfohlen; kein Unternehmen, nur das Unterlassen wird gekrönt.“ Doch gehört auch vieles von dem hierher, was namentlich Herbart in seinen pädagogischen Werken über „die Charakterstärke der Sittlichkeit“ sagt, und auch Beneke hat einen Paragraphen (I, § 28) über „die Gewöhnung zu kräftigem Dulden und Widerstreben.“ Doch vermißt man überall gerade das ebenso schöne, als bündige Wort „Muth“, welcher nicht allein die Standhaftigkeit im Dulden und die durch Hindernisse unbeirrte Stetigkeit in der Verfolgung des einmal vorgesetzten Zieles ausdrückt, sondern auch jene die Gefahren verachtende frische Begeisterung im Kampfe um die Erfüllung der Aufgaben, welche das höhere Gesetz dem Menschen stellt. Auch in Wiese's schöner Betrachtung über „die Bildung des Willens“ finde ich des Muthes nur an der einen Stelle ausdrückliche Erwähnung gethan, wo der fröhliche Muth und die männliche Entschlossenheit gepriesen werden, welche in der Zeit der Freiheitskriege unser in der Schule der Leiden gestähltes Volk schmückten.

Der Unterzeichnete darf wohl annehmen, er habe die Betrauung mit der Abfassung dieses Artikels dem Umstande zu verdanken, daß er in seinen „Grundzügen der Erziehungslehre“ (§ 47) dem Muthe eine ausgezeichnetere Stelle angewiesen hat, als es sonst in den Lehrbüchern der Pädagogik gebräuchlich ist. Nach dem Vorgange Platon's, welcher als die Tugend der Vernunft die Weisheit, als die Tugend des Muthes die Tapferkeit, als die Tugend der sinnlichen Begehrungen die Mäßigkeit darstellt, wird dort der Muth als die Cardinaltugend des Willens bezeichnet und der pädagogischen Beachtung mit nicht geringerem Nachdruck empfohlen, als die Pflege der Liebe, als der Cardinaltugend des Gefühls, oder der Wahrhaftigkeit, als der Cardinaltugend des Denkens. Wir verstehen aber unter Muth das mit der Hoffnung des Gelingens verbundene Bestreben, dasjenige, was die Pflicht fordert, allen Hindernissen und Gefahren gegenüber durchzusetzen (Kant: „die Fassung des Gemüths, die Gefahr mit Ueberlegung zu übernehmen.“ „Muthig also ist, wer die Gefahr glaubt, aber doch aus Grundsätzen auf sie losgeht.“) Tapferkeit ist der in Gefahren anhaltende Muth. Wo die Hoffnung des Gelingens überwogen wird durch die Möglichkeit des Mislingens, da artet der Muth in Verwegenheit, wo die Gewißheit des Mislingens vorliegt, da artet er in Trotz aus.

Bei dem wahren Muth nun beruht die Hoffnung des Gelingens auf der Ueberzeugung, daß dasjenige, was durchgesetzt werden soll, mit dem Willen Gottes übereinstimmt, und daß alles, was im Namen Gottes und im Vertrauen auf Gott begonnen wird, nothwendig und auf die Dauer gelingen muß. Dabei versteht es sich von selbst, daß diese dem wahren Muthe wesentliche Hoffnung des Gelingens keineswegs auf der bestimmten Aussicht zu beruhen braucht, daß der Muthige in diesem zeitlichen Leben noch die Früchte seines Kampfes erndten werde, vielmehr zeigt sich der Muth gerade dann am herrlichsten, wenn er selbst das Leben wagt in der festen Hoffnung auf den künftigen Sieg der guten Sache. Immer aber muß es eine sittliche Forderung sein, wofür der Muth den Kampf unternimmt und die Kraft einsetzt. Itaque, sagt Cicero, probe definitur a Stoicis fortitudo, quum eam virtutem esse dicunt propugnantem pro aequitate . . .; animus paratus ad periculum, si sua cupiditate, non utilitate communi impellitur, audaciae potius nomen habeat quam fortitudinis; und Schiller: „Das Leben wagt der Muth, nicht das Gewissen." Von diesem „moralischen Muth" hat man einen „physischen Muth" unterschieden, welcher auf dem Selbstvertrauen im Gefühl der physischen Kraft und auf der natürlichen Vordringlichkeit des Temperamentes beruht und daher, wegen der größern natürlichen Kraft des Mannes und seiner nach außen wirkenden vorherrschenden Selbstthätigkeit, vorzugsweise eine männliche Eigenschaft ist, während die entsprechende weibliche Tugend die Geduld ist, welche „das Leiden durch Gewohnheit unmerklich zu machen sucht" (Kant). Dieser physische Muth bedarf übrigens der Verbindung mit dem moralischen, damit er das rechte sittliche Maß finde, damit mit dem Muth, welchen auch der Mameluk zeigt, der Gehorsam sich paare, welcher des Christen Schmuck ist. Andrerseits kann durch Uebung der Kraft und Erweckung des Selbstvertrauens und durch Anregung der Selbstthätigkeit auch in dem von Natur wenig dazu Disponirten mit dem physischen Muthe zugleich der moralische gefördert werden. Daß auch das weibliche Geschlecht hohen Muthes fähig ist, davon bietet die Geschichte, bieten insbesondere die Heldenzeiten der kämpfenden Kirche zahlreiche und glänzende Beweise dar; gleichwohl liegt es nach dem so eben Angedeuteten in der Natur der Sache, wenn wir bei den folgenden Bemerkungen vorzugsweise die Erziehung von Knaben und Jünglingen im Auge haben.

Echt pädagogisch hat nun Plato den Muth definirt, wenn er ihn als eine Kraft bezeichnet, welche unter allen Umständen die Ansicht über das, was zu fürchten ist, bewahrt, daß es eben dasjenige und von der Art sei, als was und von welcher Art es bei der Erziehung dargestellt worden ist. Hiernach käme es also bei der Pflege des Muthes vor allem darauf an, daß in dem Zögling die richtige Ansicht darüber begründet werde, was zu fürchten ist und was nicht. Und in dieser Beziehung hat nun der Heiland selbst den leitenden Grundsatz uns vorgeschrieben in seinem einfachen Worte (Matth. 10, 28): „Fürchtet euch nicht vor denen, die den Leib tödten und die Seele nicht mögen tödten. Fürchtet euch aber vielmehr vor dem, der Leib und Seele verderben mag in die Hölle." Keine Gefahr also, welche nur unser leibliches Leben bedroht, ist im vollen und eigentlichen Sinne zu fürchten, nicht einmal der Tod, geschweige Schmerz und Entbehrungen; denn das alles trifft nicht den Kern unseres Lebens. Wir erinnern hier an das im höchsten und edelsten Sinne muthvolle Wort Schleiermacher's in den Monologen: „Vermags der wiederholte Schmerz, vermögens die mancherlei Leiden niederzudrücken den Geist, daß er unfähig wird zu seinem eigensten innersten Handeln? Ihnen widerstehen ist ja auch sein Handeln, und auch sie rufen große Gedanken zur Anwendung hervor in's Bewußtsein. Dem Geist kann kein Uebel sein, was sein Handeln nur ändert." Wahrhaft zu fürchten ist nur der Abfall von Gott, womit der Mensch seinem besseren Selbst, welches dem ewigen und lebendigen Gott zugewandt ist, untreu wird und darum Verlust an wahrem Leben erleidet und dem wahren, geistlichen Tode entgegengeht. Neben dieser Erkenntnis muß denn auch die Gesinnung gepflegt werden, welche die

Güter des wahren höheren Lebens höher schätzt und eifriger sie zu bewahren strebt, als zeitliches Gut, die Gesinnung, welche der Heiland, bald nach jenem anderen Worte, in der Mahnung empfiehlt (V. 39): „Wer sein Leben findet, der wird es verlieren, und wer sein Leben verliert um meinetwillen, der wird es finden." Der Zögling muß lernen, das Gefühl der Unabhängigkeit von äußeren Bedürfnissen höher zu schätzen, als das sinnliche Vergnügen, welches in der Befriedigung solcher Bedürfnisse liegt; die innere Befriedigung, welche die Bekämpfung und Ueberwindung des Schmerzes durch die Kraft des Willens gewährt, höher als das sinnliche Behagen, welches durch den Schmerz gestört wird; und auch das Selbstgefühl, durch innere Kraft und frische Beweglichkeit dem Frost Trotz bieten zu können, höher, als den stattlichen Mantel, in welchem der reiche Muttersohn einen bequemeren Schutz gegen die Unbilden der Witterung findet. Dann wird er auch Gott, Ehre, Freiheit und Vaterland höher halten lernen, als das sinnliche Behagen in einer Knechtschaft, welcher nur der verfällt, dessen inwendiger Mensch erst zu einem Knechte seines äußerlichen Menschen geworden ist. Und mit einer solchen Erkenntnis und Gesinnung muß und wird sich endlich auch die freudige und zuversichtliche Hoffnung verbinden und das Vertrauen auf Gottes Beistand und auf das weitere Wort des Herrn (Matth. 19, 26), daß bei Gott alle Dinge möglich sind. Auch der Knabe kann schon etwas erfahren von der Kraft Gottes, die in dem Schwachen mächtig ist, und aus eigner Erfahrung einstimmen lernen in das große Wort des Paulus (Phil. 4, 13): „Ich vermag alles, durch den, der mich mächtig macht, Christus." Das Sprüchwort sagt: „Gut verloren, nichts verdorben; Muth verloren, halb verdorben; Ehre verloren, ganz verdorben." Wir möchten hier der Ehre, sofern nur von der äußeren Ehre in den Augen der Menschen die Rede ist, die zweite Stelle und vielmehr dem Muth die dritte und höchste einräumen, denn so lange der wahre Muth noch nicht verloren ist, ist in der That nichts verloren, weil in ihm die Möglichkeit gegeben ist, alles Verlorene wieder zu gewinnen.

Fragen wir nun nach den Mitteln, welche die Erziehung anzuwenden hat, um diesen wahren Muth in dem Zöglinge vorzubereiten, zu begründen und zu pflegen, so tritt uns auch hier wieder als ein besonders wichtiges, weil es den Erfolg der Anwendung aller übrigen wesentlich bedingt, das eigne Beispiel des Erziehers entgegen. Leben zündet sich nur am Leben an; mithin das höchste im Kinde nur durch Beispiel (Jean Paul). Ein Lehrer, welcher sinnliche Genüsse höher achtet, als geistigen Genuß; welcher seinen Leib nur zu haben scheint zu einer egoistischen, weichlichen und ängstlichen Pflege und nicht, damit er dem Geist für die Zwecke des höheren Lebens jederzeit zum Dienste bereit sei; welchem seine Bequemlichkeit mehr gilt als seine Pflicht; welcher sich mehr von Rücksichten auf Personen bestimmen läßt, als von der Rücksicht auf die Sache und welcher um des lieben Friedens auch mit unverständigen und unbilligen Menschen willen den wahren Frieden eines reinen Gewissens preisgiebt — von einem solchen Lehrer werden die Ermahnungen zu muthvoller Gesinnung bei den Zöglingen wenig fruchten. Dagegen wird oft wiederholter ausdrücklicher Ermahnungen dieser Art derjenige gar nicht bedürfen, welcher durch sein ganzes Verhalten zeigt, daß sein Sinn und Wesen den höchsten und ewigen Zielen des Lebens stets zugewandt ist, und daß er dem, was die gemeine Masse für die Hauptsache hält, eine muthige Geringschätzung entgegensetzt. Ein solcher Lehrer wird der rechte Interpret der für unseren Zweck wahrhaft classischen Stelle in Cicero's Officien (I, 68): „Non est autem consentaneum, qui metu non frangatur, eum frangi cupiditate: nec, qui invictum se a labore praestiterit, eum vinci voluptate. Quamobrem et haec videnda sunt, et pecuniae fugienda cupiditas. Nihil enim est tam angusti animi tamque parvi, quam amare divitias: nihil honestius magnificentiusque, quam pecuniam contemnere, si non habeas; si habeas, ad beneficentiam liberalitatemque conferre. Cavenda est etiam gloriae cupiditas . . . Eripit enim libertatem, pro qua magnanimis viris

omnis debet esse contentio. In den Händen eines Lehrers von dieser Art gestalten sich denn auch die großen Beispiele der Geschichte zu dem zweiten, höchst wirksamen Mittel zur Erweckung und Förderung des Muthes. Schon die Beispiele der biblischen Geschichte sind in diesem Sinne zu verwenden. Das herrliche 11. Kapitel des Hebräerbriefs zeigt eine „Philosophie der Geschichte" im höchsten Stil, wie die gesammte alttestamentliche Geschichte eine glorreiche Geschichte desjenigen ist, was der auf Gottvertrauen gegründete wahre Muth der feindseligen Welt gegenüber vermag, und ich muß mir hier die Worte des heiligen Schriftstellers aneignen (V. 32—34): „Die Zeit würde zu kurz, wenn ich sollte erzählen von Gideon und Barak und Simson und Jephthah und David und Samuel und den Propheten, welche haben durch den Glauben Königreiche bezwungen, Gerechtigkeit gewirket, die Verheißung erlanget, der Löwen Rachen verstopfet, des Feuers Kraft ausgelöschet, sind des Schwertes Schärfe entronnen, sind kräftig geworden aus der Schwachheit, sind stark geworden im Streit, haben der Fremden Heer darnieder geleget." Durch den Glaubensmuth der wahren Vertreter und Helden des alten Bundes ist es dem kleinen israelitischen Volk gelungen, während auf menschliche Macht gegründete gewaltige Reiche neben ihm zusammenstürzten, seine politische Selbständigkeit lange Zeit, seine geistige Eigenthümlichkeit immer zu bewahren und in der makkabäischen Zeit auch jene einem mächtigen Reiche gegenüber wieder zu erkämpfen. Aber erst im neuen Bunde offenbart sich der Gottesmuth, von allen äußeren Mitteln entblößt, in seiner reinen geistigen Kraft, entspringend aus dem Glauben an den, „welcher, wie der Hebräerbrief in unmittelbarem Anschlusse an jene Darstellung sagt (12, 2), da er wohl hätte mögen Freude haben, erduldete er das Kreuz und achtete der Schande nicht und ist gesessen zur Rechten auf dem Stuhl Gottes." Einen herrlicheren Ausdruck aber hat die weltüberwindende Kraft und Freudigkeit des seines guten Grundes sich bewußten Muthes nirgends gefunden, als in den Worten des Paulus (Röm. 8, 35, 37—39): „Wer will uns scheiden von der Liebe Gottes? Trübsal oder Angst, oder Verfolgung, oder Hunger, oder Blöße, oder Fährlichkeit, oder Schwert? — Aber in dem allem überwinden wir weit um deß willen, der uns geliebet hat. Denn ich bin gewiß, daß weder Tod noch Leben, weder Engel noch Fürstenthum noch Gewalt, weder Gegenwärtiges noch Zukünftiges, weder Hohes noch Tiefes, noch keine andere Creatur mag uns scheiden von der Liebe Gottes, die in Christo Jesu ist, unserm Herrn." In der Geschichte des classischen Alterthums sind besonders die hellenischen Befreiungskriege reich an erhebenden Beispielen des Muthes, daneben die erste Zeit der römischen Republik, deren Tugenden Horaz in einigen seiner schönsten Oden feiert.

Ganz besonders aber fordert glücklicherweise die Geschichte unseres deutschen Volkes zur Verwerthung in der angegebenen Absicht auf. „Vaterländische Geschichte ist Thatenerhalterin des Volkes, und Thatenentzünderin durch lebendiges Beispiel" (Jahn, Deutsches Volksthum S. 273). Bei dem deutschen Stamme nahmen Muth und Freiheitsliebe eine ganz eigenthümliche Gestalt an. Er wird nicht beherrscht von jenem abstracten Freiheitsschwindel, wie er unsere westlichen Nachbarn seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts von Zeit zu Zeit immer wieder ergreift, um sie dann immer wieder der Tyrannei in ihren verschiedenen Formen zur Beute werden zu lassen. Sondern die Freiheit, welche der deutsche Muth versicht, besteht in dem unbehinderten Rechte, die deutsche Stammeseigenthümlichkeit zu bewahren und ihr gemäß zu leben. Freiheit, sagt Fichte von unseren deutschen Vorfahren, Freiheit war ihnen, daß sie eben Deutsche blieben, daß sie fortfuhren, ihre Angelegenheiten selbständig und ursprünglich ihrem eigenen Geiste gemäß zu entscheiden, und diesem gleichfalls gemäß auch in ihrer Fortbildung vorwärts zu rücken, und daß sie diese Selbständigkeit auch auf ihre Nachkommenschaft fortpflanzten: Sklaverei hießen ihnen alle jene Segnungen, die ihnen die Römer antrugen, weil sie dabei etwas anderes denn Deutsche, weil sie halbe Römer werden müßten. Es verstehe sich von selbst, setzten sie voraus, daß jeder, ehe er dies werde, lieber sterbe, und daß ein wahrhafter Deutscher nur könne leben wollen, um

eben Deutscher zu sein und zu bleiben, und die Seinigen zu eben solchen zu bilden." Der deutsche Muth, welcher diese deutsche Freiheit beschützt, hat im Kampfe mit den Römern die deutsche Stammeseigenthümlichkeit behauptet und am Ende dem deutschen Stamme selbst die Herrscherrolle auf dem Schauplatze der Weltgeschichte erkämpft, und seinem „beharrlichen Widerstande verdankt es die ganze neue Welt, daß sie da ist, so wie sie ist" (Fichte). Es ist also die Freiheit des individuellen Lebens und seiner ungehinderten Entwicklung, was das deutsche Naturell verlangt. Und wie dieses Verlangen aus der Innerlichkeit des deutschen Gemüthes hervorgeht, so erklärt es sich aus dieser auch, daß der deutsche Muth vorzugsweise zum Muthe der Wahrheit wird. Der deutsche Geist ruht nicht, so lange noch eine Schranke oder eine Trübung zwischen ihn und die Wahrheit sich stellt, und darum hat nicht allein die philosophische Speculation beim deutschen Volke die eifrigste Pflege gefunden, sondern auch der reinen evangelischen Wahrheit, nicht als einem neuen Gesetze, sondern als einer Kraft Gottes selig zu machen, hat sich zuerst das Gemüth unseres Volkes wieder aufgeschlossen, um sie am innigsten und lebendigsten sich anzueignen. Der deutsche Muth als Muth der Wahrheit tritt uns am herrlichsten in der Reformationszeit entgegen und es ist keine Zufälligkeit, daß Luther, der tiefste und gründlichste Reformator, zugleich das Muster eines deutschen Mannes ist. Sein „Ein feste Burg ist unser Gott!" ist der rechte Kampf- und Siegsgesang des deutschen Muthes. Den deutschen Freiheits- und den deutschen Glaubensmuth zeigt dann die Zeit der Befreiungskriege ꝛc. — und fast mehr noch die Zeit ihrer stillen, ausharrenden Vorbereitung, als die ihrer opferfreudigen Durchführung — in erhebendem Verein. Von den Männern aus jener Zeit, bei welchen Belehrung zu holen ist über das Wesen und die Grundlagen des wahren Muthes, sind vor allen Schleiermacher und Fichte zu nennen. Jener hat in der Neujahrspredigt von 1807 über das, „was wir fürchten sollen, und was nicht," von dem oben zuerst angeführten Worte des Heilandes eine unübertreffliche und nicht genug zu beherzigende Auslegung und Anwendung gegeben. Am Jahrestage 1809 hatte der große Stein kurz vor seiner Abreise aus Berlin (6. Jan.), wobei er wieder einmal „sein Gepäck verbrannte," um allein seinem Gott und seinem ungebrochenen Muthe zu vertrauen, an dieser Predigt sich erbaut, „eine sehr passende Vorbereitung auf die so rasch nachher erfolgten Ereignisse." Nur Eine Stelle daraus sei hier angeführt: „Es ist eine höchst verkehrte Meinung, so weit verbreitet sie auch sein mag, den Muth nicht für eine allgemein nothwendige Tugend zu halten, sondern nur für eine besondere Fertigkeit, welche in sich auszubilden und sie dann für alle übrigen zugleich auch auszuüben, nur einigen gebühre, wogegen alle übrigen, welche nicht diesem Stande angehören, der sich den Muth zu seinem Geschäft gemacht hat, sich ohne Schmach und Schande einen gewissen Grad von Feigherzigkeit zugestehen dürften, und es als eine Entschuldigung vorbringen, für Verirrungen, für Unterlassungen, für Pflichtverletzungen mancher Art, daß sie aus Furcht wären begangen worden, und daß man etwas vielleicht von dem, was die Pflicht geboten, aufgeopfert habe, um nur alles übrige zu erhalten. So dachte unser Erlöser nicht, weil er eben wußte, daß man durch die Furcht nichts erhält, sondern alles verliert und daß dem, der aus diesem Grunde etwas ihm nach Pflicht, Recht und Ehre gebührendes nicht mehr hat, auch alles andere nach und nach auf dieselbe Weise kann genommen werden. Darum empfiehlt er Muth und Furchtlosigkeit gegen jede Gefahr, sogar den Boten des Friedens, die am weitesten von allen weltlichen Händeln entfernt waren, denen es am leichtesten gestattet werden konnte, sich der Gefahr zu entziehen, weil sie nirgends an einem festen Wohnsitz hiengen, weil ihnen nichts äußerliches zur Erhaltung anvertraut war." Solchen Worten entsprachen denn auch die Werke des trefflichen Mannes. Immer und überall ist sein Bestreben darauf gerichtet „alles Aeußere aufzugeben" und nur recht auf den Geist zu wirken, damit er ein Geschlecht heranbilden helfe, welches den großen Aufgaben der Zeit gewachsen sei. Den Freunden empfiehlt er dafür zu sorgen, daß ihre Söhne

muthig, froh, besonnen seien und ihnen „das Heilige tief in's Herz gegraben" werde. Getragen aber ist sein ungebrochener Muth von dem kräftigsten Gottvertrauen: „Niemals kann ich dahin kommen, am Vaterlande zu verzweifeln; ich glaube zu fest daran, ich weiß es zu bestimmt, daß es ein auserwähltes Werkzeug und Volk Gottes ist. Es ist möglich, daß all unsere Bemühungen vergeblich sind und daß vor der Hand harte und drückende Zeiten eintreten — aber das Vaterland wird gewiß herrlich daraus hervorgehen in kurzem." So schrieb Schleiermacher am Schlusse des Jahres 1808! Von Fichte gehört, abgesehen von den „Reden an die deutsche Nation," hieher das Büchlein „Ueber den Begriff des wahrhaftigen Krieges in Bezug auf den Krieg im Jahre 1813" (1. Aufl. Tübingen 1815). Die Belehrung und Begeisterung, welche der Erzieher selbst aus solchen Quellen schöpft, mag er dann der ihm anvertrauten Jugend in der dieser zugänglichen Form der Lieder aus jener Zeit mittheilen, unter welchen die von Arndt (s. d. Art.) und von Körner die in dieser Rücksicht praktischsten und unmittelbar wirksamsten sind. Der Letztere hat mit den Worten: „Ob die Nacht die freud'ge Jugend tödte, für den Willen gibt es keinen Tod!" den Muth auf seine wahre sittliche Grundlage zurückgeführt und dessen frisches Walten und Wirken namentlich in dem „Reiterliede" herrlich ausgedrückt, in einem Tone, der an Luthers gewaltigen Triumphgesang anklingt:

Hoch in den Lüften, unbesiegt,
Geht frischer Reitersmuth!
Was unter ihm im Staube liegt,
Engt nicht das freie Blut.
Weit hinter ihm liegt Sorg und Noth,
Und Weib und Kind und Herd,
Vor ihm nur Freiheit oder Tod,
Und neben ihm das Schwert.

Und wenn uns Gott den Sieg gewährt,
Was hilft euch euer Spott? —
Ja! Gottes Arm führt unser Schwert,
Und unser Schild ist Gott!
Schon stürmt es mächtig ringsumher,
Drum, edler Hengst, frisch auf!
Und wenn die Welt voll Teufel wär:
Dein Weg geht mitten drauf!

Das ist ja das Große der Körnerschen Lieder, daß, obwohl der Dichter keine einzige für die deutschen Heere günstige größere Schlacht hat erleben sollen, sie dennoch die unerschütterliche Siegesgewißheit eines der guten Sache unbedingt vertrauenden Muthes so freudig verkündigen. Auf die Quelle solcher Siegesgewißheit aber weist Fichte hin (Ueber den wahrhaften Krieg, S. 61), nachdem er vorher ohne Selbsttäuschung die Größe Napoleons anerkannt und auch sie auf ihren Grund zurückgeführt hat: „So ist unser Gegner. Er ist begeistert und hat einen absoluten Willen: was bisher gegen ihn aufgetreten, konnte nur rechnen, und hatte einen bedingten Willen. Er ist zu besiegen auch nur durch Begeisterung eines absoluten Willens, und zwar durch eine stärkere, nicht für eine Grille, sondern für die Freiheit. Ob diese nun in uns lebt, und mit derselben Klarheit und Festigkeit von uns ergriffen wird, mit welcher er ergriffen hat seine Grille, und durch Täuschung oder Schrecken alle für sie in Thätigkeit zu setzen weiß, davon wird der Ausgang des begonnenen Kampfes abhängen." Genau das, was Fichte hier fordert, haben dann die Helden jener Zeit, vor allen Stein und Blücher, geleistet. Die Genialität dieser, in andern Dingen von andern übertroffenen, Männer, lag in dem Muth des absoluten Willens, den Feind vom deutschen Boden zu vertreiben. Und weil dieser Muth einem höheren Gute diente, als der des Feindes, dem Glauben, der Freiheit, dem Vaterland, darum erwies er sich als der stärkere, welchem der Feind unterliegen mußte.

Was nun die vorbereitende oder begleitende pädagogische Pflege des Muthes durch Zucht und Regierung im einzelnen anlangt, so finden sich darüber bei Locke und namentlich bei Jean Paul zahlreiche nützliche Belehrungen und Winke. Auch das ist belehrend, daß beide Pädagogen, in der unmittelbaren Nachbarschaft des Muthes die Wahrhaftigkeit besprechen; denn beides steht in der That, wie bereits die alten Perser anerkannt haben, in dem innigsten Zusammenhange:

die Feigheit ist die Lüge der That, und die Lüge ist die Feigheit der Rede. Das erste ist nun, daß die vorhandene natürliche Anlage zum Muth nicht unterdrückt, sondern da, wo sie mit einseitiger Vordringlichkeit sich äußert, richtig geleitet, da, wo sie in geringem Grade vorhanden ist, geweckt und gepflegt werde. Ein Knabe, der, in der Regel im Gefühle seiner physischen Kraft, eine unverständige Nichtachtung der Gefahr, wohl gar eine stets prickelnde Raufluft zeigt, muß mit der wirklichen Gefahr bekannt gemacht, es müssen seinem Muthe die rechten Ziele gezeigt, er muß angehalten werden, seine Kraft an Stärkeren zu versuchen, Schwächern gegenüber aber muß mit dem Muthe die helfende und fürsorgende Liebe sich paaren. Es ist nicht wohlgethan, diesen natürlichen Muth, so lange er nicht in wirkliche Rohheit ausartet, nur durch Strafe, zumal gleich durch körperliche Züchtigung, zurückzudrängen und so den Zögling anzuleiten, den physischen Schmerz als das höchste Uebel zu fürchten, statt daß er lernen sollte, den Schmerz zu verachten. Bei der Erziehung solcher Naturen muß man sich erinnern, daß Jugend gewagt werden muß; und sie kann auch gewagt werden: es kann dem Leben überlassen werden, noch manche Ausschreitung zu beseitigen, sobald nur die Schule den erforderlichen Fond von Erkenntnis und Gesinnung mitgegeben hat, wodurch der Jüngling davor bewahrt wird, von dem ihm nun entgegentretenden Widerstande sich verblüffen und einschüchtern zu lassen. Wenn irgendwo, so gilt hier das Wort Jean Paul's: „Nie ist eine Kraft zu schwächen, sondern nur ihr Gegenmuskel ist zu stärken." Der muthige Luther aber sagt: „Es ist ein böses Ding, wenn um der harten Strafe willen Kinder den Eltern gram werden, oder Schüler ihren Präceptoribus feind sind. Denn viel ungeschickte Schulmeister seine ingenia mit ihrem Poltern, Stürmen, Streichen und Schlagen verderben, wenn sie mit Kindern anders nicht, denn gleich als der Henker oder Stockmeister mit einem Diebe, umgehen." Und weiter: „Ein Kind, das einmal blöde und kleinmüthig worden ist, dasselbige ist zu allen Dingen untüchtig und verzagt, und fürchtet sich allezeit, so oft es etwas thun oder angreifen soll. Und das noch ärger ist, wo eine solche Furcht in der Kindheit bei einem Menschen einreißet, die mag schwerlich wieder ausgerottet werden sein Leben lang, derweil sie zu einem jeglichen Worte des Vaters oder der Mutter erzittern, so fürchten sie sich auch nachher ihr Leben lang vor einem rauschenden Blatt. Desgleichen soll man auch nicht gestatten den Weibern, die der Kinder warten, daß sie die Kinder zu fürchten machen mit Butzen und andern Gaukeleien, sonderlich des Nachts. Vielmehr soll man dazu thun, daß sie also erzogen werden, daß sie eine gute Furcht haben mögen, daß sie die Dinge fürchten, die man fürchten soll, und nicht, daß man sie alleine furchtsam mache." Gleichen Dienst, wie die hier von Luther gerügte Erregung der Furcht vor leeren Schreckbildern, leistet übrigens zur Unterdrückung des Muthes eine allzu ängstliche und weichliche Bewahrung des Kindes vor jeder seine Gesundheit bedrohenden Gefahr. „Ein zerbrochener Arm, meint Jean Paul nicht übel, heilet leichter am Kinde, als ein gebrochenes Herz." Durch solche Weichlichkeit wird der Grund gelegt zu jener unter unseren höheren Ständen*) leider so weit verbreiteten egoistischen Selbstpflege, welche das wahre, höhere Leben verliert, indem sie hier nur das niedere leibliche Leben zu schützen und zu bewahren trachtet. Und wenn alle diese Verkehrtheiten geeignet sind, auch eine kräftige Anlage zu unterdrücken, so muß die schwächere unter ihrem Einflusse völlig verkümmern. Bei einer solchen kommt es vielmehr darauf an, die schwache Kraft zu wecken, sie durch ermunternden Zuspruch und freundliche Beihülfe zu unterstützen, daß ihr einmal etwas gelingt, damit das Selbstvertrauen wachse und zu weiteren Versuchen den Muth gebe. Daß in Bezug auf alles pflichtmäßige Streben die Hoffnung

*) Das gilt, Gott seis geklagt, wesentlich auch vielen Eltern aus dem Bürgerstande, welche den vielleicht schnell erworbenen Reichthum so gerne zur Verweichlichung und zum Verderben der Kinder misbrauchen. D. Red.

des Gelingens wach erhalten werde, ist auch für die Erweckung des wahren Fleißes von der größten Wichtigkeit, der darum mit dem Muthe in so inniger Verwandtschaft steht (vergl. meine „Grundzüge“ § 49).*)

Wenn nun auch, was dem Erzieher in Bezug auf die Erweckung und Pflege des Muthes zu sagen ist, sich in die Mahnung, nicht auf das Fleisch zu säen, sondern auf den Geist, zusammenfassen läßt; so bedarf doch der Geist des Leibes als seines Organs, und auch der Muth hat für ein kräftiges Wirken eine leibliche Voraussetzung. Sie besteht in der körperlichen Kraft, Rüstigkeit und Gewandtheit und in dem darauf beruhenden natürlichen Selbstgefühl. Die Hervorbildung dieser Eigenschaften kann also als eine Vorbereitung des Muthes angesehen werden und das wirksamste Mittel, dessen sie sich bedienen kann, sind gymnastische Uebungen. Exercendum tamen, erinnert schon Cicero (Off. I, 79) corpus et ita afficiendum est, ut obedire consilio rationique possit in exequendis negotiis et in labore tolerando; also weder er, noch unser Luther, der warme Fürsprecher des Ritterspiels und Fechtens, Ringens und Springens, ist Schuld daran, daß schon der treffliche Trotzendorf seinen Ciceronianis mit catonischer Strenge im Stil der zwölf Tafeln untersagt, auf das Eis zu gehen und mit Schneeballen sich zu werfen, und daß einem verkehrten „Humanismus“ die eine Seite der humanen Erziehung der Griechen und Römer, die Gymnastik als etwas unanständiges galt. Die Noth des Vaterlandes aber hat uns zuletzt wieder nicht bloß beten, sondern auch turnen gelehrt, und in der Gegenwart liegt wahrlich kein Grund, es wieder zu verlernen. Die ersten Pfleger der deutschen Turnkunst, Jahn, (Deutsches Volksthum, S. 188 ff.) und Guts Muths (Turnbuch, in der Einleitung), haben denn auch nicht unterlassen, die Bildung der Kraft und der Gewandtheit des Leibes als eine Vorschule des Muthes zu empfehlen, wie ihn das Vaterland von den Wächtern und Vertheidigern seiner Selbständigkeit und seiner Ehre erwarten muß. Die Mahnung des zuletzt genannten (a. a. O. S. XXVI.) ist immer noch wohl angebracht: „Froher lustiger Muth, zu Wagstücken aufgelegt, der, gestützt auf Leibeskraft und Gewandtheit, gewöhnlich gewinnt! .... das Warnen und Einschüchtern vom Morgen bis Abend versteht und übt sie (die gewöhnliche Erziehungsart) meisterlich. Hier zu Lande steht gewöhnlich auf den Gräbern der Landleute: Hier ruhet — — der wohl-fürsichtige Nachbar N. — Man setze dieses Lob auf den Grabstein der gar zu fürsichtigen Erziehung. Mit bloßer Fürsicht ist in dieser stürmischen Welt bei weitem nicht alles zu machen; wir sind im Meer und im Wasser, darum lerne ein jeder steuern und segeln und schwimmen. Laßt ihr aber den natürlichen jugendlichen Muth in der Ruhe und Stille und Gefahrlosigkeit des gewöhnlichen Haus-, Stadt- und Feldlebens durch ewige Warnungen und Bedrohungen einschläfern und bis zur völligen Zahmheit und Feigheit beschwichtigen; laßt ihr kluge, ängstlich kluge Vorsichtigkeit immer den Zügel des Sohnes sein von der Wiege bis zur Waffe in Reihe und Glied: .... Wen stellt ihr auf jenem Wege zur Wehr des Landes? — den kühnen Vertheidiger gewiß nicht. Was dieser und jener allenfalls noch mit bringt, das ist ein Rest von Muth und Kühnheit, den ihr dem von Natur sehr munteren Kopfe durch eure Erziehung zu nehmen nicht vermochtet.“ Wer sich auf seine Arme und Beine verlassen kann, wer der Gewandtheit seines Leibes und seiner Geistesgegenwart zutrauen darf, daß auch die unerwartete Gefahr ihn nicht ganz ungerüstet finden wird, der darf ihr getrosteren Muthes entgegengehen, als der, welcher ihr nur die innere Kraft und Fassung des Willens entgegenzusetzen hat. Zur Ausbildung dieser Geistesgegenwart aber genügt das Turnen im engeren Sinne nicht allein. Dazu müssen mit

*) Dem kräftigen Schüler hohe Ziele vorhalten, aber auch in dem schwachen Muth und Selbstvertrauen wecken und pflegen, ist darum eines der wichtigsten Zeichen echter Lehrerweisheit. Durch mürrische Vorenthaltung jeder Anerkennung für die sich aufraffende Kraft, durch Einschüchterung des redlichen, aber noch ungeübten Willens ist schon manchem Knaben der Muth und die Kraft geknickt worden. D. Red.

ihm sich Uebungen verbinden, welche dem Zögling immer auf's neue die Aufgabe stellen, einem unvorhergesehenen Falle gehörig zu begegnen, wie es in Spielen geschieht, in welchen zwei Parteien gegeneinander wirken, z. B. im Ballspiel und in dem so anregenden Barlaufen, dem Schach unter den Knabenspielen, wie beim Fechten und Reiten, beim Schwimmen und Rudern. Auch der Fußreisen ist als einer Probe auf die körperliche Rüstigkeit und als eines Bildungsmittels der Willenskraft und des Muthes oben (Bd. II. S. 577 f.) bereits gedacht worden.

Das Einzelne über diese Bildungsmittel des Muthes muß den bezüglichen Artikeln überlassen werden, umsomehr, da es am Ende manchen Leser bedünken mag, als ob ich schon zu weitläufig geworden sei, und als ob der Muth, dieses frühere Aschenbrödel der Pädagogik, jetzt zur Ungebühr sich hier breit mache. Mich aber will es bedünken, als ob die gegenwärtige Zeit und die Verhältnisse unseres Vaterlandes auch eine ganz besondere Aufmerksamkeit auf diese Seite der Erziehung erheischten. Mögen denn diese Bemerkungen an ihrem Theile etwas dazu beitragen, daß ein Geschlecht heranreife, das den Aufgaben gewachsen sei, welche, menschlichem Ermessen nach, die nahe Zukunft nicht unterlassen wird an die Jünglinge und an die Männer Deutschlands zu stellen!

G. Baur.

Mutter, s. Familie, Kleinkinderschule, Mädchenerziehung.

Muttersprache. Wenn wir, nachdem die Artikel „Deutsche Sprache in höheren Schulen" (Encyklop. Th. I., S. 908), und „Deutsche Sprache in der Volksschule" (das. S. 930 ff.) ausführlich abgehandelt sind, hier nun über die Muttersprache zu reden haben, so sind wir auf einen andern Boden gewiesen, als den der Schule. Es gilt hier von der Sprache zu handeln, welche das Kind lernt, ehe es geschult wird und selbst ohne daß es geschult wird, wie viele nicht deutschen Kinder; von der Sprache, welche es, wie man in Deutschland sich ebendaher wohl ausdrückt, von selber lernt, im Hause und im Leben mit den Seinen und den Nachbarn. Wir haben es also zu thun mit der Sprache als der Voraussetzung und dem fortwährenden Vehikel aller Erziehung und Bildung.

Mit Recht sagt man Muttersprache und nicht Vatersprache, während man ganz richtig Vaterland, Vaterhaus u. dgl. sagt. Die Sprache der Mutter ist es, mit welcher der Mensch naturgemäß beginnt und deren Signatur ihm eingezeichnet bleibt. Landessprache ist etwas ganz anderes; ich kann irgendwo die Landessprache sprechen müßen, aber sie ist nicht meine Muttersprache, in welcher ich bete und rechne, und alles denke und fühle, was die Heimat angeht, und was mich die Heimat gelehrt hat. Der Mensch empfängt die Muttersprache wirklich mit der Muttermilch; die ganze Eigenart des Empfindens und Empfangens der Eindrücke von der Außenwelt wird ihm vermittelt durch die ersten Laute, welche sein erwachendes Seelenleben vernimmt.

Die Sprache im weitesten Sinn ist die unerläßliche Bedingung für das Erwachen des Bewußtseins, sie ist nicht bloß ein nachfolgender Ausdruck desselben. In das dumpfe Weben des träumenden, keimenden Lebens fallen die Strahlen des Lichts von der Außenwelt herein: es ist ursprünglich dieselbe Weise, auf welche die Thiere ihre Sinneneindrücke gewinnen, und zu ihrem sinnlichen Leben erwachen. Der kleine Mensch aber, mit seinem erwachenden Geiste, vermag aus der ursprünglichen Unklarheit seiner innern Zustände sich herauszuarbeiten, und zwar durch das Wort. Die sich zu ihm hinsenkende Liebe läßt es ihn vernehmen; in ihrem Ton und Blick, in Miene und Bewegung kommt ihm der gleichsam naturnothwendige Ausdruck jener innern Zustände entgegen, die er selbst in sich erfährt, es wird ihm ein objectives Bild derselben im Worte gegeben, das er deutet, und so wird ihm das Leben in der Welt verständlich. An die sogenannten eigentlichen Interjectionen darf man hier nicht denken, sie sind bloße Empfindungslaute, aber keine Worte, und werden gerade so von allen Völkern verstanden, wie die Thiere einer Art einander verstehen, z. B. alle Hunde ihr Bellen und Winseln u. s. f. gemein haben. Die einzelnen artikulirten Wörter aber sind nun eben

nicht abstract gleich in den Sprachen des entzweiten Geschlechts der Menschen, sondern wie die äußere Welt, die Natur selbst, auf der Erde so wunderbar mannigfaltig ist, so sind es auch die Sprachen der Völker. Und zwar nicht bloß die Ausdrücke, welche Bilder der körperlichen Gegenstände geben, sind äußerlich höchst verschieden, wiewohl sie trotz ihrer Verschiedenheit doch wieder einen Duft der Ursprünglichkeit, der Auffassung tiefster Qualitäten an sich tragen (man denke nur an die Thier- und Pflanzennamen), sondern namentlich auch die vielen Wörter, welche innere, seelische Beziehungen, Empfindungen, Regungen darstellen. Es ist höchst interessant, daß auch in dieser Hinsicht die Sprachen der Menschen so gar ungleich sind, gerade so wie ideale Gestalten, welche verschiedene Künstler schaffen, einander nicht gleichen werden. Eben solche Wörter decken sich ihrer Bedeutung nach in den verschiedenen Sprachen nur ausnahmsweise vollständig: jede drückt den Begriff, um welchen es sich handelt, etwas anders aus, mit dieser oder jener Nebenbestimmung, von einer andern Seite her betrachtet, auf andere Vorstellungsweisen gegründet, eine Stufe höher oder tiefer auf der Leiter der Gefühle. Eine hierauf eingehende Synonymik der hauptsächlichsten Sprachen, wenn auch nur, was vorzüglich dankbar wäre, des Griechischen und Lateinischen, des Deutschen, Englischen und Französischen ist noch nicht versucht worden (von den Synonymen innerhalb einer und derselben Sprache ist natürlich hier nicht die Rede); in vielen und nicht speciell in philologischen Schriftstellern finden sich Bruchstücke dazu. Bei geistvoller Behandlung aber müßte sie zu einem höchst anziehenden Werke werden. Schon hier springt in die Augen, daß diejenige Sprache, an welche ein Mensch als an seine Muttersprache gebunden ist, von großer Bedeutung für die Art seiner geistigen Entwicklung, seiner Denk- und Gefühlsweise sein muß. Wir können aber nicht umhin, unsere Betrachtung noch weiter zu verfolgen. Ein Wort einer Sprache ist so wenig bloßes Zeichen eines Begriffs, daß ja vielmehr der Begriff selbst ohne das Wort nicht zu Stande kommen, geschweige denn festgehalten werden könnte. Das unbestimmte, vage Wirken und Streben der Denkkraft, welches als dunkle Ahnung auf- und abschwankt, zieht sich in ein Wort zusammen, und nun ist dieses ein individuelles Wesen geworden von bestimmtem Charakter, von bestimmter Gestalt, mit einer auf das Gemüth wirkenden Kraft, und nicht ohne die Fähigkeit sich fortzupflanzen. Wer sieht hier nicht die Analogie mit den lebenden Wesen der Schöpfung? Wenn es möglich wäre, die Entstehung eines solchen Wesens, ich meine hier eines Wortes, sich klar vorzustellen, würde dieselbe wohl wiederum etwa mit der Conception einer idealen Gestalt in der Phantasie des Künstlers zu vergleichen sein: diese entsteht auch durch eine reine Energie des Geistes, vom Augenblick des Entstehens an tritt sie ins Leben und indem er sie darstellt, auswirkt, wird sie wirklich und bleibend. Es ist aber unmöglich, sich so die Entstehung eines lebendigen Stammworts klar zu denken, weil das Aussprechen des Worts auch das Verstandenwerden voraussetzt, und die Sprache überhaupt nur als ein Product gleichzeitiger Wechselwirkung gedacht werden kann, in der nicht etwa einer dem andern bloß hilft, sondern seine und des oder vielmehr der andern Arbeit zugleich in sich haben muß. Es ist dies eines der unentschleierten Geheimnisse der Urgeschichte des Menschen, von demselben Schleier verhüllt, welcher die Anfänge der organischen Schöpfung bedeckt.

Eine wunderbare Eigenschaft aller Sprachen ist ferner, daß alle von Anfang an zum gewöhnlichen Gebrauch der Nothdurft des gemeinsamen Lebens hinreichen, dann aber durch den Geist des Volkes, welches sie bearbeitet, zu einem höhern, unendlich vielseitigen gesteigert werden können. Es soll nicht behauptet werden, daß nicht eine Sprache ursprünglich besser als eine andere sein könne, und nicht einige Sprachen anderen auf immer unerreichbar wären. Und doch ist es wohl nicht zu kühn, mit Wilhelm von Humboldt zu behaupten, daß in jeder Sprache sich alles, das Höchste und Tiefste, das Zarteste und Stärkste werde ausdrücken lassen. Allein bis die Nation sie anschlägt, schlummern diese Töne, wie in einem ungespielten Instrument. Alle Sprach-

formen sind nicht die Dinge selbst, sondern Symbole; sie sind nicht verabredete Zeichen, sondern organische Lautbildungen, welche mit den Dingen selbst und mit den Begriffen und Gedanken durch den Geist, in dem sie entstanden sind, in wirklichem, wenn man so sagen will, mystischem Zusammenhang sich befinden; welche die Gegenstände der Wirklichkeit gleichsam aufgelöst in sich enthalten, und nun auf eine Weise, der eine Grenze nicht gesetzt werden kann, verändern, bestimmen, trennen und verbinden, um- und fortbilden können. Wie sich der Sinn der Sprache erweitert, so der Sinn des Volkes. Daher die hohe culturgeschichtliche Bedeutung der Redner, Schriftsteller, und besonders der Dichter, welche ihre Muttersprache mit neuen Wendungen — Tropen —, mit neuen Symbolen und Bildern bereichern, die eine lebendigere, klarere, vielseitigere Darstellung und Ausprägung innerer Vorgänge, des Erfassens und Empfindens geistiger Verhältnisse vermitteln. Sie bilden offenbar das innere Leben des Volkes selbst fort, sie sind in Wahrheit die Propheten eines geistigen Fortschritts und Aufschwungs. Geistvolle Uebersetzer gehören in ganz besonderem Sinne ebenfalls zu diesen Propheten. Wie hat nicht, um nur ein Beispiel anzuführen, die deutsche Sprache und die deutsche Nation gewonnen, seit sie aus ihrer naturwüchsigen Ursprünglichkeit herausgegangen ist, und seit sie in die Sprachen des Alterthums eingetaucht, unvergängliche Bildungselemente empfieng und wiedergab! Und wer wird nicht mit freudiger Erregung in die begeisterten Worte Klopstocks zum Preise seiner Muttersprache einstimmen, Klopstocks, der antike Versmaße ins Deutsche einführte, und am Eingang unserer classischen Periode stand:

Daß keine, welche lebt, mit Deutschlands Sprache
Sich in den allzu kühnen Wettstreit wage!
Sie ist, damit ich kurz, mit ihrer Kraft es sage,
An mannigfaltiger Uranlage
Zu immer neuer und doch deutscher Wendung reich:
Ist, was wir selbst in jenen grauen Jahren,
Da Tacitus uns forschte, waren,
Gesondert, unvermischt, und nur sich selber gleich.

Und somit wäre auch von dieser Seite her der innige Zusammenhang zwischen Sprache und Volksthümlichkeit nachgewiesen. In der Muttersprache lebt die Nation; mit dem Aufgeben der Muttersprache erstirbt die Nationalität. Das wird durch die Erfahrung allgemein bestätigt, es ist kaum nöthig, Gewährsmänner für diese Thatsache anzuführen. In Ungarn ziehen Nachkommen deutscher Ansiedler des 12. und 13. Jahrhunderts heute noch ihre altdeutschen Lieder singend als Schnitter im weiten Lande umher (Riehl, die bürgerliche Gesellschaft S. 36). Den holländischen Bauern auf der dänischen Insel Amager, die viele Menschenalter hindurch mit erstaunlicher Beharrlichkeit ihre heimatliche Sprache behielten, konnte man nur dadurch die dänische Sprache beibringen, daß man ihnen endlich dänische Prediger und Schulmeister, Bibeln und Gesangbücher aufzwang. Nun sind sie aber auch keine holländische Kolonie mehr, sondern verschwemmt unter den Nachbardänen (ebendaselbst).

Nicht ohne Grund sind wir im Vorhergehenden, tiefer als es nöthig scheinen möchte, bis auf die Frage vom Anfang und Ursprung der Sprache selbst zurückgegangen. Von diesen allgemeinen Betrachtungen, welche übrigens alles das berühren, was unsern Gegenstand in concreto angeht, kehren wir aber vorerst zu unserm Ausgangsstandpunct zurück, zu der Mutter, welche zu ihrem Kinde redet, und auf seine ersten Worte hoffend lauscht. Denn die Menschenkinder schweigen lange, und an der Wiege stehen die Eltern, wohl hie und da in sorgenden Gedanken um das geistige Erwachen des Kleinen, allein thun können sie nichts, sie müßen die Pflege des noch schlummernden Geisteslebens ihres Kindes seinem Engel im Himmel überlassen. Der kosenden Rede der Mutter, ihren Schmeichelnamen, ihrem Liedchen horcht das Kind immer aufmerksamer, es fängt an seinen Blick auf ihr Gesicht, auf ihren Mund zu heften, endlich, endlich

hebt es an zu sprechen, und — merkwürdig genug — sagt es in der Regel zuerst einen Muttternamen, Mam, Mama, u. dgl., das Mutterherz erglüht in Freude, und die Geschwister verkünden lobpreisend die Errungenschaft. Der verständige Beobachter weiß wohl, daß jene ersten Articulationen eben als Namen für die Mutter gedeutet wurden, und darum in den Sprachen fast durchaus das Wort für Mutter ein M hat; allein der ganze Vorgang ist im kleinen und äußerlich doch ein Beispiel für das oben dargestellte Verhältnis im allgemeinen. Mit dem ersten Wort ist nun das Sprechenlernen angefangen, und damit beginnt ein neuer, höchst bedeutsamer Abschnitt im Leben des Kindes, es tritt aus seiner Einsamkeit heraus, es spricht sich aus und wird dadurch immer heller, reicher an Erkenntnis und Rede von Tag zu Tage. Freilich aber hat alles seine Zeit, auch dieses Aufblühen des Bewußtseins. Erst wenn die Eindrücke der Sinne im Kind zu Vorstellungen werden, entsteht in ihm das Bedürfnis zu sprechen: das Wort ist die reife Frucht der kindlichen Erfahrung. Wenn das Wort im Innern gereift ist, dann wird es ausgesprochen, sagt v. Raumer, denn das Kind ist kein organisirtes Echo, welches zurückgibt, was man hineinredet, und J. M. Gesner erinnert treffend: Pulcherrimum vocabulum habent Graeci, quorum λόγος late patet. est enim vel ἐνδιάθετος, ratio, vel προφορικός, sermo. Die Arbeit des kleinen Menschen bei diesem Geschäft, zu welchem es ihn drängt, ist eine zwiefache, neben der geistigen eine leibliche, technische. Die letztere besteht in der Uebung der Sprachorgane, und daran haben die Kinder eine Art von Turnfreude, sie sprechen um zu sprechen, und wiederholen mit Lust ein Wort, ein Sätzchen viele Male hintereinander. Wenige Kinder aber werden sein, denen nicht ein Lied, ein lieblicher Gesang der Mutter oder des Kindermädchens unendlich viel werth wäre: er greift ihnen zauberisch an das kleine Herz. Wie sehr überhaupt nicht sowohl Verstand und Bewußtsein (in dem Sinne, in welchem ein gewisser Pädagog von seiner Methode des Leseunterrichts rühmen durfte, „sie bringe mit sich, daß das Kind seines Thuns sich bewußt werde beim Lautbilden, und auf sein Thun bei dieser Kunstübung aufmerksam werde!“), sondern vielmehr das Gemüth, die Grundlage aller seelischen Erregung hier betheiligt ist, das beweist der Umstand, daß Reim und Rhythmus so mächtigen Eindruck macht und so großen Beifall findet, auch wenn er den barsten Unsinn leiert. Viele unserer echt deutschen Volkskinderlieder, nicht die modernen, gemachten, sondern die alten, welche den Kindern am besten gefallen, sind auch in der That oft so arg sinnlos, daß es über alle Romantik hinausgeht. Der Schaden, den der Unsinn thut, wird übrigens sehr gering sein; auch denkt sich ein Kind selbst bei sinnvollen Versen oft ganz etwas anderes als das Rechte, und kommt erst sehr spät darauf; dagegen wogt ein Meer von Empfindungen um einen mysteriösen Gallimathias so wohlig und harmonisch, obschon wir klugen Alten uns solcher Dinge kaum mehr recht erinnern können. Mir ist der Eindruck unvergeßlich, den eine ganz baroke Reimerei in zarter Jugend auf uns machte. Sie wurde uns von einer lieben alten Magd vorgesungen, einem Erbstück aus des Großvaters Hause, die von der rauhesten Alb her gebürtig war; und weil ich es noch nirgend gedruckt gesehen habe, will ich doch den Anfang wenigstens hier hersetzen. Er lautet:

Helleda Welleda hop hop hop!
Giebel, Gabel, Stock, Stock, Stock!
Enige Benige, duppel di!
Tafel, Teller, tummel di! u. s. w.

Ist das deutsch? Ist die Velleda darin angerufen? Es klingt wie ein altes Zauberlied, und wir hörten es mit einer Art von süßem Grausen, zumal den Schluß, wo vom Kopfabbeißen die Rede ist. Solche Lieder könnten ängstliche Naturen allerdings bedenklich finden, und selbst fürchten, daß gespenstige Schatten alten Heidenthums und Germanenthums darin spuken. Allein das ist wohl nur der historischen Forschung erkennbar, wie ein ferner, verschwindender, zweifelhafter Nachhall. Mit Gespenstergeschichten, die

auch wir durchaus verwerflich finden, ist dergleichen entfernt nicht zu vergleichen: dagegen hört das Kind mit seinem Ohr den Klingklang und die Alliterationen, und mag wohl dunkel ahnend von den alten, mit den Wurzeln seiner deutschen Muttersprache verflochtenen Stabreimgesetzen etwas empfinden, die in alten Volkssprüchen immer noch leben. Kind und Kegel freut sich daran, so in Bausch und Bogen, ohne an einen Sinn der Worte zu denken, der in einem Lexikon eingefangen werden könnte.

Doch dem sei wie ihm wolle, sicher ist, daß die Seelenstimmung auf ihrem tiefsten Grunde mit der Muttersprache in der innigsten Verbindung steht. Mit Recht wird man sagen müßen, daß vor allem die Gemüthsbildung es ist, welche durch die Muttersprache bedingt wird, und auf ihr beruht. Wir haben bereits entwickelt, daß mit der zunehmenden Kraft und Kenntnis der Sprache in geradem Verhältnis die Klarheit über die eigenen, und auch über die fremden Zustände zunimmt und mit der Fähigkeit, sich selbst und andere zu verstehen, ebenso die Fähigkeit der Theilnahme an andern und des Verkehrs mit ihnen zunehmen muß, denn nur in dem Maße, als ihre Gemüthslagen uns verständlich sind, vermögen sie überhaupt unser Interesse in Anspruch zu nehmen: beruht ja doch alle mit Recht so genannte humane Bildung auf der Ermöglichung des Herausgehens aus der Befangenheit des subjectiven Standpunctes und des Eingehens in höhere, allgemein menschliche Lebenskreise, des liebevollen Verständnisses des früher fremden und scheu betrachteten Andern. Es ist somit durch die Sprache auch für die nächsten Jahre der Entwicklungsgang des geistigen Lebens überhaupt vorgezeichnet: alle Gefühls- und Willensbildung, alle sittlichen und intellectuellen Werthurtheile, seinen ganzen gemüthlichen und ethischen und ästhetischen Standpunct eignet sich der heranwachsende Mensch vermittelst dieses Vehikels an; der Einzelne aber erlangt naturgemäß nur mittelst der Muttersprache folgerecht auch die nationalen Gemüths- und Charaktereigenschaften seines Volks, wie wir dies von einer andern Seite her schon oben erkannten und am Ende ebendamit auch die Formen des geselligen Umgangs, wie sie sich unter seinen Volksgenossen entwickelt haben.

Man hat die einzelnen Erscheinungen und Thatsachen auf sinnvolle Weise weiter zu deuten versucht. Zuerst ist es allerdings schon der Laut und Klang, das Verhältnis der vocalischen und consonantischen Bestandtheile, was in jeder Sprache auf eine eigenthümliche und schlechterdings unbeschreibliche Weise das Gemüth ergreift, wie denn das Ohr unter allen Sinnen am unmittelbarsten den Weg zum Gemüth öffnet, zumal für die menschliche Stimme. In das Detail einzugehen, ist, wie bei allen phonetischen Fragen, eben wegen der Unbeschreiblichkeit der Eindrücke und Wirkungen, eine misliche Sache, und nach unserer Ueberzeugung für unsern Zweck durchaus nicht nöthig, so interessant auch der Gegenstand an sich sein mag. An die feinen Appercepționen in mundartlicher Betonung mag wohl erinnert werden, durch welche so überaus charakteristisch für den Kundigen die Eigenart provincieller Besonderheit charakterisirt wird. Aber es erscheint uns doch nur sehr äußerlich und oberflächlich, wenn man sich in allerdings allgemein verständlichen An- und Ausführungen ergeht, wie folgende: „Der Reichthum des Italienischen an Vocalen und ihre Reinheit, das Vorherrschen der Nasallaute im Französischen, die breiten und gequetschten Laute im Englischen sind Beispiele für die verschiedenen Grade von Schmiegsamkeit und Hingebung, welche eine Sprache (und ein Volk) durch ihre Laute für gewisse Arten Färbungen und Richtungen der Gefühle besitzt." Diese Unterschiede sind wohl im allgemeinen richtig, sie scheinen aber unter einen nicht so engen Gesichtskreis zu fallen, sondern zu der ganzen natürlichen Eigenthümlichkeit der Länder zu gehören, die wie in den Naturerzeugnissen, in der landschaftlichen Scenerie, in der topographischen Gliederung und Gestaltung von Berg und Flachland, Meeresküste und Binnenland, sonnigem oder Nebelklima, so auch in der ganzen leiblichen und psychischen Qualität der Bewohner sich ausspricht, zu der namentlich auch ihre musikalische Anlage gehört. Alles zusammen steht allerdings in lebendiger Wechselbeziehung, aber nicht ist eines ausschließlich Maßstab für das

andere. Ist etwa die englische Sprache bei Thomas Moore oder Byron nicht vollkommen ebenso geeignet, die zartesten Töne im Gemüth anzuschlagen, als der Wohllaut des Italienischen? Läßt letzteres nicht das Alltäglichste, Gemeinste und Platteste mit den gleichen Mitteln ertönen? Was sollen die Nasaltöne des Französischen beweisen? Selbständige Nasaltöne haben außer den Franzosen, und zwar noch weiter auf Diphthongen ausgedehnt, die Portugiesen und die süddeutschen Mundarten, namentlich das Schwäbische; ferner haben unter den slavischen Sprachen das Polnische, unter den lettischen das Litthauische Nasenlaute: was sollen diese alle für eine Besonderheit, die ihnen gemeinsam wäre, voraushaben vor der übrigen europäischen Menschheit? Ich kann mir nichts klares dabei denken. Vielmehr will es fast scheinen, als ob solche empirische Demonstrationen eine Analogie hätten mit dem bekannten Verfahren englischer Phrenologen in Exeter Hall, die an einem Franzosenschädel den bekannten Leichtsinn der Gallier, und an einem englischen Hirnkasten den Ernst und die Solidität der Britten nachweisen, zur Erbauung und unter dem allgemeinen Beifalle des Publicums. Der Wohlklang in abstracto in Beziehung auf eine Sprache ist überhaupt nicht näher zu definiren. Die Muttersprache klingt jedem unbefangenen am traulichsten und lieblichsten, sie tönt in seinem Gemüth wieder; jede fremde aber ist ihm welsch, kauderwelsch, auch die italienische. Es ist wie an der Bidassoabrücke: Wo der eine grüne Weide, sieht der andre dürren Sand; jedem ist das Elend bitter, jedem lacht das Vaterland! Welch treffendes Wort ist dieses „Elend" für Exil! Was die Fremde zum Elend macht, ist nicht die fremde Kost und das schlechte Bett, sondern zumeist das, daß niemand uns recht versteht.

In der That bedeutsamer als der Laut ist, wie sich wohl von selbst versteht, das Wort selbst. Das Wort ist eine bestimmt ausgeprägte Form für eine zum Bewußtsein gekommene innere Erfahrung. Gemüthszustände, Anschauungen, Begriffe u. s. f., welche in der Muttersprache einfach klar ausgedrückt sind, werden einem andern Volke, welches kein einfaches Aequivalent dafür hat, gewiß nicht so klar vor die Seele treten können, oder anders gefärbt erscheinen, vielleicht kommt das Betreffende bei diesem Volke gar nicht vor, wenigstens nicht in dieser Auffassungsweise. Deutlich sehen wir das an der Vergleichung der alten Sprachen mit den modernen. Die antike Natur- und Weltansicht, die Begriffe der Alten vom Göttlichen und Menschlichen sind in Worten lebendig, die wir in unseren Sprachen nicht gleichbedeutend haben und nicht recht verstehen würden, sondern erst in der ihrigen in ihrem Geiste erkennen. So, um nur einiges anzuführen, sittliche, politische, rechtliche Begriffe, wie σωφροσύνη, καλοκἀγαθία, σεμνότης; pietas, honestas, liberalitas; τυραννίς, civitas, populus; possessio und andere juristische Wörter; ferner die ὕβρις, welche Götter und Menschen beleidigt, die δίκη, welche unverdientes Glück durch nachfolgendes Unglück ausgleicht (der Begriff von göttlicher Gnade ist nicht da); ferner die auspicia, omina; ja was die Alten δαίμων, θεοί, Dii nannten, ist eben etwas anderes, als was wir uns sofort denken bei unserem Gottesnamen. Die neuern Sprachen stehen sich wohl im ganzen näher, und das rührt von der Solidarität der Bildung des modernen Europas her. Und doch ist der tief greifende Unterschied der Nationalität vollkommen wohl in den Sprachen erhalten. Gleich das Wort „Gemüth" ist nur deutsch, und kann so wenig wie das äußerlich davon abgeleitete, aber etwas ganz apartes bezeichnende „Gemüthlichkeit," „gemüthlich," von einer andern Sprache ausgesprochen werden. So wird auch z. B. ein Franzose die Worte „Wehmuth," „Schwärmerei," „Sehnsucht," „Seligkeit" nicht wiedergeben können. Dagegen hat er für die Formen des geselligen Umgangs und Benehmens und was dazu gehört seinerseits einen Reichthum ausgeprägter Scheidemünze, welche bei seinen Nachbarn in Curs gekommen ist, weil es ihnen an dieser Sorte gebrach: savoir faire, savoir vivre, air, façon, tournure, grace, galanterie, coquetterie, bagatelle, un rien. — Die französische Umgangssprache namentlich ist unerschöpflich in feinen Zügen, die den Geist der Franzosen recht unmittelbar zeigen:

die Sprache ist das Volk, wie nach Buffon's bekanntem Ausspruch der Stil der Mensch ist. Eine graziöse Leichtigkeit der Bewegung, eine délicatesse, welche euphemistischen Wendungen so hold ist, und überall das rechte Wort findet, welches nicht verletzt, weil es die Sache anmuthig verhüllt, eine Vorliebe für malerische Uebertreibung charakterisiren sie als grundverschieden von der deutschen. Von letzterem Punct einige Beispiele: Il y a des siècles qu'on ne vous a vu. On est enchanté, ravi de vous, on vous adore. En France on assassine à force de longueurs ou de fadaises, on y tue à force d'ennui. On égorge vos illusions, on vous assomme. On est à couteaux tirés avec son voisin, quand on est son ennemi, ni plus ni moins: on l'envoie aux 25000 diables; c'est un nombre favori des Parisiens. Quelle scie, quelle galère, que de faire cela! Il y a un petit enfer dans votre poêle allemand, voici une forêt entière qui y brûle. Je suis à cent lieues de soupçonner une surprise. Il se fait plus petit qu'une fourmi devant la force publique, mais la police lui fait la guerre à l'oeil, et en lui prodiguant ses soins gracieux elle finit par découvrir quelque chose qui montre la corde. Quelle horreur! — Jene erstern Eigenschaften machen es so schwierig, ein gutes Lustspiel gut zu übersetzen. Scribe's Stücke nehmen sich deutsch ganz anders aus, und das liegt nicht blos an den Schauspielern. Die viel geschmähten chevilles: allez, par exemple, comme ça, voyons, tenez, dites donc, ma foi, dame, voyez-vous, que dis-je, voilà tout sind nichts weniger als bloße Lückenbüßer, sie erhöhen die Lebendigkeit des vertraulichen Conversationsstils. Bedeutsam sind in dieser Hinsicht sogar die grammatischen Ungenauigkeiten, „die Abstractionsnüancen, der Sieg der gefälligen, schönen Form über den Gedanken." Wer von Armuth der französischen Sprache redet, weil einzelne Ausdrücke, wie z. B. monter, faire, coup u. dergl. ein über die Gebühr erweitertes Gebiet haben, der irrt sich, denn das ist nur Bequemlichkeit, in andern Beziehungen ist die Sprache überaus reich, man denke an die Synonymen für lustig, für plaudern, für streiten u. s. w. — Sogar die Wörter der Muttersprache selbst sind oft nicht absolut begrenzt in Sinn und Bedeutung, so daß sie für sich einem bestimmten Innern entsprächen, sie erhalten erst in der Verbindung, im Satze ihre individuell bestimmte Beziehung und haben außerdem eine vieldeutige, oft höchst elastische und manchfache Anwendung. Einzelausdrücke, wie Lust, Trauer, Sorge, Schmerz, Behagen, Glück machen das anschaulich. Nun, und das lernen wir in der Muttersprache nicht erst hinterher, als aufgezählte Bedeutungen eines und desselben Worts, sondern unmittelbar, von Anfang an nach und nach durch die Erfahrung.

Denn wir lernen als Kinder überhaupt ja weder bloße Laute, noch lernen wir Vocabeln, sondern schon das Kind hört immer Sätze, individualisirte Spracherzeugnisse, lebendige Beispiele. Der Unterschied des Empfangens der Muttersprache, und des schulmäßigen Erlernens einer leidigen fremden Sprache mit declinirbaren und conjugirbaren Vocabeln ist außerordentlich groß, aber öfters sehr verkannt worden. Die Menschen überkommen ihre Muttersprache ganz parallel mit der eigenen geistigen Entwicklung überhaupt; sie erhalten den Sprachschatz nach und nach durch Ueberlieferung, und verhalten sich dabei meistens rein receptiv; denn wenn man auch bei Kindern wohl hie und da merkwürdige Versuche beobachten mag, eigene Bildungen, Zusammensetzungen und dergleichen zu versuchen, so ist doch sicherlich eine schöpferische Fortbildung der Sprache nur gereiften und auserwählten Geistern möglich, und jenes bleibt ein kindisches Spiel. Bei weitem die Mehrzahl der Menschen gebraucht einfach, gleichsam nachahmend, immer die Formen und Wendungen, welche ihnen am geläufigsten geworden sind, weil sie ihrem innern Leben, das mit diesen Ausdrücken erwachsen ist und an ihnen sich herangebildet hat, ganz entsprechen, und vollkommen ausreichend sich erweisen. Es ist das Leben der Nation selbst, was in der Muttersprache pulsirt. Daher das Sprachgefühl für das Gebräuchliche, dem Genius der Sprache Angemessene und in derselben Mögliche, welches mit der Muttersprache naturwüchsig erwächst,

während es bei fremden Sprachen vielleicht niemals ganz vollkommen erworben werden kann.

Es liegt auf der Hand, daß für die allermeisten Deutschen, um bei uns stehen zu bleiben, die Muttersprache ihre Mundart ist. Weil aber diese Mundarten deutsche Mundarten sind, so ist denn auch aller Muttersprache die deutsche. Durch sie, und nicht schon durch die Erzeugung von Deutschen oder durch die Geburt in Deutschland wird man zum Deutschen, wie im besondern zum Niedersachsen oder Obersachsen, Thüringer oder Westfalen, Pfälzer oder Schwaben, oder Bayern und Oesterreicher.*) Wir dürfen uns wohl erlauben, auf den Artikel „Mundart" zurückzuverweisen; und wollen nur noch flüchtig berühren, daß man durch die Muttersprache, im Vaterhaus und in der Umgebung des täglichen Lebens auch zu dem Stande prädisponirt wird, im Riehl'schen Sinne; die Sprache charakterisirt den Bauernstand, wie den s. g. Herrenstand.

Hier ist aber nun gerade der Ort, von den theoretischen Betrachtungen zu einigen praktischen Fragen überzugehen. So sehr wir uns oben gedrungen fühlten, den Zusammenhang zwischen den Worten einerseits und den Begriffen andererseits als einen mystischen zu bezeichnen, wie uns denn das Band zwischen dem geistigen oder psychischen Vorgange und der Hervorbringung des Lauts mit seiner Articulation gänzlich verborgen ist, so sehr scheint es nöthig, einige in diesem dunkeln Gebiet wurzelnde Vorstellungen zu berichtigen.

Zuvörderst ist es grundfalsch, wenn man glaubt, daß jeder Mensch seine Muttersprache von selber lerne, und daß sie ihm gleichsam angeboren sei. Wohl kann man sagen, daß der Mensch eine angeborene Empfänglichkeit für die Sprache überhaupt hat; für die Auffassung und das Wiedergeben von Sprachlauten ist sein Ohr und seine Mundhöhle vom Gaumensegel bis zu den Lippen gebildet. Aber daß er für eine bestimmte Muttersprache organisirt sei, wird kaum nachzuweisen sein,**) sicherlich wenigstens

*) Diese Behauptung mag schroff erscheinen, sie ist aber nichtsdestoweniger wahr. Durch die Erzeugung wird man nur potentiâ ein Deutscher, aber in der That, actu, wird man erst durch das Leben mit Deutschen, mit den Eltern, in der Familie, im Volke, wo man deutsch redet und denkt, ein echter Deutscher. Es soll nicht geleugnet werden, daß man mit dem Blute nationale Bestimmtheiten erhält, aber man muß sich wohl hüten, dieselben als fixe, bei den Individuen sich ohne weiteres als Kennzeichen der Nationalitätsspecies entwickelnde zu denken. Die Darwinsche Lehre vom Artbegriff, welche gegenwärtig nicht bloß in den Naturwissenschaften eine heilsame geistige Bewegung und Umwälzung anregt, wird überhaupt dazu dienen, steife und atomistische Vorstellungen vom Verhältnis der natürlichen Verschiedenheiten zu berichtigen; Vorstellungen, welche hie und da die Strömung des Zeitgeistes auch bei solchen abgelagert hat, wo sie als ganz fremdartige Geschiebe erscheinen.

**) Wenigstens ist es bis jetzt nicht nachgewiesen, und wird auch schwerlich jemals nachgewiesen werden können. Um nicht zu reden von den so charakteristisch tönenden Vocalen und Diphthongen, an welchen die Muttersprache und die Mundart erkannt wird, und welche sich so innig an die Seele legen, wie kein Mitlauter: auch für die auffallenden und eigenthümlichen unter den letztern, für das th der Engländer, das ch der Schweizer und Spanier, das l mouillé der Franzosen, das harte l der Slaven hat man sich keine besondere Organisation zu denken. Der Beweis liegt einfach in der Thatsache, daß alle gesunden Kinder anderer Nationen, und viele Erwachsene, diese Laute vollkommen richtig hervorbringen lernen. Wenn demungeachtet erklärt wird, eine gewisse besondere Organisation sei einleuchtend, weil die physische Beschaffenheit der Sprachorgane in verschiedenen Sprachen sich verschieden modificire, was wohl auch in der natürlichen Fortpflanzung nicht spurlos bleibe, so beruht das auf einem Misverständnis. Die Schwierigkeit liegt überhaupt nicht sowohl in der Hervorbringung einzelner Laute, als vielmehr in der Leichtigkeit und Flüssigkeit ihrer Verbindung unter einander. Das ist die Sache der Uebung, welche frühe begonnen werden muß, aber nicht durch Fortpflanzung vermittelt wird. Daß die natürlich bestimmte geistige Eigenthümlichkeit die Sprache der Völker und der Individuen modificire, soll nicht geleugnet werden; daß aber die Sprachorgane davon betroffen werden sollen, das ist eben die Frage, welche durch die oben angeführten Thatsachen verneint wird. — Sind

nicht bei den Völkern, die einem und demselben Sprachstamme angehören, wie die meisten europäischen Nationen. Slaven, Germanen und Romanen haben physiologisch und anatomisch die gleichen Sprachorgane. Ein in Rußland geborenes Französlein lernt, wenn es nur Russen um sich hat, ganz so rein russisch wie ein Eingeborner, und Russisch wird seine Muttersprache. Aber von selbst lernt es weder russisch noch französisch, sondern das Menschenkind steht im Rapport mit der umgebenden Menschenwelt, und bildet durch sie, an ihr, nach ihr seine Seele und Zunge, es spricht, indem es nachspricht. Gesunde Kinder mit offenem Kopf ahmen bald auch die feinsten Nuancen vortrefflich nach. Es ist für den lernbegierigen Ausländer überaus anziehend, Kinder eines fremden Volkes sprechen zu hören, er lernt von ihnen viel, sie corrigiren ihn höchst unbefangen; und selbst die kleinsten Stammler sind ihm höchst interessant, als angehende, ringende Virtuosen, die mit denselben Schwierigkeiten kämpfen, wie er selbst, und ihren Sprachschatz ebenfalls zusehends vermehren. Aber nie werden sie ein Wort finden, das sie nicht gehört haben: es ist ein fortwährendes Lernen. So ist es nun nicht bloß bei Kindern im zweiten, dritten, vierten Jahr, sondern so geht es fort, im Grunde das ganze Leben hindurch. Die ganze Schulzeit über hat der Knabe seine Muttersprache zu lernen, in der gleichen Weise, durch Nachahmung. Von selber kommen ihm Wörter und Wendungen nicht in den Kopf, von selbst lernt er nie richtige Sätze bilden. Die Klage über die Unfähigkeit der überwiegenden Mehrzahl der Schüler, auch der Lateinschüler, in ihrer deutschen Muttersprache sich leicht und geläufig, mündlich und schriftlich auszudrücken, ist in Süddeutschland wenigstens immer noch laut. Im Jahre 1845 sprach sich Rümelin, welcher seitdem Vorstand des Cultministeriums gewesen ist, in seiner Schrift über die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschulen darüber ganz unumwunden mit der ihm eigenen aufrichtigen Schärfe so aus: „Jeder", sagt er, „der schon an einer Lateinschule Unterricht ertheilt hat, wird die Erfahrung gemacht haben, daß man beim Uebersetzen aus dem Latein mit einer ungeheuren Unbehilflichkeit im deutschen Ausdruck zu kämpfen hat, daß der Schüler Jahre lang keine Ahnung davon hat, wie ein deutscher Satz gebildet, wie die Worte gestellt werden müßen, daß er nicht die geringste Auswahl von Wörtern im Kopfe hat, sondern eben an dem einen hartnäckig fest hält, welches im Lexikon vorn stand, oder welches er eben einmal kennt. Er macht sich nicht das Geringste daraus, ganz aus der Construction zu fallen, die Pronomina „er", „sie", „ihn" am unrechten Orte zu wiederholen oder wegzulassen oder falsch zu stellen. Hier kann der Lehrer nicht mit Regeln helfen. Es fehlt an dem zu allem Uebersetzen nöthigen Sprachinstinct, an einem unbewußten Gefühl des Richtigen und Angemessenen, an dem nöthigen Vorrath von Ausdrücken. Die Behauptung, daß an und mit dem Lateinischen auch das Deutsche gelernt werde, ist in dieser Allgemeinheit irrig. Wer, wie unsere Schüler, (wenigstens die meisten) von der gebildeten Muttersprache fast noch gar nichts weiß, nicht einmal einfache Sätze bilden kann (Ist das nicht ein wenig übertrieben? A. d. Verf.), für den ist das Uebersetzen aus dem Latein ins Deutsche eine ganz ungehörige Zumuthung. Mit der Zeit, und dadurch daß der Lehrer immer und immer wieder, tausendmal, das Richtige sagt, lernt der Schüler am Ende freilich auch deutsch, aber auf einem sehr beschwerlichen und unnatürlichen Wege. — Das Hauptfach jeder den Unterricht beginnenden Schule muß die Muttersprache sein, mit ihr fängt alle menschliche Bildung an. Auch die lateinische Schule muß dieser Forderung in viel höherem Grade genügen, als sie bisher gethan hat." So Rümelin a. a. O. S. 121 ff. Das führt uns aber hinüber auf ein anderes Gebiet, nämlich auf den Unterricht im Deutschen, und darüber s. d.

doch die schwierigen Laute ostafrikanischer Sprachen, wie mich so eben der berühmte Afrikareisende Krapf versichert, von den weißen Kindern französischer Eltern vollkommen wie von Eingebornen gesprochen worden.

Artikel „Deutsche Sprache". Daß aber die Schulbildung als solche es auch nicht thut, hat derselbe Schriftsteller recht wohl bemerkt, s. S. 38 ff., wo er ungefähr Folgendes sagt: „Wenn man die Deutschen mit andern Völkern Europas vergleicht, könnte man irre werden an der viel gehörten Behauptung, daß die Volksschulen auf die Bildung des gesammten Volkes einen so außerordentlichen Einfluß üben. Ohne alle Frage übertreffen die deutschen Länder alle übrigen an Anstalten für die Volksbildung; mit wohlgefälligem Seitenblick auf unsere herrlichen Zustände lesen wir alle Jahre die große Zahl der Rekruten in Frankreich, welche weder lesen noch schreiben konnten, mit Entsetzen und Mitleid hören wir von der Unwissenheit und Verwahrlosung der niedern Classen in England; Spanien und Italien und die Slavenländer vollends erscheinen uns als in der tiefsten Barbarei versunken. Und trotz alledem steht in allen den genannten Ländern der gemeine Mann an der Gabe, in seiner Muttersprache zu reden, und demgemäß an Leichtigkeit und Frische der Auffassung und Darstellung, auf einer höhern Stufe als bei uns. Der deutsche Bauer hat zwar lesen und schreiben gelernt, aber in der Regel schreibt er nach den Schuljahren auch seinen Namen ungern, und was er weiter schreibt, das ist oft ein recht armseliges Zeugnis für seine erlangte Fähigkeit. Es klebt den niedern Volksclassen bei uns eine gewiße Plumpheit, eine Schwerfälligkeit des Geistes an, ein böotisches Wesen, das zwar mit sehr ehrenwerthen Eigenschaften des deutschen Charakters zusammenhängen mag, aber deswegen doch immer ein sehr unwillkommener Mangel unserer Nationalität bleibt. Wir rühmen uns, das denkende, philosophische Volk zu sein und an der Spitze der geistigen Bewegungen in Europa zu stehen, was uns zwar unsere Nachbarn nicht aufs Wort glauben; aber das Volk im ganzen kann darauf keinen Anspruch machen. Der Unterschied in der Bildungsstufe der verschiedenen Classen der Gesellschaft ist in Deutschland ganz enorm, besonders wenn man die romanischen Völker vergleicht. — Uebrigens geht die Ungewandtheit im Gebrauch der Muttersprache von den niedersten Ständen bis zu den höchsten hinauf. Wie leicht und gewandt weiß der Franzose, der Romane überhaupt und der Slave seine Meinung zu sagen, und zwar anmuthig, correct und auf passende, gewinnende Weise: wie unmuthig und befangen ist häufig der Deutsche, wenn er auch nur in einem fremden Wirthshause ein Glas Bier verlangt. Die gemeinsten Fehler, daß Wörter mit einem schiefen Sinne gebraucht werden, weil in der Verlegenheit das rechte Wort nicht einfallen will, daß man den Satz nicht vollendet, sondern stockend in einer andern Construction fortfährt, daß die widerwärtigsten Wiederholungen vorkommen, das alles ist so allgemein, daß man sagen kann, es habe wohl nie ein Volk gegeben, welches seine gebildete Sprache so ungebildet gesprochen habe, wie das unsrige. Die Deutschen haben die beste Schulbildung unter allen Völkern, und reden die eigene Sprache am schlechtesten." In dieser Vergleichung unserer Volksbildung mit der ausländischen, so unbestreitbar einzelnes sein mag, erscheint uns der angeführte Kritiker doch vor allem nicht ganz gerecht. Der Bauer, wie oben der Schüler, ist zu hart beurtheilt. Im Gespräch mit seinesgleichen zumal ist der deutsche Bauer keineswegs unbeholfen und spricht in seiner Mundart geläufig, sogar schön in seiner Art, nur in der Schriftsprache kann er sich nicht ausdrücken, und dasselbe Hindernis steht in manchem deutschen Lande allerdings auch beim Gebildeten der flüssigen Rede entgegen. Ja es darf bemerkt werden, daß auch in anderer Hinsicht, nicht bloß im Umgang und Geschäftsverkehr der schwäbische Bauer sogar wirklich beredt sich zu zeigen vermag. Im Durchschnitt ruht seine Bildung bei uns bis jetzt wesentlich, fast einzig, auf einem religiösen Grunde. In geistlichen Dingen kann man da und dort einfache Bauersleute mit lebendiger, anmuthender Innigkeit, nicht in angelernten Redensarten, sondern frei und klar reden hören, in mehr oder weniger mundartlich gefärbtem, aber gehobenem, echtem Deutsch. — Ueberhaupt aber ist zu betonen, daß die äußere Gewandtheit nicht das Kriterium für die Bildung sein kann: das wäre einseitig, und darum unrichtig und unwahr. Daß unser Volk nicht so tief unter den Nachbarn steht, beweisen unter andern die deutschen Volkslieder.

Wenn man alles zusammennimmt, was zur Vergleichung gehört, brauchen wir uns wahrlich nicht herabzusetzen. Die Schule für alles verantwortlich zu machen, wäre sehr unbillig; — aber etwas muß doch auch an der Art der Schulbildung liegen, und Wege zum Bessern sind vielfach angebahnt. Auch hier werden wir also wieder auf den bereits citirten Artikel hinausgewiesen. Man wolle hiebei auch, was die Muttersprache der Franzosen betrifft, den Artikel Frankreich, zumal S. 468 vergleichen.

Mit unserer Aufgabe hängt aber nun, wenn auch nicht direct, doch von der Seite her, ein praktisches Problem zusammen, welches nicht eben leicht anderswo unterzubringen ist, und dessen Besprechung die Redaction gewünscht hat. Es ist dies die Frage über das Erlernen einer fremden Sprache neben der Muttersprache. Wenn es, wie wir eben hörten, mit dem Gebrauch der Muttersprache bei vielen Deutschen so schwer hält, wie soll es mit einer fremden gehen? Die Frage liegt uns auch darum nicht fern, weil wenige Völker so eifrig ausländische Sprachen erlernen, wie die Deutschen. Natürlich aber handelt es sich hier nicht um das gelehrte philologische oder linguistische Studium. Was letzteres betrifft, so sind wir vollkommen überzeugt, daß die Deutschen vor den meisten Culturvölkern nicht nur das ästhetische und musikalische Verständnis, sondern auch die Selbstverläugnung, den objectiven Sinn und universellen Geist, kurz alles voraushaben, was sie befähigt, in den Genius, in die Geschichte und den ganzen Bau aller Sprachen tief einzudringen. Das grammatische Erlernen einer Sprache, zumal der classischen, ist bei uns auch allgemein als das vortrefflichste formelle Bildungsmittel des jugendlichen Geistes anerkannt (vgl. den Artikel Bildungsgehalt S. 691 und 694). Etwas ganz anderes aber ist es, eine fremde Sprache zum täglichen Gebrauch, als Mittel der unmittelbaren Mittheilung, als Conversationsmittel zu handhaben, sie sprechen zu können; und davon ist hier die Rede. Herangewachsene Leute, zumal aber Gelehrte, lernen das nicht leicht; hierin stehen die Deutschen jedoch keineswegs hinter ihren Nachbarn zurück. Die Franzosen, die ihre eigene Zunge so fertig und anmuthig in ihrer Gewalt haben, lernen fremde Sprachen noch schwerer als wir, sie und die über den ganzen Globus schweifenden Engländer mishandeln alle Sprachen, ohne allen Respect, mit der unbefangensten Rücksichtslosigkeit. Zu einer relativen Vollkommenheit bringen es überhaupt nicht sehr viele Menschen, die in reiferen Jahren ein fremdes Idiom sich anzueignen streben. Polen und Russen sollen dagegen ausländische Conversation leicht erlernen, namentlich ist bekannt, daß unter den gebildeten Ständen dieser Völker viele sind, welche das so schwer richtig und schön zu sprechende Französisch zu reden wissen, wie geborene Franzosen, auch deutsch und andere Sprachen sprechen sie besser als andere Fremden. Man hat gesagt, weil sie ein leeres Hirn und Herz, und eine wenig ausgeprägte Individualität haben. Ein keckes Urtheil, welches deutsche Biedermänner mit einer Sicherheit fällen, als ob sie die Hirne und Herzen gewogen hätten. Frauen lernen ebenfalls leichter mit Fremden parliren, als Männer, wird behauptet. Sollen wir nun auch sagen, weil sie weniger geistige Individualität, mehr Instinct als Verstand haben, und wie die schlechten Complimente heißen mögen, die sich so wohlfeil breit machen? Das sei ferne! Aber wohl mag der Grund darin liegen, daß die weibliche Natur, zu ihrer Ehre sei es gesagt, der kindlichen näher steht, woraus sich nach unserer ganzen Theorie die Sache leicht ergiebt. Ferner ist die Frau, die denn doch kein Kind mehr ist, in kleinen Abenteuern des Lebens, im Zusammenstoßen mit fremden Personen und Situationen, also auch mit einer fremden Grammatik, viel dreister und weniger verlegen, weniger pedantisch als der Mann. Bei den Slaven ist es etwas ähnliches. Einmal ist ihre Muttersprache, wie ihr Naturell, schmiegsam, gelenkig, in der Syntax, Etymologie und schon in den Elementen, den Lauten: notre langue est rompue à toutes les autres, sagte ein Russe. Sodann aber ist nicht zu vergessen, daß viele von ihnen, deren Sprachfertigkeit wir bewundern, im zarten Alter sich der fremden Zunge zu bedienen gelernt haben.

Ob diese Methode nun überhaupt empfehlenswerth sei, und welche Erfolge sie ver-

spreche, das geht den Artikel Muttersprache im Grunde nichts an, wohl aber gehört hieher die Frage, in welches Verhältnis sich dieselbe zur Muttersprache setze, ob durch sie nicht der Muttersprache Gewalt angethan werde oder Eintrag geschehe, oder ob einer am Ende zwei Muttersprachen haben könne. Die wissenschaftlichen Pädagogen sind darüber einig, sie verwerfen das Zugleichlernen mehrerer Sprachen im Kindesalter wohl alle, und haben ihre guten Gründe dazu, wie man aus unserer ganzen Untersuchung sich leicht denken kann. Gleichwohl müßen die Hofmeister sich öfters darein finden, Zöglinge zu übernehmen, die von Kindesbeinen an zwei oder gar drei Sprachen sprechen. Wenn die Wörter nur äußere Zeichen für die Begriffe wären, und die Sprache nur eine Summe dieser Zeichen, dann wäre die Sache einfach, gleichsam dem Lernen eines neuen Alphabets zu vergleichen, eine Sache des mechanischen Gedächtnisses. Wenn aber die Sprache wirklich dem Gemüthsleben einen bestimmten nationalen Typus aufprägt, wenn sie der Auffassung des gesammten Lebens sowohl nach der religiösen und sittlichen Seite als nach der ästhetischen und geselligen eine eigenthümliche Richtung und Färbung giebt, die mit ihr und durch sie in das Gemüth eingeht, so erscheint es durchaus nicht als gleichgültig, ob das Gemüthsleben des Kindes zuerst in einer einzigen, der Muttersprache, vollkommen seine Heimat haben soll, oder ob man es in zwei verschiedene Formen pressen zu wollen sich unterfangen dürfe. Die Gefahr scheint offenbar nahe zu liegen, daß im letzteren Fall theils Schwankungen in der Begriffsfassung, theils Zwitterbildungen der Gefühlsweise eintreten werden und die Consolidirung des Charakters erschwert wird. Der Erwachsene, wenn er einer fremden Sprache sich bedient, fühlt es ja recht deutlich, daß die Türken ganz Recht haben, wenn sie sagen, wer eine neue Sprache spreche, der bekomme eine zweite Seele. Man wird ein anderer, denn wenn man von dem, was man in sich hat, etwas in fremder Zunge giebt, erhält es nicht bloß ein neues Gewand, sondern es erleidet eine sehr wesentliche innere Veränderung. Wenn ein Deutscher es versucht, über Kunstgegenstände, oder sittliche Verhältnisse, und zwar nicht bloß im allgemeinen und in Gemeinplätzen, sondern eingehend in die feineren Beziehungen mit einem Franzosen zu sprechen, so wird er ihm sicherlich vieles, und gerade das Beste, was er mittheilen möchte, gar nicht sagen können: er wird inne werden, daß fast jedem Ausdruck etwas von dem fehlt, was er hineinlegen wollte, und daß der Franzose nur die äußeren Umrisse erfassen kann, aber den Deutschen nicht ganz versteht, weil er den Sinn nicht findet, den der Deutsche ausdrücken will. Umgekehrt aber, wenn ein französisch sprechender Deutscher sich wirklich befriedigt fühlt mit dem französischen Ausdruck seines Innern, wird er leicht bemerken, daß nicht bloß der Fluß der Rede und die behagliche Gewandtheit im Reiten des fremden Pferdes dieses angenehme Gefühl erzeugt, sondern daß seine Befriedigung wirklich auf einer wenigstens momentanen Aneignung fremder Gefühlskreise beruht, auf einer Art von Heimischwerden unter den fremden und Abtrünnigwerden von den eigenen Sprachgenossen. Ohne eine solche Veränderung im ganzen Gepräge der Gefühle ist es ganz unmöglich, beim Gebrauche einer fremden Sprache sich leicht zu bewegen, sobald man über das Alltägliche, über die Scheidemünze hinaus geht. Darauf beruht hauptsächlich das Lästige und Störende der Nöthigung, sich einer fremden Sprache zu bedienen, und ebenso die allgemein anerkannte Schwierigkeit des raschen Uebergangs aus einer Sprache in die andere. Bezeichnend ist auch die Erfahrung, daß jemand, der einmal einer fremden Sprache mächtig geworden, eine weitere viel leichter sprechen lernt; ce n'est que le premier pas qui coûte, das Umsatteln wird immer leichter: es ist eben eine gymnastische Fertigkeit.

Wenn nun Erwachsene solche Schwierigkeiten finden, wie soll man dem kindlichen Geiste solches zumuthen? so sagen die Gegner. Von der unläugbaren Thatsache ausgehend, daß ein Kind die charakteristischen, unbeschreibbaren und unbeschreiblichen Eigenheiten der Aussprache eines fremden Idioms überraschend richtig auffaßt und nachahmt, was dem Erwachsenen wirklich nur in seltenen Ausnahmen vollkommen gelingt,

wagen wir es, schüchtern und bescheiden zu bekennen, daß wir die schroffen Urtheile der Theorie a priori nicht ohne weiteres zu adoptiren, und ihre Consequenzen nicht zu ziehen vermögen. Wie es oben ausgeführt wurde, verstehen wir recht wohl die Bedenken, daß der nationale Typus, der sittliche Heimatsinn im Kinde gefährdet erscheinen, daß man Sprach- und Gefühlsmengerei, Charakterlosigkeit und Zwitterbildungen befürchten konnte. Unmittelbar erkennt man aber sofort, daß wenigstens in den Sprachlauten, welche ein Kind nachahmt, keine Confusion vorkommt, es lernt das Deutsche deutsch, das Französische französisch aussprechen. Wenn man die Sache betrachtet, wie sie sich in der Wirklichkeit gestaltet, so erscheinen jene Befürchtungen übertrieben, und einseitig vom Standpunct des Erwachsenen aus hervorgehoben: so wie andererseits die Resultate jener Methode nicht zu hoch angeschlagen werden dürfen. Vor allem muß gelten, daß Eine Sprache die Muttersprache bleibt; auch ein Kind kann nicht zwei Herren dienen: nur einen wird es lieben. Die zweite Sprache lernt ein Kind wohl handhaben, um mit Personen, welche ihm zur Seite gestellt werden und seine Muttersprache nicht verstehen, zu verkehren: es kann sich gegen dieselben nicht wie ein Taubstummer verhalten. Es hat alsbald bemerkt, daß es ihnen gegenüber seine lebendige Muttersprache nicht brauchen kann, und spricht daher in derselben nie mit den Fremden, horcht aber auf ihre Rede mit scharfem Ohr, und spricht bald mit schmiegsamer Zunge nach, was sie sagen und wie sie die Dinge nennen. Dieses Technische des Sprechens ist eine wesentliche Errungenschaft, später viel schwerer zu erlangen, und darum für die, welche dazu Veranlassung und Gelegenheit haben, wirklich von Werth. Im übrigen ist der Gewinn so bedeutend nicht, es bleibt wohl meistens und lange ein Parliren in gemünzten Redensarten. Eben darum weigern sich auch solche Kinder gewöhnlich längere Zeit hindurch, mit andern Leuten als mit dem Fremden in der Adventivsprache zu conversiren, sie fühlen, was nur Verbildete nicht fühlen, daß es unnatürlich ist, wenn Deutsche mit einander französisch reden. Es ist auch sehr bemerkenswerth, daß wenn die Eltern von verschiedener Nationalität sind, die Kinder zwar beide Sprachen verstehen lernen, aber nur eine sprechen wollen; und dieselbe in der Regel auch nur mit dem Theil sprechen, welcher dieselbe allein versteht. So bei weitem in der Mehrzahl der Fälle. Die fremde Sprache bleibt dem Kinde eine fremde, und soll es sein: die Elemente derselben erlernt es äußerlich, erst viel später, durch Lectüre und weitere selbstbewußte Uebung vermittelt, treten die Erfolge, welche durch die frühe Gewöhnung angebahnt sind, bedeutender hervor, aber dies ist dann ein durch Studium vermittelter Gewinn. Nach unsern, in der Einleitung dargelegten Anschauungen ist es recht wohl denkbar, daß die Kinderseele schon früh einen sichern Boden in der unmittelbar, naiv und ohne alle Kritik gewonnenen und Wurzeln treibenden Muttersprache besitzt; neben ihr hat das reiche, rege Kindergemüth auch einen Platz übrig für eine andere, namentlich wenn dieselbe eine seitwärts stehende, nur durch ihre fremdartigen Klänge, noch nicht durch ihren Sondergeist wirkende Spielpuppe ist, oder auch ein Nothbehelf, wie wir ihn oben schilderten, um sich mit einer fremdsprechenden Persönlichkeit in Rapport zu setzen. Mehr geben die hiezu dienenden Sprachbonnen u. dergl. auch wirklich meistens nicht. Wer hat nicht auch schon beobachtet, wie Kinder unter sich eine Geheimsprache sich machen durch Einschieben und Versetzen von Buchstaben und Silben oder ähnliche Kunststücke, und wie sie dieselbe mit erstaunlicher Fertigkeit brauchen lernen? Es ist dies eine interessante psychologische Erscheinung, welche wiederum auf die Freude am technischen Zungengebrauch, an der Gymnastik mit der Zunge hindeutet. Ferner ist bekannt, daß norddeutsche Kinder ganz gewöhnlich neben dem Plattdeutsch des Kindermädchens und anderer Umgebung aus dem Volke auch das Hochdeutsch der Gebildeten sprechen lernen. Das ist allerdings beidemal Deutsch, aber doch zumal für Kinderohr und Kindersinn ein recht verschiedenes Deutsch. Schadet nun eines dem andern? — Wenn ferner, wie von Waiz, entgegnet wird, das Gedächtnis der Kinder werde durch das Erlernen einer fremden Sprache unverhältnismäßig über-

laden, so ist das gewiß kein triftiger Gegengrund. Ist denn gerade diese Art des Lernens ein Auswendiglernen? Ist es eine Function des Gedächtnisses, eine Summe von herzusagenden Vocabeln und Phrasen, die man überhören könnte? Es ist das eine Verwechslung mit dem schulmäßigen Erlernen einer Sprache, aus einem Buche und mit Aufgaben. — Weit schwerer fällt allerdings eine Auctorität ins Gewicht, die sich mit großer Entschiedenheit und Eindringlichkeit in einer an die Eltern gerichteten „Andeutung einiger Umstände, welche das Gedeihen des Schulunterrichts bei Knaben aus höhern Ständen zu erschweren scheinen," ausgesprochen hat, worin eine Menge trefflicher Bemerkungen sich findet, die jedem ernsten, gegen Weichlichkeit und Modebildung kämpfenden Lehrer aus der Seele geschrieben sind. Es heißt darin in Beziehung auf unsere Frage unter anderem: „Ein sehr bedeutendes Hindernis liegt bei vielen Kindern höherer Stände in der Nöthigung, statt der Muttersprache, zu deren Gebrauch die Organe des Denkens und Sprechens im Kinde prästabilirt sind, entweder zuerst französisch (was denn doch höchst selten bei uns vorkommen mag, A. d. V.), oder dieses zugleich mit dem Deutschen zu sprechen. Bei den meisten Knaben, welchen in der frühesten Kindheit die Muttersprache vorenthalten oder verkürzt worden ist, treten in der Schule die Folgen dieses Verweigerns der deutschen Laute hervor, nach welchen ihre Natur begehrt, und in welcher sie zu denken anfangen wollen. Die Kraft solcher Kinder ist für das Erlernen irgend einer Sprache in wissenschaftlicher Gestalt, meist auch für den rechten Gebrauch der Muttersprache, wenigstens für die Wahl und den Zufluß des guten und treffenden Ausdrucks hälftig abgestumpft. Drei trefflich begabte Glieder desjenigen großen Fürstenhauses, welches meines Wissens zuerst in Deutschland die Muttersprache in solcher Art dem Französischen nachsetzte, haben niemals fließend deutsch reden gelernt. Die unvermeidliche Trockenheit der Grammatik stößt solche Kinder ab. Die Unstetigkeit in den Anschauungen und Vorstellungen dauert oft weit über die ersten Schuljahre hinaus, ja sie läßt bei den einen und andern gar nichts wissenschaftliches haften." So der bewährte, berühmte alte Schulmann. Er hat unstreitig darin vollkommen Recht, daß keinem deutschen Kinde, und wäre es eines Königs Kind, beim Erwachen seines Bewußtseins seine deutsche Muttersprache vorenthalten werden darf. Ist er aber nicht in der von uns bereits bekämpften Ansicht befangen, daß die Deutschen für ihre Sprache präformirte Sprech- und Denkwerkzeuge besitzen? Und ferner, sind nicht die gerügten Uebelstände und Schwächen auch bei vielen Knaben zu finden, welche nur ihre Muttersprache gelernt haben? Sprechen nicht viele bloß deutsch, und haben doch vor der lateinischen Grammatik einen Abscheu? Sollten also jene Uebel, die er nach dem Leben schildert, wirklich direct von dem frühen Französischplaudern herrühren, und nicht vielmehr zum guten Theil wenigstens von ganz andern Ursachen, welche bei vornehmen, verwöhnten und verdorbenen Kindern obwalten, neben und außerhalb des bischen Französisch? Die Erfahrungen, welche einzelne Pädagogen gemacht haben, stimmen nicht ganz überein; Beispiele von der augenscheinlichen Unschädlichkeit würden sich wohl ebensowohl anführen lassen, als jene abschreckenden Exempel: freilich werden jene von den Gegnern wohl als Ausnahmen bezeichnet, es seien einzelne starke Naturen, die den gewagten Versuch ohne Schaden überstehen. Ebendarum können wir es hier füglich unterlassen, die Namen bekannter und berühmter Männer, welche schon in frühester Jugend mehrere Sprachen erlernten, einzeln aufzuzählen: es sind deren eine ganze Anzahl, auch wenn man die fürstlichen Häuser ganz aus dem Spiele läßt. Sicherlich aber haben die verschiedenen Nationalitäten und Individuen ein sehr verschieden entwickeltes Vermögen der Perception und Conception: „dem einen ist's gesund, der andere stirbt dran" ist ein alter Spruch.

An der vom Verfasser dieses Artikels vertretenen Ansicht mögen die Eindrücke mit schuldig sein, welche er im Leben erhalten hat; sie sind allerdings mit den Erfahrungen eines erprobten Lehrers nicht zu vergleichen, was er gerne zugiebt. Doch will er hier ein Bild unter mehreren, die seiner Erinnerung vorschweben, zu zeichnen versuchen, nicht

als Figur zum Beweise, denn Exempel beweisen nichts, sondern als aus dem Leben gegriffene Illustration. Ein kleiner junger Herr, kein Deutscher, der seine Muttersprache so sprach, wie man es von einem Dreijährigen erwarten kann, auch zu der Gouvernante sagen konnte: bon jour, Mademoiselle und merci u. dgl., bekam eine englische Bonne, frisch aus England importirt, welche nur englisch verstand. Die Französin, welche die Schwestern in Behandlung hatte, liebte der Kleine nicht; die Engländerin dagegen, welche von früh bis spät um ihn war, nur mit ihm spielte und fortwährend englisch plauderte, gewann er sehr lieb: ja er fragte einmal seine Mutter, ob Miß Harriet einer von den Engeln sei, die bei Nacht an den Bettchen der Kinder sitzen. Aber stumm hörte er ihrem Gespräch zu, längere Zeit sprach er kein Wort mit ihr als schüchterne, geflüsterte Begrüßungen und Schmeichelworte, die nicht verstanden, aber ohne Anstand englisch erwidert wurden. Plötzlich fieng er eines Tages an à lancer des phrases anglaises, wie die Gouvernante sich ausdrückte; und zwar gleich so nett und gut, daß es eine Freude war es anzuhören. Dieses Englisch sprach er indessen vorerst nur mit der Engländerin, die Muttersprache mit Eltern, Dienern, Bekannten gieng unbehindert ihren Weg fort, sein Sprachgefühl für dieselbe wurde offenbar keineswegs beeinträchtigt, im Gegentheil schien es eher geschärft, beide Zungen waren eben ganz wohl geschieden. Er wurde ein aufgeweckter, fleißig lernender Junge, und war in seinem elften Jahre, bis wohin die Beobachtung reicht, auch ein eifriger Patriot, der alle Nationen besiegen wollte, und nationale Lieder mit großem Eifer sang. Er sprach drei bis vier Sprachen mit sehr markirter, richtiger Aussprache, und leidlicher Phraseologie; die Muttersprache aber war ihm augenscheinlich die beste und liebste. Wenn diese erste Bedingung gewahrt wird, scheint allerdings das angeführte Verfahren der Einführung in ein fremdes Sprachgebiet gefahrlos zu sein. Wenn die Wurzel unbeschädigt bleibt, kann ja auch ein Gewächs versetzt werden, und entwickelt dann seine ihm eigenthümlichen, prästabilirten Eigenschaften nur um so kräftiger.

Ueberhaupt aber darf die Aufgabe, eine fremde Sprache so rein und vollkommen zu sprechen, daß ein Ausländer, dessen Muttersprache sie ist, einen Landsmann zu hören glaubt, gar nicht so allgemein gestellt werden. Diese Perfection der Aussprache ist nun aber wohl der wesentlichste Erfolg jener frühen Angewöhnung. Eben darum, neben den weiteren Schwierigkeiten und Bedenken, können wir füglich die besprochene Methode als eine für Einzelne anwendbare Ausnahme von der Regel bezeichnen. Sind doch auch bekanntlich nur wenige in der Lage, für ihre Kinder schon im frühen Alter ausländische weibliche oder männliche Sprachlehrer zu halten. Daß dergleichen in einer Kleinkinderschule versucht würde, worüber man sich entsetzen müßte, ist ja nicht anzunehmen. Es ist dafür gesorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen. Selbst das geläufige Sprechen einer neuern Sprache möchten wir nicht als eine allgemeine Forderung anerkennen. Wenn man genau zusieht, so wird man finden, daß es immer verhältnismäßig nur wenige sind, welche dazu gelangen, wie nur wenige in der That es wirklich brauchen. Wer sind sie denn? Einmal die höchsten Kreise, welche gleichsam in einer europäischen Societät leben, bei denen das Zusammentreffen mit Individuen anderer Nationalität etwas gewöhnliches ist; diese müßen also die höfische und diplomatische Weltsprache, das Französische zu sprechen wissen, und zwar gutes, elegantes, feines Französisch, so will es einmal der Ton. Ferner verlangt man wohl dergleichen von Lehrern und Lehrerinnen: allein hier bleibt es oft nur bei der Forderung, die Leistungen sind derselben nicht immer entsprechend. Bedeutend leichter zu befriedigen sind endlich die Bedürfnisse der Kaufleute, der Postbeamten, der Hotelbesitzer — bis zu den Portiers herab. Da ist bloß Scheidemünze erforderlich. Und doch, was wohl zu merken, wird selten einer die hier nöthige Fertigkeit im Sprechen auf einer Schule, wenigstens nicht leicht in einer öffentlichen Schule erworben haben, wohl aber, wenn die Schule gut ist, die beste Vorbereitung dazu, die fremde Sprache sprachrichtig handhaben zu lernen. Das, was er braucht zum Geläufigreden, lernt er am

leichtesten und besten im Lande selbst, wo die Sprache zu Hause ist, von Eingeborenen, — also doch wieder durchs Leben, wie die Kinder ihre Muttersprache, nicht durch die Schule. Diese lehrt die Sprache schulmäßig, sie hat andere Zwecke, die sie durch den grammatischen Unterricht erreicht, ohne welchen keine Sprache wirklich und gründlich erlernt wird. Mit dem Parliren wird zumal in Mädcheninstituten viel Eitelkeit getrieben, warum? das ist schwer zu sagen.*)

*) Die Kenntnis fremder Sprachen, die Fähigkeit ein classisches Buch in der fremden Originalsprache zu lesen, war von jeher dem Gebildeten aller Stände wünschenswerth; es gehört sogar ohne Zweifel mit zum Begriff eines gebildeten Mannes, daß er seinen Geist auch im Verständnis einer fremden Sprache geübt, an ihr seine eigene verstehen gelernt habe. Ovids bekannter Vers hat das schon ausgesprochen. Aber das fließende Sprechen einer fremden Sprache und das geläufige Verstehen des in fremder Zunge Gesprochenen, was wir nicht scharf genug als grundverschieden von der genauen und gründlichen Kenntnis der Sprache bezeichnen können, scheint allerdings in unseren Zeiten, in denen der Verkehr unter den europäischen Nationen so außerordentlich gesteigert ist und fortwährend zunimmt, auch als Bedürfnis in weiteren Kreisen mehr und mehr fühlbar zu werden; und bei der im Texte angedeuteten, ziemlich allgemein anerkannten Ungeeignetheit der meisten unserer Schulen, demselben gerecht zu werden, hat es auch bereits zu pädagogischen Vorschlägen und Planen etwas absonderlicher Art hingetrieben.

Die sogenannten internationalen Schulen, Wanderschulen, sollen in drei oder vier Muttersprachen je an Ort und Stelle, in dem betreffenden Lande selbst abrichten, und zwar durch eine Art von gegenseitigem Unterricht. Das Ganze ist uns bis jetzt blos durch öffentliche Blätter bekannt geworden, und wir wollen einen solchen kurzen Bericht hier selbst reden lassen; er könnte einen Anhang bilden zu Spitzbarts Ideal einer vollkommenen Schule.

„Im Laufe der letzten Weltausstellung in London stellte Herr Barbier dem französischen Comite die Summe von 5000 Franken zur Verfügung, welche als Preis demjenigen zuerkannt werden sollten, welcher die beste Abhandlung über die Mittel zur Errichtung von internationalen Schulen in Europa schreiben würde. Eine internationale Jury, welche englischerseits durch die Herren Cobden, Shuttlework und Dr. Johnston vertreten war, wurde zur Prüfung der Preisaufgabe ernannt. Dieselben haben so eben einen Bericht veröffentlicht, welcher die Beschreibung des Projectes selbst giebt, sowie die Mittel zur Ausführung desselben ausführlich bespricht. Wir entnehmen demselben Folgendes: Es wird vorgeschlagen, eine Gesellschaft zu bilden, in welcher sich die ausgezeichnetsten Männer Englands, Frankreichs, Deutschlands und Italiens zu dem Zweck vereinigen, eine Schule in jedem der vier Länder nach folgenden Principien zu errichten. Jede der vier Schulen würde Knaben der vier Nationen zu Schülern haben und zwar jede Schule die Knaben von ziemlich gleichem Alter und gleicher Zahl. Die Knaben, welche durch die Schule veranlaßt, mit einander leben, spielen und lernen, werden leicht die betreffenden Sprachen lernen: erstlich durch fortwährendes Ueben der Sprache, und zweitens durch eine neue eigenthümliche Classeneinrichtung; diese vorgeschlagene Methode besteht darin: Jedem Knaben wird ein Buch gegeben, welches die in der Conversation am meisten gebräuchlichen Sprachwendungen der vier Sprachen enthält. Die Knaben werden in kleine Gruppen getheilt, welche je aus vier Mitgliedern der vier verschiedenen Nationen bestehen. Der englische Knabe liest eine englische Redensart vor und läßt sie von den übrigen drei ebenfalls lesen; dabei übernimmt er die Stelle des Lehrers und corrigirt die Aussprache. Ebenso macht es der französische Knabe mit der französischen Redensart, der deutsche mit der deutschen und der italienische mit der italienischen; dadurch werden sich die Kinder viele Worte aneignen, und erst, wenn sie anfangen die Sprache zu verstehen und zu sprechen, welche sie lernen sollen, wird mit dem grammatischen Unterricht begonnen. Außerdem müßen sie jeden Tag während ihrer Sprechstunden eine andere Sprache sprechen. Nachdem sie im Gebrauch der Sprache vervollkommnet sind, werden die verschiedenen Zweige der Erziehung in verschiedenen Sprachen gelehrt. Am Ende eines jeden Jahres werden die Knaben die Schule und mit ihr das Land verlassen, um in der folgenden ihr Studium fortzusetzen, so daß sie am Ende von vier Jahren den Cursus absolvirt und England, Frankreich, Deutschland und Italien, jedes zum einjährigen Aufenthalt gehabt haben. In allen vier Schulen ist gleiche Direction, gleiche Disciplin und gleiche Ordnung. Was die Religion betrifft, so werden dafür die vollkommensten Garantien geleistet.

Es scheint, daß ausgezeichnete Männer in England die Leitung in dieser Bewegung übernommen und das System bereits würdig zu einer Prüfung gefunden haben. Außerdem, daß die

„Wer aber eine fremde Sprache ohne Noth spricht," sagt der derbe Hippel in den Lebensläufen in aufsteigender Linie, „der ist ein Schwachkopf, oder es fehlt ihm irgendwo, sitze das Uebel wo es wolle. Man muß nur Eine Sprache vollkommen besitzen, um seines Herzens Meinung zu sagen. Ein Gott, Eine Taufe, Eine Sonne, Ein Weib, Eine Sprache: die Muttersprache."

Aus der Literatur über unsern Gegenstand, welche dankbar benützt wurde, ist anzuführen vor allen Waiz, allgemeine Pädagogik § 18. S. 377 ff. — Baur, Erziehungslehre S. 189. — Palmer, evangelische Pädagogik, 3. Aufl. S. 343. — K. L. Roth, kleine Schriften pädagogischen und biographischen Inhalts. II. Band. Stuttgart 1857; und von demselben ein gedrucktes Circularschreiben an die Eltern, welches im Text angeführt ist. — G. Rümelin, die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschulen, Heilbronn 1845. — K. E. P. Wackernagel, Deutsches Lesebuch. IV. Theil mit dem besonderen Titel: der Unterricht in der deutschen Muttersprache. Stuttgart 1843. — Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre I, § 36. II, § 108. — Wilhelm von Humboldt's gesammelte Werke III. Band S. 15 ff. — Jean Paul, Levana § 129.

G. Veesenmeyer.

Mädcheninstitute. *) Wesen und Werth der Institutserziehung überhaupt sind in einem besondern Artikel dargestellt worden; es wird daher an diesem Orte nur noch die Eigenthümlichkeit der weiblichen Institutserziehung hervorzuheben sein.

Die eigentlichen Mädcheninstitute (Pensionsanstalten) sind als solche Anstalten zu bezeichnen, welche das Ganze der weiblichen Erziehung ins Auge fassen, für das leibliche und geistige Wohl ihrer Zöglinge sorgen und die Vortheile der häuslichen Erziehung mit denen des schulmäßigen Unterrichtes vereinigen wollen! Das eigentliche Institut will für sich nicht nur eine Familie, sondern auch eine eigene Schule bilden, zu welcher andere, auswärtige Schülerinnen, weil sie den familienhaften Charakter der Gemeinschaft stören würden, gewöhnlich keinen Zutritt haben. In dieser Form strenger Abgeschlossenheit nach außen traten dergleichen Anstalten am Ende des vorigen und im Anfange des gegenwärtigen Jahrhunderts an vielen Puncten in Deutschland und in andern Ländern, meist von Französinnen geleitet, öfter auch von wohlmeinenden Fürsten mit wohlthätigen Nebenabsichten errichtet, hervor und wurden bald als die eigentliche Stätte weiblicher Bildung für die höheren Stände angesehen. Die Sitte, die heranwachsenden Töchter mindestens ein Jahr einer der renommirtesten Pensionsanstalten anzuvertrauen, empfahl sich nicht nur dem auf dem Lande wohnenden Adel, sondern auch dem wohlhabenderen Bürger- und Beamtenstande um so mehr, als diese Anstalten die nöthigen Bildungsmittel aller Art in seltener Vereinigung darzubieten schienen und zugleich dem Standesvorurtheil dienten, denn, wie Vinet richtig bemerkt, jede Pensionsanstalt hat als solche eine Richtung auf Absonderung der Stände. Die Forderungen, welche an diese Institute gerichtet,

Knaben in diesem Institut die vier Sprachen sicher lernen, werden sie auch durch den Aufenthalt in den verschiedenen Ländern mit den Gewohnheiten und Sitten der fremden Nationen bekannt. Dadurch wird, so hoffen wenigstens die Gründer, die allgemeine Bildung ihrer Zöglinge einen hohen Grad erreichen, nationale Vorurtheile und Antipathien werden ausgerottet, und eine Generation mit klareren Einsichten und freierem Blick soll das Resultat dieser Schulen sein. Die ganze Einrichtung soll eine Beförderung des Friedens und des gesellschaftlichen Fortschritts der verschiedenen Nationen werden."

Es giebt jetzt schon Institute, welche Zöglinge aus verschiedenen Ländern und Welttheilen beherbergen, und es giebt Eltern, welche von dieser gemischten Gesellschaft besondere Vortheile für die Sprachbildung ihrer Kinder hoffen. Ob aber so die Nationen sich verbinden werden und in einer solchen Musterschule der vierfache Muttersprachenbrei gekocht werden wird, das müßen wir abwarten. Vorerst lieber noch im Elternhause eine Bonne oder einen Menin, und dann eine Schule, als eine solche Sammlung schlechter Musicanten, die einander die Geigen stimmen sollen!

*) Vgl. oben S. 538.

und die Leistungen, welche von denselben versprochen wurden, giengen im allgemeinen mehr auf eine glänzende Ausstattung der Persönlichkeit mit äußerlichen, namentlich Sprachkenntnissen, auf Ausbildung der Talente und auf Gewöhnung an die feinere Sitte der vornehmen Gesellschaft, als auf die Entwicklung edler Weiblichkeit; denn diese Institute verleugneten den Ausgangspunct nicht, den sie in der weit verbreiteten Herrschaft französischer Sitte und Lebensanschauung gefunden hatten. Auch nachdem der französische Einfluß auf dem Gebiete der Literatur in Deutschland gebrochen war, wurde doch der Vorzug geselliger Feinheit, persönlicher Liebenswürdigkeit, insbesondere der Frauen, geistreicher und geschmackvoller Umgangsformen, wie sie sich in jenen bureaux d'esprit des französischen Hofes einst kund gegeben hatten, willig den Franzosen eingeräumt, und die weibliche Bildung der höheren Stände diesem Geiste anvertraut. Wie ehrenwerth der persönliche Charakter mancher der Unternehmerinnen solcher Anstalten immer war, das sittliche Princip, welches sie, oft unbewußt, vertraten, war das der Frivolität, denn frivol ist die Unterordnung des innern unter den äußern Menschen, die übertriebene Werthschätzung von Scheingütern des Lebens, die Vernachläßigung und Verachtung wahrer Gemüths- und Geistesbildung. Alle Verkehrtheit, welche sich an die Verkennung der gottgeordneten Bestimmung des Weibes anschließt, (s. d. Art. Mädchenerziehung) fand in diesen Anstalten den mannigfaltigsten Ausdruck und sorgsame Pflege, wodurch denn auch sehr bald eine ziemlich allgemeine Opposition gegen diese weibliche Institutserziehung in Deutschland hervorgerufen wurde. Aber die öffentliche Meinung hielt sich zuerst nur an die komischen Seiten, die sich in diesen Bildungsstätten weiblichen Lebens und an der aus ihnen hervorgehenden Carricatur weiblicher Bildung nur zu leicht dem Auge darboten. Auf dem Theater, in Romanen und Novellen, sogar in Schriften für die weibliche Jugend wurden die Schwächen der weiblichen Pensionate dargelegt, nicht selten mit unwahrer Uebertreibung nebensächlicher Beziehungen. Es war wohl selbst in jenen Anstalten eine Mamsell Cerberus, wie sie noch in dem trefflichen Buche „Aus Rosaliens Nachlaß" von Fr. Jacobs geschildert wird, deren capuchon als boite für die verliebte Correspondence der Pension diente, und welche ahnungslos die billets-doux an die amants der Pensionairinnen corrigirte, eine Ausnahme von der Regel, und der Einfalt kann Aehnliches noch alle Tage begegnen. Aber gerade diese Uebertreibungen schadeten dem Erfolge, sie schoßen über das Ziel hinaus und lenkten durch Betonung von Gebrechen, die mit gutem Willen leicht zu heilen waren, den Blick von den tieferen Schäden des ganzen Lebens in jenen Bildungsstätten ab. Erst mit dem tieferen Erwachen des nationalen und religiösen Bewußtseins in Deutschland wurden die eigentlichen ethischen Gesichtspuncte klar, aus welchen diese Anstalten, die mittlerweile zwar mehr in die Hände deutscher Frauen übergegangen, auch wohl mehr auf allgemeine Bildung und gelegentlich auf die Erweckung der Religiosität gerichtet worden, aber in ihrem Wesen sich doch ziemlich gleich geblieben waren, beurtheilt werden mußten. Das deutsche Gemüth fand sich tief verletzt durch jene Invasion des französischen Geistes, welche durch Bonnen und Gouvernanten erst in die Kinderstube, durch die Institutserziehung aber in das ganze Gebiet der weiblichen Erziehung in den höheren Ständen vollbracht war. Schon Jean Paul hatte sich, freilich in mehr humoristisch-spielender Weise, in der Levana gegen die Institutserziehung der Mädchen ausgesprochen, kräftiger thaten es vom volksthümlichen Standpuncte E. M. Arndt und Fr. L. Jahn, der alle aushäusige Erziehung der Mädchen verurtheilte und alle Pensionsanstalten aufgehoben wissen wollte. Ihnen gesellten sich mit großem Erfolge edle Frauen zu, unter denen Caroline Rudolphi („Gemälde weiblicher Erziehung") eine der ersten und ehrenwerthesten war. Von den bedeutenderen pädagogischen Schriftstellern der neueren Zeit ist keiner zu nennen, der in die Bedenken gegen die weibliche Institutserziehung nicht eingestimmt hätte, und es giebt wenige Puncte auf dem Gebiete der Pädagogik, über welche eine so allgemeine Uebereinstimmung der Ansichten vorhanden wäre, als über diesen. Diese Ansichten sind seit einigen dreißig Jahren auch in England laut geworden und haben

selbst in Frankreich, namentlich auch unter den Frauen, entschieden Vertretung gefunden. Je mehr die höheren Mädchenschulen eine richtige und ihrer Bedeutung für das ganze Leben der Nation entsprechende Entwicklung fanden, desto mehr wurde auch den Pensionsanstalten das Vertrauen und der Boden, auf dem ihre Berechtigung und ihre Existenz ruhte, entzogen, und gegenwärtig haben die meisten Pensionsanstalten durch Anlehnung an eine höhere Töchterschule ihre frühere Abgeschlossenheit aufgegeben. Von den eigentlichen Mädcheninstituten haben nur diejenigen eine größere Bedeutung behalten, welche durch milde Stiftungen oder durch Unterstützung der Gemeinden und Regierungen in den Stand gesetzt sind, den Ansprüchen auf einen wahrhaft bildenden Unterricht zu genügen, und welche durch ihre ganze Einrichtung und den Geist, der in ihnen waltet, dem öffentlichen Vertrauen entsprechen, wie die adelige Erziehungsanstalt des Magdalenenstifs in Altenburg, das Katharinenstift in Petersburg, die Louisenstiftung in Berlin, die Anstalten der Brüdergemeinde, die Anstalten in Droyssig u. a. Viele Pensionsanstalten der neueren Zeit beschränken sich darauf, die erziehende Thätigkeit der Familie zu vertreten, und überlassen es ihren Zöglingen, den Unterricht außerhalb der Pension in dieser oder jener Schule zu suchen. Noch andere treten freilich noch immer mit dem Anspruche auf, durch einen besondern in der Pension selbst zu gewährenden Unterricht über die Schule *hinauszugehen* und ihren Zöglingen ebenso eine *höhere* und *allgemeinere* Bildung, wie in Betreff des ganzen persönlichen Verhaltens die *letzte Feile* zu geben. Diese Unternehmungen sind die letzten Ausläufer der ursprünglichen französischen Institute, sie theilen mit ihnen nothwendig die Richtung auf ungründliche Scheinbildung und auf gesellige Dressur der Mädchen, fristen aber eben darum, weil sich im allgemeinen das Urtheil über den Werth einer solchen „Feile" berichtigt hat, größtentheils ein kümmerliches Dasein, und können ebenso wenig, wie die versuchten Akademien für weibliche Bildung, zu rechtem Aufschwunge kommen.

So hat sich denn im Laufe der Zeit auf diesem Gebiete ein wesentlicher Umschwung vollzogen, den wir einfach als einen Sieg deutscher Bildung über französische auffassen können, und welcher ohne Zweifel desto vollständiger erfolgen wird, je mehr sich ernste und gründliche Ansichten über das Wesen der weiblichen Erziehung verbreiten werden. Es sind dadurch manche der Vorwürfe beseitigt, die man früher gegen die weibliche Institutserziehung zu erheben pflegte, indem man jenen Geist der Eitelkeit, der Aeußerlichkeit und des Leichtsinns, der in den meisten jener Anstalten waltete, aber durchaus nicht nothwendig mit der Institutserziehung verbunden ist, ohne weiteres mit dem Wesen des Pensionates identificirte. Im großen und ganzen wird sich immer die Verkehrtheit des Zeitgeistes ebenso sehr im Hause und in der Einwirkung der Eltern auf die Kinder kundgeben, als in den Instituten. Ja es ist anzunehmen, daß die Einseitigkeit, mit welcher dergleichen Richtungen im Hause gepflegt werden, im Institute, wo sich gelegentlich immer wieder fremdartige Einflüsse geltend machen, im allgemeinen weniger festgehalten werden kann.

Von ganz anderer Art sind die pädagogischen Bedenken, welche gegen die weibliche Institutserziehung an sich erhoben werden und mit denen wir es hier eigentlich zu thun haben. Sie wenden sich sowohl gegen die Erziehung als gegen den Unterricht im Institute und schließen sich größtentheils an die Vergleichung des Institutes mit dem Hause und mit der Schule an.

Von der Institutserziehung (s. d. Art.) wird mit unbestreitbarem Rechte behauptet, daß sie die häusliche niemals ersetzen könne. Wenn dieses sowohl in Beziehung auf Knaben wie auf Mädchen gilt, so ist am Schlusse des betreffenden Artikels schon darauf hingewiesen worden, daß das Mädchen, welches in weit tieferer Weise mit seinem ganzen Wesen in der Familie wurzelt, als der Knabe, durch den Mangel des Familienlebens auch in seiner ganzen Entwickelung schwerer getroffen werden müße, als dieser. Das Haus ist die Lebenssphäre, in welcher echte Weiblichkeit allein gedeihen kann, und da, wie Raumer gezeigt hat, jede eigentliche Pensionsanstalt an dem innern, niemals

ganz gelösten Widerspruche des Familien- und des Schullebens leidet, und es eben darum weder zum rechten Ernste der Schule, noch zur vollen Familientraulichkeit bringen kann, so wird dem jungen Mädchen, das in einer solchen Anstalt erzogen wird, die eigentliche Lebensluft genommen, welche die psychische Organisation der weiblichen Natur zum Leben bedarf. Das Pensionshaus ist nicht das elterliche Haus zunächst in jenem ganz natürlichen Sinne, in welchem das Weib, es sei Kind oder Matrone, mit allen seinen Gefühlen und Interessen sich an dasselbe gewiesen sieht. Dazu fehlt dem Institute die Naturbasis, an welche das weibliche Leben immerdar so bedeutsam gebunden bleibt. Damit hängt auf das innigste zusammen, daß auch die sittlichen Einflüsse des Familienlebens durch keine Pension ganz ersetzt werden können. Selbst da, wo man darauf bedacht ist, dem ganzen Verkehre den Charakter der Familienhaftigkeit zu geben, — und dies kann nur dort der Fall sein, wo eine natürliche, wirkliche Familie den Mittelpunct des ganzen Lebens im Pensionshause bildet, wo also etwa von der Vorstellung ausgegangen wird, daß die Pensionairinnen in die Familie des Familienhauptes mit allen Kindesrechten eintreten sollen, — wird diese Vorstellung immer eine bloße Fiction und allenfalls ein Ausdruck für den guten Willen des Vorstehers oder der Vorsteherin bleiben. Denn sobald das an den Pensionairinnen zu übende Erziehungsgeschäft zum Lebensberufe gemacht worden ist, tritt die Familie des Vorstehers in den Hintergrund und wird zur Privatangelegenheit, ja es wird dasselbe an sich durch dieses Verhältnis oft wesentlich verkümmert. Jeder andere Beruf thut zwar dasselbe, er entzieht den Mann der Familie oft und lange, und der Beamte, der Handwerker, der Lehrer ꝛc. gehört der Familie erst von dem Augenblicke an, in welchem die Berufspflicht erfüllt ist.

Bei dem Pensionsvorsteher aber fällt das Privatleben mit seinem Berufe zusammen, die Berufspflicht soll im eigenen Hause erfüllt werden und drängt sich in jedem Augenblicke auf. Ist der Vorsteher ein gewissenhafter Mann, wie wir voraussetzen, so kann er sich aus dem sittlichen Dilemma, unter welchem er unabläßig zu leiden hat, nur dadurch retten, daß er eine scharfe Grenze zwischen seiner Berufspflicht und seinem eigenen Familienleben zieht, d. h. daß er das letztere den Augen der Pensionairinnen ganz entzieht. Die erste Sorge bleibt immer, daß die Lebensordnung des Institutes nicht gestört werde, und dieser Ordnung müßen daher alle Familiensorgen und Familienfreuden weichen.

Selbst in dem glücklichen, aber in Deutschland seltenen Falle, daß ein vollständiges Familienleben den Mittelpunct des Ganzen bildet und ein Familienvater an der Spitze des Institutes steht, (eine Einrichtung, durch welche namentlich viele Anstalten dieser Art in Genf sich vortheilhaft auszeichnen), müßen doch im eigentlichen Institute die Pensionairinnen im weiteren Kreise, gleichsam als zweite, entferntere Familie, um diesen Mittelpunct gruppirt bleiben, denn schon, um allen ein gleiches Maß des Vertrauens zu zeigen und um nicht die Misgunst einzelner zu erwecken, wird es zur Nothwendigkeit, alle in einer gewißen gleichen Entfernung von dem Privatleben des Vorstehers zu erhalten. Hiemit fallen in dem Institute eine Menge der zartesten sittlichen Anregungen für das Mädchenherz fort, in Betreff deren auf den Artikel „Mädchenerziehung“ verwiesen werden muß. Das Verhältnis zum Vorsteher oder zur Vorsteherin der Anstalt bleibt ein äußerliches und wird von dem Mädchen, welches im elterlichen Hause eine ganz andere Befriedigung des Herzens kennen gelernt hat, tief empfunden. Wenn dann von einem gewißen sentimentalen und unklaren Standpuncte aus, wie nicht so selten geschieht, die Forderung geltend gemacht wird, in dem Vorsteher einen rechten Vater, in der Vorsteherin eine rechte Mutter anzuerkennen, so tritt das weibliche Gemüth gegen diese Zumuthung, der die Stimme der Natur eben so stark, wie die Zustände selbst widersprechen, leicht in eine so entschiedene Opposition, daß sich daran die bedenklichsten Folgen knüpfen. Gerade in dieser unberechtigten Zumuthung liegt der Grund jener oft auffallenden Pietätlosigkeit und Leichtfertigkeit, zu welcher auch sonst gut geartete Mädchen sich in solchen Verhältnissen oft hinreißen lassen, und welche

keineswegs immer aus dem Umstande zu erklären ist, daß es den Betreffenden am Gemüth fehle, sondern vielmehr zuweilen gerade aus dem entgegengesetzten. Niemals werden Kinder, es seien Knaben oder Mädchen, den leitenden Personen der Pensionsanstalt die Stelle der Eltern in ihrem Herzen einräumen, aber viel weniger wird es ein Mädchen thun, als ein Knabe. Wenn Jean Paul (Levana § 89) sagt, „das Höchste, was ein Mädchen in einer Pension wiederfinden könnte, wäre eine Mutter, aber doch würde der Vater mangeln," so kann dies nur etwa in dem Sinne gelten, daß es zu seiner Zeit keine Institute der Art gab, an deren Spitze ein Familienvater stand. Ganz falsch wäre es, wenn es heißen sollte, die Mutter könnte dem Mädchen in der Pension eher ersetzt werden, als der Vater. Gerade der Mangel des mütterlichen Einflusses wird daher auch von den meisten als der beklagenswertheste dargestellt. Ist es doch in der Familie gerade die Mutter, welche dem heranwachsenden Mädchen die Richtung geben, die Empfänglichkeit für alles gute und schöne in der Seele desselben wecken und, ohne ein eigentlich planmäßiges Einwirken, durch das Vorbild edler Weiblichkeit und durch den stillen aber mächtigen Rapport, in welchem sie als Weib und als Mutter zur Tochter steht, den rechten Grundton des weiblichen Lebens in dem Gemüthe des Mädchens anschlagen muß. Sehr richtig führt H. H. Friedländer in seinem trefflichen Aufsatze über Mädchenpensionen (Blätter für weibliche Bildung, unter Mitwirkung von Dr. Seinecke von H. H. Friedländer und R. Schornstein herausgegeben und leider nicht fortgesetzt 1849 S. 52) das Beispiel solcher Mütter an, die wegen jahrelanger Kränklichkeit und Hinfälligkeit nicht im Stande waren, sich der Erziehung ihrer Töchter zu widmen, und welche doch durch ihre liebliche sittliche Erscheinung, durch den Frieden, den sie mitten unter den Leiden ihres Lebens athmeten, und durch die Geduld, mit welcher sie diese trugen, den heilsamsten Einfluß auf das Gemüthsleben ihrer Töchter übten. Mit Recht spricht er aus, daß die eigenthümliche und in ihrer Art einzige Vertraulichkeit, die zwischen Mutter und Tochter besteht, durch beständiges Zusammenleben gewonnen und genährt werden müße, daß sie sich nicht auf Commando übertragen lasse und namentlich in demjenigen Alter nicht unterbrochen werden dürfe, in welchem wichtige Fragen des weiblichen Lebens ihre Lösung fordern. Schwerlich wird also in der Pensionsvorsteherin, der „Tante," wie sie eben darum so oft genannt wird, ein wirklicher Ersatz für die fehlende Mutter gefunden werden können; wie gütig, wie gewissenhaft, wie wachsam und wie taktvoll sie ihre Pflichten an den anvertrauten Zöglingen erfüllen mag, niemals wird sie denselben eine Mutter werden. Wir gehen nicht so weit, die Frage, ob sie wirklich ein Mutterherz für ihre Pensionstöchter haben könnte, ohne weiteres zu verneinen, denn, wie wir die weibliche Natur auffassen, so ist uns der mütterliche Sinn eben ein nothwendiges Moment im Wesen der Weiblichkeit überhaupt, und das Leben bietet Beispiele genug auch auf dem Gebiete der Institutserziehung von solchen Frauen, die, ohne Mütter zu sein, an echter mütterlicher Treue viele Mütter überstrahlen; aber es fehlt eben in diesen künstlichen Verhältnissen das mächtige Band der Natur und die Kinder werden darum dem Einflusse auch der gütigsten „Tante" immer eine gewisse Sprödigkeit entgegensetzen, die ihnen auch nicht verdacht werden kann. Das aber muß freilich zugegeben werden, daß, wie die betreffenden Vorsteherinnen nur zu oft beschaffen sind, von jenen Citationen zur „Tante," um dort einen strengen Sermon auszuhalten, unmöglich ein erziehlicher Einfluß erwartet werden kann, der nur im entferntesten der mütterlichen Ermahnung gleich käme. Aber wenn die Unersetzlichkeit der Mutter nicht geläugnet werden kann, so darf im Gegensatz gegen Jean Paul keineswegs etwa behauptet werden, daß das Mädchen in der Pension, wo nämlich ein Mann sie leitet, noch eher den Vater, als die Mutter wiederfinden könne. Der richtige Gegensatz ist vielmehr der, daß das Mädchen die Mutter sowohl, wie den Vater schwerer entbehren wird, als der Knabe, und zwar darum, weil die stärker und früher hervortretende, tiefer das ganze Leben des Weibes bedingende Geschlechtsqualität das Mädchen an die eigene Mutter

inniger knüpft und von dem fremden Manne, in dem es einen zweiten Vater anerkennen soll, stärker scheidet, als die Natur beides bei dem Knaben thut. Und dieser Mangel des väterlichen Einflusses in den Pensionsanstalten ist bedeutender, als gewöhnlich erkannt wird. Die flache und oberflächliche Richtung, die den Pensionairinnen so vieler Institute anhaftet, ist gewiß zum großen Theil gerade dadurch zu erklären, daß der in die Welt, in die Oeffentlichkeit, in das Leben eingreifende Einfluß des männlichen Wirkens den Mädchen so unbekannt bleibt. Wo es richtig in der Familie steht, da ist der Vater dem Mädchen das Ideal edler Männlichkeit, zu dem es mit stiller Begeisterung emporschaut, der Repräsentant der sittlichen Ideen, welche das Leben beherrschen, und der Spender geistiger Reichthümer, welche das häusliche Leben innerlich schmücken und mit dem wahren Inhalte erfüllen. Und wie dem Mädchen im Institute die wahren Eltern fehlen, so fehlen ihm auch die Geschwister, ja sogar die Spielgefährten, welche es daheim, auch wenn es der Geschwister entbehrte, doch besaß. Die Pensionsgenossinnen stehen ihm weder durch Blutsverwandtschaft und lange Lebensgewohnheit, noch durch freie individuelle Zuneigung und Wahlverwandtschaft der Seelen nahe; sie sind ihm fremd, und es hat mannigfache Veranlassung, sich vor ihnen zu hüten. Vielleicht findet es mit der Zeit eine Freundin unter ihnen, vielleicht eine so treffliche, wie es sie anderswo nicht gefunden hätte, aber dieser wohlthätigen Wirkung auf das Gemüth gehen mindestens ebenso gefährliche Wirkungen entgegengesetzter Art nebenher und wahrscheinlich voraus, die aus dem Zwange entspringen, mit Individualitäten, die der eignen fremd sind oder gar widersprechen, im täglichen Verkehre zu bleiben. Wird so das Gemüth des jungen Mädchens in der Pension von allen Seiten beengt, in seinen tiefsten Empfindungen unbefriedigt gelassen, und wird ihm die wohlthätige Wahrung seiner besten Gefühle entzogen, so trägt gerade das Zusammenleben mit so vielen, die aus verschiedenen Lebensstellungen und mit verschiedenen Ansprüchen an das Leben hier zusammenkommen, dazu bei, das Mädchen aus der schönen Unmittelbarkeit des weiblichen Wesens herauszureißen, seinen Blick in bewußter Weise auf die eigne Person zu lenken und die äußeren Lebensbeziehungen mehr als gut ist ins Auge zu fassen. Das eine wie das andre muß nothwendig die Wärme des Herzens herabstimmen, und das stille Leben des Gemüthes muß gefährdet werden, wo so viele Nöthigung vorhanden ist, seine Vorzüge andern gegenüber geltend zu machen, um sich eine erwünschte Stellung im Pensionate zu erwerben.

Wenn daher das Institut dem Mädchen keinen Ersatz für das bietet, was es mit dem elterlichen Hause verliert, so offenbaren sich schon in dieser geselligen Erziehung, die es mit vielen theilt, entschieden Nachtheile, welche dem Hause fremd sind. Für Mädchen wie für Frauen liegt immer eine Gefahr darin, mit vielen des eigenen Geschlechts zusammen zu sein. Dies zeigt sich in allen überfüllten Classen der Mädchenschulen, ja sogar schon in jeder nur aus weiblichen Personen bestehenden größeren Gesellschaft. Die größere Reizbarkeit der weiblichen Natur ist die nächste Ursache, daß sich in solchen Gemeinschaften eine Lebendigkeit des Verkehrs entwickelt, die sehr bald unerquicklich wird und sich leicht zur Ausgelassenheit steigert. Was die einzelne nie gewagt hätte, so lange sie sich in ihrem gewohnten Kreise befand, dazu gewinnt sie den Muth in der Menge, durch welche sie sich gewissermaßen gedeckt sieht. Wenn es einer guten Disciplin auch immer leicht gelingen wird, die unweiblichen Ausbrüche jener Heiterkeit zu hemmen — und es kann ihr sogar in einem Grade gelingen, der dem ganzen Leben im Pensionate einen ungemüthlichen und steifen Charakter giebt — so ist damit die innere Aufregung keineswegs überwunden, zu welcher das Mädchen durch ihre ganze Lage und Umgebung geführt wird. Der Mittheilungsdrang, der sich unablässig Luft zu machen strebt, sucht und findet seine Wege; das Geschwätz und Geklatsche, die vielen kleinen Geheimnisse werden dem Mädchen nur um so wichtiger und werthvoller, je seltener das Bedürfnis, sich mitzutheilen, befriedigt wird. Es ist gerade die Geistlosigkeit und Inhaltlosigkeit dieser kleinlichen Interessen, welche sie für

das Mädchen so gefährlich machen, denn es ist eben die weibliche Natur dieser Gefahr, sich in kleinliche Interessen zu verlieren, hauptsächlich ausgesetzt, weil sie von der Außenwelt nicht in dem Grade zur Thätigkeit aufgefordert wird, wie die männliche, vielmehr darauf angewiesen ist, sich in der Stille des eigenen Gemüthes eine Welt zu schaffen, aus welcher sie die Antriebe zur Thätigkeit, zur treuen Pflichterfüllung, zum Fleiß und zur Arbeit dereinst entnehmen soll. Nichts ist, wie C. Rudolphi hervorhebt, dem Erstarken dieses innern Lebens, nichts der Heranbildung einer ernsten Lebensansicht so hinderlich, als jener Geschmack an den kleinlichen Interessen der Umgebung, jenes Bedürfnis inhaltlosen Geschwätzes, jene Gewohnheit, sich durch unwichtige Dinge unterhalten und aufregen zu lassen. Offenbar wird durch diese nächste und erste Folge der geselligen Erziehung in den jungen Mädchen sehr leicht der Grund zu jener Zerstreutheit des Wesens, zu jener innern Leere, zu jenem oberflächlichen Geselligkeitsbedürfnisse, mit einem Worte, zu jener Aeußerlichkeit des Charakters gelegt, die wir so oft und so tief an den Frauen beklagen müßen. Aber diese Einwirkungen können leicht tiefer gehen. Mit dem Reize des Geheimnisses und der Gemeinschaft, mit dem Streben, sich andern Persönlichkeiten gegenüber geltend zu machen, und mit der natürlichen Kälte gegen die Leiter der Anstalt ist mannigfache Versuchung zur Intrigue, zur Schadenfreude und zur Impietät gegeben, von der Lüge nicht zu reden, die in solchen dem Herzen so fremden Umgebungen zuweilen mit einer wahren Virtuosität geübt wird. Die Bessere wird gewiß zuerst erschrecken, wenn sie dergleichen sieht, aber sie wird schwerlich den Heldenmuth haben, dagegen aufzutreten, und wird alle diese Dinge, die mit so heiterer Miene gethan werden, überhaupt selten in ihrer eigentlichen Unsittlichkeit erkennen.

Nimmt man die sehr nahe liegende Möglichkeit hinzu, daß in der Menge der Pensionärinnen, deren ganze Geschichte dem Vorsteher nicht immer bekannt, ja die ihm absichtlich verhehlt sein kann, sich auch verderbte unreine Herzen befinden, erwägt man, was in den geheimen Herzensergießungen der jungen Mädchen untereinander verhandelt zu werden pflegt, welche Erlebnisse in Wahrheit und Dichtung, welche Hoffnungen und Wünsche da zur Sprache kommen, und wie die Sehnsucht nach der Heimat, die Einsamkeit, die Aufregung der Gefühle, vielleicht noch besondere schmerzliche Erfahrungen im Institute selbst, zusammenwirken müßen, um die Macht jener stillen Einflüsse zu erhöhen, so wird man sich der Ueberzeugung nicht verschließen können, daß diese ganze gesellige Erziehung der weiblichen Institute in der That mit großen Gefahren verknüpft ist, welche dem Hause völlig fremd sind.

Und diese Gefahren sind ferner schwer abzuwenden, auch wenn der Wille und der Eifer dafür vorhanden ist; denn eben diese gesellige Erziehung macht die Berücksichtigung der Individualität fast zur Unmöglichkeit. Schon durch die Menge selbst wird der Blick für die Eigenthümlichkeiten der einzelnen geschwächt, noch mehr wird er getrübt durch die Wirkungen jenes Einverständnisses, welches sich bald unter den Pensionärinnen, den Leitern der Anstalt gegenüber, bildet, durch die Unwahrheit und Schlauheit, hinter welcher sich die wahre Natur der Mädchen gerade unter solchen Verhältnissen so leicht verbirgt. Und diese ganze Erziehung ist schon im Principe der Berücksichtigung der Individualität ungünstig. Institutserziehung ist eben auf Massen, auf die Gesammtheit gerichtet, nicht auf den einzelnen, der sich dem Organismus des Ganzen unterordnen muß. Was bleibt auch bei einer größern Anzahl von jungen Mädchen, die in jedem Augenblicke beobachtet werden sollen, übrig, als die Freiheit derselben durch die sorgfältigste Eintheilung der Zeit und durch die pünctlichste Controlle über deren Beachtung unschädlich zu machen? Aber indem man die Gefahren der Freiheit auf solche Weise beseitigt, beseitigt man auch den Segen derselben und opfert die Gelegenheit, die besondern Neigungen und Anlagen der einzelnen recht zu erkennen. Jede Vergleichung des Hauses mit dem Institut fällt in diesem Puncte ungünstig für das letztere aus. Dort eine natürliche Mitte zwischen nothwendiger Beschränkung und ver-

nünftiger Freiheit, hier eine abstracte Regel, der vielleicht alle frühern Gewohnheiten und die ganze Eigenthümlichkeit des einzelnen widerstreben; dort eine tiefe Bekanntschaft mit dem Wesen des Kindes und die Möglichkeit, in jedem Augenblicke seiner Natur, seiner körperlichen Disposition, seinem Charakter Rechnung zu tragen, hier ein getrübtes Bild von der Individualität des Kindes und die erheblichste Schwierigkeit, eine Ausnahme von der Regel zu gestatten, deren Exemplification schon gefürchtet werden muß. Nicht zu übersehen ist dabei, daß gerade an diesen Inconvenienzen des einen für den andern sich leicht eine Gereiztheit des Urtheils, eine Erbitterung der leitenden Personen gegen das Kind und des Kindes gegen jene entzündet, welche zu völliger Verkennung und zum Mislingen der ganzen Aufgabe führen kann. Heftiger Widerstand gegen naturwidrige Beschränkungen, der nicht selten hervortritt, offenbart dann leicht die pädagogische Rathlosigkeit der Institutserziehung in eigentlich schwierigen Fällen. Namentlich wo Frauen an der Spitze stehen, wird dann das ganze Verhältnis sehr leicht ein leidenschaftliches; es gilt einen Kampf um Sein und Nichtsein. Der stärkere Wille siegt, das Kind wird gedemüthigt oder aus der Anstalt verwiesen, gleichviel ob mit Recht oder Unrecht, und trägt den Stachel der erlittenen Schmach für immer im Herzen; oder, wenn etwa besondere Rücksichten das Aufsehen zu vermeiden rathen, das Kind triumphirt und hat mit dem Siege über seine Erzieher vielleicht einen unersetzlichen Schaden an seiner Seele gelitten. Mit Recht rügt Friedländer (a. a. O. S. 55) namentlich die pädagogische Inconsequenz, die sich in solchen Fällen offenbart, das Ueberspringen aus einer Richtung in die andere, das schnelle Verlassen einer überlieferten Form und die schnelle Verirrung in das entgegengesetzte Extrem. Sehr erheblich werden diese Uebelstände gesteigert durch den oft gerügten Umstand, daß das Institut zu viel erziehe, ein Punct, den Jean Paul treffend dargestellt hat, wenn er sagt: „Wenn im Elternhause sich das Erziehen ins Erleben verbirgt und das Kind zum Vortheil seines Freiheitsgefühles und seiner leichten Empfänglichkeit alle Moral nur neben- und hinterher als Beigabe seiner Lebensfabel bekommt, so fühlt umgekehrt in der Erziehanstalt das Kind, daß das Leben da nur dem Lehrer diene, und daß es selber nur als Marmorblock vorliege (Meißel und Hammer umfahren es überall in der Luft), damit so viel von ihm weggehauen werde, als bis sich ein Erwachsener aus dem Blocke aufrichtet. Das geheime elterliche Bilden, unter welchem das Kind als selbstwachsend erschien, steht hier als nackte Absicht enthüllt ꝛc.

Nicht geringer sind die Bedenken, welche sich gegen den Instituts-Unterricht erheben. Nur wenige Anstalten dieser Art und zwar nur diejenigen, welche von der Gemeinde ausgehen, auf Stiftungen oder Staatsunterstützungen fundirt sind und dadurch einen öffentlichen Charakter erhalten, der zugleich eine sorgfältige Aufsicht involvirt, die Anstellung der geeigneten Lehrkräfte und die Festhaltung eines geordneten Lehrplanes möglich macht, können mit den Leistungen einer wohl eingerichteten höheren Mädchenschule concurriren und ihren Zöglingen eine gründliche Bildung gewähren. Ganz unmöglich ist dies den Privatanstalten. Aber jene wie diese werden immer darunter leiden müßen, daß die Bedingungen, unter denen eine rechte Lernfreudigkeit sich entwickeln kann, ihnen fehlen. Schon die ganze Stimmung, von der die Pensionärinnen im Institute im allgemeinen beherrscht werden, die stille Sehnsucht nach der Heimat, die sie treibt, vom ersten Augenblick an Wochen und Tage ihrer Verbannung zu berechnen und jeder überstandenen Stunde als eines Gewinnes sich zu erfreuen, ist den Zwecken des Unterrichts nichts weniger als günstig. Was die absichtliche, immer heraus empfundene Hinweisung auf die Erziehungs- und Unterrichtszwecke, welche den einzigen Inhalt eines solchen Lebens bildet, dazu thut, um die freie Geistesentwicklung zu hemmen, liegt auf der Hand. Es liegt ferner in dem ganzen Mechanismus solcher Anstalten, und je umfangreicher sie sind, desto nothwendiger, daß dem Unterrichte und der Arbeit für denselben ein unverhältnismäßiger Theil der Zeit eingeräumt wird. Die Arbeit wird zum disciplinarischen Mittel, denn der größte

Feind des Instituts ist die Freiheit. Hiermit geht wiederum ein gut Theil geistiger Frische verloren, und nicht selten wird dadurch auch die Gesundheit untergraben. Wenn in den Privatinstituten diese Verhältnisse weniger hervortreten, so leisten sie auch ihrer ganzen Natur nach durch den Unterricht weniger, denn es treten hier andere Umstände ein, welche alle Gründlichkeit des Unterrichts von vorn herein ausschließen. Schülerinnen und Lehrer gehen ab und zu, wie in einem Taubenschlage, jene werden ohne Rücksicht auf den Standpunct ihrer Entwickelung unter ungleichartige Mitschülerinnen gesteckt und müßen zusehen, wie sie sich in den Lehrgegenstand hineinfinden, diese arbeiten nach ureigenster Willkür, ohne Rücksicht auf die Mitarbeiter zu nehmen und ohne durch einen Lehrplan gebunden zu sein. Hemmt Planlosigkeit, wie C. v. Bonstetten in einem harten aber wahren Worte sagt, nicht nur die Thätigkeit, sondern führt sie auch, gleich dem Müßiggange, zu allen Lastern, so findet sich die Bestätigung dieses Wortes kaum irgendwo mehr, als in diesen Instituten. Denn es liegt auf der Hand, wie sehr diesem ganzen Unterrichte alle intellectuelle Wirkung und alle sittliche Kraft abgeht, wie er zum Scheinwesen herabsinkt, wie sich Lehrer und Schülerin daran gewöhnen müßen, auf den Segen der Arbeit zu verzichten, zu lehren und zu lernen, was nicht verstanden wird, sich mit dem opus operatum abzufinden, oder wohl gar mit scheinbaren Resultaten zu prunken und schließlich so das ganze Leben zur Lüge zu machen. Wenn nun dessen ungeachtet gerade Bildung, höhere Bildung von derartigen Anstalten versprochen und den Eltern als Lockspeise vorgehalten wird, so giebt es wohl schwerlich eine stärkere Verhöhnung alles dessen, was unter wahrer Geistes- und Gemüthsbildung verstanden werden muß. Welche Mittel in Anwendung gebracht werden müßen, um diesen Schein aufrecht zu erhalten, hat Friedländer (a. a. O. S. 60) des weiteren auseinandergesetzt.

Neben den Bedenken, welche gegen die weibliche Institutserziehung aus der Vergleichung mit dem Hause und der Schule entspringen, giebt es noch einige andere, die aus allgemeineren Gesichtspuncten hervorgehen. Sie treffen hauptsächlich die Privatinstitute. Wenn gegen diese nicht selten der Vorwurf gerechtfertigt ist, daß sie aus Motiven des Eigennutzes und ohne alle pflichtmäßige Erwägung darüber, ob ein Beruf zur erziehenden und lehrenden Thätigkeit überhaupt vorhanden sei oder nicht, gegründet werden, so bedarf es keiner weiteren Auseinandersetzung der schädlichen Folgen, die sich an diese Motive anschließen müßen.*) Zu diesen Folgen gehört namentlich die von nicht wenigen Unternehmerinnen eingeschlagene Richtung auf ein blendendes, vornehmthuendes, exclusives und gelegentlich amüsantes Leben in der Anstalt. Es giebt immer solche Eltern, denen die elegante Außenseite der weiblichen Erscheinung imponirt, und es giebt in der weiblichen Natur Anlagen genug, welche auch den Zöglingen eine solche Richtung auf den äußern Glanz des ganzen Lebens wichtig und wünschenswerth erscheinen lassen. Alles wird höheren Ansprüchen gemäß in der Anstalt eingerichtet, mit den tiefern sittlichen Forderungen des Lebens findet man sich kalt und vornehm ab und ein Werth wird nur darauf gelegt, daß die jungen Mädchen vollkommene und untadelige Damen werden. So wird systematisch der Keim für das häusliche Leben getödtet und, wie Madame Guizot in ihren Familienbriefen über Erziehung klagt, werden viele junge Mädchen durch die Pensionen in eine Welt geworfen, wo alles nur dazu dienen kann, sie mit derjenigen Welt, die einst ihre

*) Das sind die Pensionen, in welchen bei schlechter Kost und hohem Pensionsbetrag auch noch bei jeder Gelegenheit, an Geburtstagen in der Familie u. dgl. namhafte Präsente von den Schülerinnen erwartet werden, deren Wahl man ihnen durch verständliche Winke erleichtert, wo die Vorsteherin alle Jahre 4 Wochen ins Bad geht und die Zöglinge einstweilen sich selbst überläßt ꝛc. Wo die Mädchen merken, daß sie nur die Waare sind, mit welcher speculirt wird, speculirt noch dazu unter sehr christlicher Phraseologie, da bringen sie freilich keinen Segen aus dem Institute mit. D. Red.

Heimat werden soll, auf immer zu entzweien. Wie wohlthuend sticht es gegen die Verkehrtheit dieser eleganten Erziehung ab, wenn wir hören, daß in den Herrnhutischen weiblichen Pensionsanstalten die jungen Mädchen genöthigt werden, wöchentlich mehrere Stunden alte Kleider ꝛc. zu flicken! Von anderer Seite wird in der weiblichen Leitung, welche in diesen Instituten fast durchgängig gefunden wird, eine Veranlassung zu mancherlei Anklagen und oft mit gutem Rechte gesucht. Zwar findet Vinet gerade darin den eigentlichen Vorzug der Pensionsanstalt, daß in derselben eine „weibliche Inspiration" von Seiten der Vorsteherin möglich sei; aber diese Inspiration wird, wie oben dargethan, der mütterlichen niemals gleichgestellt werden können. Vielmehr ist es gerade die Einseitigkeit weiblicher Einwirkung und der enge, nicht selten geradezu beschränkte Gesichtskreis der Frauen, insbesondere der unverheirathet gebliebenen, aus welchem für die Erziehung der Mädchen große Nachtheile hervorgehen können. Die übertriebenen Ansichten über das, was der äußere Anstand fordere und verbiete, das Gewicht, welches oft auf sittlich gleichgültige oder minder bedeutende Dinge gelegt wird, können das sittliche Urtheil der Jugend sehr leicht irreleiten und die schneidende Härte, in welche die weibliche Natur dann nur zu leicht umschlägt, wenn sie, von Vorurtheilen beherrscht, zum Herrschen berufen ist, kann das jugendliche Gemüth auf unheilbare Weise verletzen. Schließlich kann nicht geleugnet werden, daß das Vorhandensein dieser Privatinstitute ein Hindernis für die Entwickelung der höheren Mädchenschulen gewesen ist und noch immer ist, denn es werden diesen Schulen durch sie immer noch manche Elemente entzogen, die ihnen wünschenswerth sein müßen, und in manchen Schichten der Gesellschaft werden gerade durch diese Institute noch immer gewisse schädliche Vorurtheile genährt.

Aller dieser Bedenken ungeachtet muß nun aber gesagt werden, daß Mädcheninstitute unter Umständen sehr segensreich wirken können. Dafür sprechen so manche Anstalten, welche von hochachtbaren, wahrhaft gebildeten, im besten Sinne frommen Frauen geleitet werden. Die Frage: „Sind Mädchenpensionen unter jeder Bedingung verwerflich?" welche Doris Lütkens geb. v. Cossel in Hamburg (Blätter für weibliche Bildung von Dr. Seinecke S. 221) aufgeworfen und behandelt hat, werden wir, auch wenn wir mit den Gründen nicht einverstanden sind, mit ihr allerdings nicht ohne weiteres bejahen können. Für Mädchen, die ihre Eltern oder auch nur die Mutter verloren haben, muß eine weitere Erziehung gesucht werden, und nicht immer findet sich eine Verwandte oder eine Familie, welche geneigt oder geeignet wäre, diese zu übernehmen. Auch giebt es noch manche andre Gründe, welche die Eltern selbst bestimmen können, ihre Tochter aus dem Hause zu thun. Es giebt ganze Stände und ganze Völker, in denen eine Neigung, die Kinder, vornehmlich die Töchter, außer dem Hause erziehen zu lassen, vorherrscht. In Frankreich, wo man schon den Säugling in Pension brachte, war, ehe weltliche Erziehungsanstalten errichtet wurden, für die höhern Stände lange Zeit das Kloster die hergebrachte Erziehungsstätte der Mädchen. In England gab es seit dem 16. Jahrhunderte eine Menge von Erziehungshäusern, und in größern Handels- und Seestädten haben die Pensionsanstalten von jeher ein günstiges Terrain gefunden. Gutes und Schlechtes läuft da in den Motiven durcheinander, weltliche Geschäftigkeit und Vergnügungslust, welcher die Mühe der erziehenden Thätigkeit lästig ist, auch wohl das Bewußtsein, daß das eigene häusliche Leben, wie es einmal beschaffen ist, den heranwachsenden Mädchen Gefahren darbiete, und eine dunkle Vorstellung davon, daß das weibliche Gemüth in der Stille sich entfalten müße, was ja schon die alten Germanen bewogen zu haben scheint, vornehme Jungfrauen in der Nähe nationaler Heiligthümer und unter den Augen derer, welche dieselben hüteten, aufwachsen zu lassen. Und wie viele thörichte, schwache, eitle und weltlich gerichtete Mütter giebt es nicht, wie viele Häuser, in denen die Tochter von Jugend auf die verderblichsten Eindrücke empfängt, so daß die mangelhafteste Institutserziehung dagegen noch eine Wohlthat erscheint! Wie oft auch ereignet sich der Fall, daß die beste Mutter,

ja sogar die verständigste, an der Aufgabe, den leichtfertigen oder störrischen Sinn der Tochter zu brechen, verzweifelt! Wenn Friedländer (a. a. O.) für diesen Fall ausruft: „O, gute Mutter, erstirbt dir das Wort auf der Lippe vor Schmerz über dein Kind, schließe es in die Arme, benetze sein Haupt mit Thränen, bete über demselben, und du wirst die Eisrinde von dem Herzen deines Kindes lösen, du wirst wirken, wo Gouvernantinnen und Vorsteherinnen mit ihrem süßlichen Sermon oder ihrer keifenden Rede die Seele kalt lassen ꝛc.," so ist dagegen zu sagen, daß der Erfolg keineswegs immer so sicher ist, und daß auch eine rechtschaffene Vorsteherin über dem verirrten Kinde beten kann und wird. Es giebt Fälle, in denen geradezu eine Entfernung aus dem Hause, die Zucht eines strengen Institutes, die Einwirkung fremder Personen und Verhältnisse, der ganze Mechanismus des Institutslebens mit seiner unerbittlichen Consequenz das beste, ja das einzige Mittel ist, ein verirrtes Gemüth zur Selbsterkenntnis zu bringen. Freilich müßte ein solches Institut entweder durch die geringere Zahl der Pensionairinnen fähig sein, auf die Individualität eines solchen Kindes einzugehen, oder es müßte, wie etwa die sogenannten Besserungs- und Strafanstalten für die Kinder der unteren Stände, überhaupt schon durch seine ganze Einrichtung eine solche negative Tendenz haben. Das erste sind die Institute gewöhnlich nicht, ja die Rücksicht auf die Individualität ist einer ihrer schwächsten Puncte, das andere werden sie schwerlich von sich gelten lassen wollen, obwohl ein bedeutendes Contingent ihrer Pensionairinnen allerdings aus solchen besteht, an denen frühere Fehler der Erziehung gut gemacht werden sollen, oder deren Erziehung im Hause nicht gelang. Tritt also ein solcher Fall ein, so wird es lediglich vom Zufalle abhängen, ob die Eltern eine Anstalt, wie die gewünschte, wirklich finden.*) Und hier tritt der wichtigste Mangel unsers ganzen weiblichen Institutswesens hervor. Denn wenn von ganzem Herzen zugegeben werden kann, daß es treffliche Anstalten dieser Art, pflichttreue, wahrhaft gebildete und von dem Geiste echter Religiosität tief durchdrungene Vorsteherinnen solcher Institute giebt, so muß noch immer eingewendet werden, daß alle Garantien für die Tüchtigkeit dieser Institute nur an der Person haften. In dieser Zufälligkeit offenbart sich, daß die weibliche Institutserziehung in den Organismus unsers gesammten Erziehungswesens in der rechten Weise noch nicht eingeordnet ist. Ja man kann sagen, daß wir auch in der Theorie noch die nöthige Klarheit über diesen Punct suchen und daß eben darum in der Praxis so viele Unsicherheit und so viel innerer Widerspruch herrscht. Wenn man, wie K. V. Stoy (Encyklopädie der Pädagogik S. 283 f.) es thut, die Forderungen an das weibliche Erziehungsinstitut dahin resumirt, daß eine möglichst kleine Anzahl von Zöglingen in demselben aufgenommen werde, so ist das zu unbestimmt. Was heißt „möglichst klein?" Ein Institut kann viele Zöglinge aufnehmen, wenn es richtig organisirt ist. Die Frage nach dem Verhältnisse der weiblichen Natur zu dieser Erziehungsform greift tiefer. Sieht man auf den historischen Anfang unserer modernen weiblichen Erziehungsinstitute, so erkennt man leicht, wie dieselbe wesentlich auf einer Corruption des häuslichen Lebens beruht. Wenn man nun in neuerer Zeit lebhaft von der Nothwendigkeit durchdrungen ist, daß die Erzie-

*) Von einem solchen Falle hat Refer. einmal den ersprießlichsten Erfolg gesehen. Ein sonst liebenswürdiges, aber überaus leichtfertiges Mädchen von etwa 13 Jahren hatte durch immer wiederholte Rückfälle in ihren Fehler alle Mittel, welche das Haus und die Schule anzuwenden vermochten, erschöpft. Der Vater lebte nicht mehr. Die Mutter, eine wackere Frau, war in Verzweiflung und ihre heißen Thränen hatten das Kind zwar immer sehr gerührt, aber nicht gebessert. Sie entschloß sich zu dem Schritte, der ihr schwer genug wurde, das Mädchen in eine wirkliche Besserungsanstalt zu geben. Die Wirkung war vollständig. Nach einem halben Jahre kehrte das Mädchen mit tiefem Ernste und tiefem Danke in das mütterliche Haus zurück. Ihr Leichtsinn, von dem bereits alles zu fürchten gewesen war, war für immer abgethan. Sie ist heute die brave, herzlichfromme und liebenswürdige Gattin eines geachteten Kaufmanns in X., und erzieht ihre Kinder auf die verständigste Weise.

hung des Mädchens innerhalb der Familie geschehen müße, so ergiebt sich, daß das weibliche Geschlecht zu den beiden Factoren, in welche alle Volkserziehung zerfällt, der Privaterziehung, die auf Entwickelung der Individualität abzielt, und der öffentlichen, in welcher das Interesse für die Gemeinschaft überwiegt, nicht dieselbe Stellung hat, wie das männliche. Für den Knaben ist es, seiner Bestimmung gemäß, nothwendig, daß ihm nicht nur der Einfluß der häuslichen, sondern auch die Zucht der öffentlichen Erziehung zu Theil werde. Den Satz, welchen Schleiermacher (Erziehungslehre S. 711) aufstellt, daß unter gewißen Bedingungen die Privaterziehung überflüssig und die gesammte Erziehung eine öffentliche werden könnte, kann man in Beziehung auf das männliche Geschlecht zugeben; in Betreff des weiblichen aber nicht, denn dieses kann seiner Bestimmung gemäß nur innerhalb der Familie recht gebildet werden.

Für alle Bildungsstätten der weiblichen Jugend bleibt daher die wesentliche Forderung, daß sie den familienhaften Charakter bewahren. Darauf zu achten, liegt im tiefsten Interesse des Staats, da das Gedeihen des Gemeinwesens die sittliche Gestalt des Familienlebens zur nothwendigsten Voraussetzung hat. Wo also die häusliche Erziehung aus irgend einem Grunde für ein Mädchen ersetzt werden muß, da bleibt es das Natürlichste und das Richtigste, daß eine andere Familie, welche das öffentliche Vertrauen besitzt und die sittlichen, religiösen und sonstigen Garantien wahrer Bildung darbietet, aufgesucht und dieser die Erziehung des Mädchens anvertraut werde. Für eine solche Familie wäre allerdings wiederum die höchste Pflicht, nur so viele Pensionairinnen aufzunehmen, daß das wirkliche Familienleben fortbestehen könnte. Erkennbar bleibt dies Verhältnis immer, namentlich dadurch, daß für den Zweck der Erziehung keine helfenden Personen in das Haus aufgenommen werden. Käme eine solche Pension auch theurer, so würde sie dafür auch segensreicher sein. Es ist schwer, hier die Grenze zu ziehen, noch schwerer, auszusprechen, auf welche Weise der Staat diese Verhältnisse zum Gegenstande der Gesetzgebung machen könne. Gewiß aber ist, daß in der gänzlichen Gesetzlosigkeit, welche auf diesem Gebiete herrscht, eine Lücke staatlicher Ordnung und sittlich-pädagogischer Anschauung sich kundgiebt, welche beweist, daß die ethische Bedeutung des Familienlebens noch nicht so allgemein erkannt ist, als zu wünschen wäre. Der Einfluß des Staates und der Kirche, denn auch sie hätte mitzusprechen, müßte eben darauf gehen, zu verhindern, daß einem Mädchen die für sein ganzes Leben unentbehrliche Wirkung des Familienlebens verloren gehe. Aber die Fürsorge des Gemeinwesens muß auch noch einen weitern Schritt thun. Abgesehen davon, daß es doch gelegentlich an der nöthigen Zahl der gesuchten Normal-Familien fehlen dürfte, ist auch Vorsorge zu treffen für alle jene außerordentlichen Fälle, in denen augenblickliche Hülfe nöthig ist, besondere Schwierigkeiten der Erziehung überwunden, oder große Fehler derselben beseitigt werden sollen. Diesen Bedürfnissen kann nur durch öffentliche, vom Staate fundirte, oder doch organisirte und beaufsichtigte Erziehungsanstalten genügt werden. Das Wesentlichste in der Organisation solcher weiblichen Erziehungsanstalten ist aber, daß innerhalb des großen Ganzen wiederum eine Gliederung bestehe, welche ein eigentliches Familienleben, angelehnt an eine Reihe von natürlichen Familien der Erziehenden, annähernd möglich macht. Nur so ist die Haus- und Lebensordnung des Institutes zu finden, auf deren Erfindung Stoy hinweist, bei welcher die zahllosen Veranlassungen zu häuslichen Diensten und Sorgen auch innerhalb des Institutes sich einstellen können. Nicht künstliche Familien, wie in Knabeninstituten, bestehend aus einem Aufseher und einer gewißen Zahl von Zöglingen, sondern nur natürliche Familien, in welche die Mädchen eingereiht werden, können dies Problem lösen. Wo diese Bedingung fehlt, wo eine Menge von Mädchen, wie in einer Kaserne, eingeschlossen ist, da ist, welche pünctliche Ordnung in dieser Kaserne auch herrsche, der Zweck weiblicher Bildung nicht erreichbar, und die Eigenthümlichkeit des Weibes noch verkannt. Solche Anstalten kann eben nur das Gemeinwesen gründen, welches keinen Erwerb treiben will, denn sie fordern nicht nur bedeutende Mittel für die gesammte Anlage und Unterhaltung,

sondern auch gebildete und erfahrene Erzieher und Erzieherinnen, die diesen Anstalten ihr Leben widmen. Daß für den religiösen Geist dieser Anstalten gesorgt werde, daß sie, wie Raumer sagt, „vom Christenthum durchdrungen und geheiligt sein müßen, ohne die Religion als Aushängeschild zu misbrauchen," halten wir für selbstverständlich. Für das weibliche Privatinstitut giebt es also keine rechte Stelle. Dasselbe ist behaftet mit dem innern Widerspruch, daß es Privaterziehung sein will, und doch die Zwecke derselben nicht realisiren kann, weil es eben als Institut eine Richtung auf öffentliche und allgemeine Erziehung hat, und doch nicht im Stande ist, diesem Institutsleben den wirklichen Charakter des Familienlebens zu geben, wie große und öffentliche Anstalten es vermögen. In der That sehen wir ja auch, daß gegenwärtig, wenn es sich um die aushäusige Erziehung eines Mädchens handelt, entweder, und am liebsten, eine zuverläßige Familie gesucht wird, in die es mit vollem Kindesrecht aufgenommen werden könnte, oder nach einer jener Erziehungsanstalten gefragt wird, die durch ihren öffentlichen Charakter für eine verständige Organisation Gewähr leisten. Dem Privatinstitute bleibt also auch erfahrungsmäßig nur noch übrig, sich auf die freilich nicht eben geringe Anzahl derjenigen zu stützen, die unklar über den Stand der Sache oder einer äußerlichen Ansicht vom Leben, von dem Wesen der Bildung und der Würde des Weibes zugewendet sind.

Damit ist aber die Stellung dieser Institute deutlich genug bezeichnet.

Flashar.

Mädchenschule, höhere. Höhere Mädchenschulen oder, wie sie gewöhnlich genannt werden, höhere Töchterschulen, ein Name, den schon Jahn (das Wort ist seit 1774 von Zürich aus in Umlauf gekommen; s. deutsches Volksthum von F. L. Jahn S. 197) angegriffen hat, der sich indessen doch einzubürgern scheint, sind Unterrichtsanstalten für die weibliche Jugend der gebildeten Stände. Sie gehören durchaus der neuern Zeit an, sind zuerst in Deutschland aufgetreten, hier auch am meisten verbreitet und verdanken ihre Entstehung einerseits der ernsteren, durch die Reformation hervorgerufenen, Fürsorge für das Schulwesen, andrerseits den seit der Mitte des 18. Jahrhunderts eingetretenen Veränderungen der socialen Verhältnisse. Nicht darin besteht die Bedeutung der höheren Mädchenschulen, daß dieselben dem weiblichen Geschlechte den Zugang zu höherer Geistesbildung überhaupt erst eröffnet haben, denn das Alterthum und das Mittelalter zählt der künstlerisch und wissenschaftlich gebildeten Frauen sehr viele, sondern darin, daß sie dem eigenthümlichen Wesen weiblicher Bildung im Unterschiede von der Bildung des Mannes Rechnung tragen wollen, daß sie die Fürsorge für einen höheren Unterricht der weiblichen Jugend als ein allgemeines, die Gemeinde, den Staat und die Kirche interessirendes, Bedürfnis aufgedeckt und endlich darin, daß sie den Zugang zu höherer Bildung von jenen Zufälligkeiten ausgezeichneter Anlage und bevorzugter Lebensstellung, an welche wir denselben im Alterthum sowie im Mittelalter geknüpft sehen, befreit und weiteren Kreisen eröffnet haben. Denn wenn sich bei allen Culturvölkern neben dem geringen Antheil, der dem weiblichen Geschlechte an dem Volksunterrichte gegönnt war, die Erscheinung geltend macht, daß einzelne Frauen sich über das Niveau der weiblichen Bildung ihrer Zeit erhoben und mit den hervorragendsten Vertretern der Kunst und Wissenschaft in Gemeinschaft, zuweilen sogar in einen Wettstreit eingetreten sind, der nicht immer zu ihrem Nachtheile ausfiel, so wird diese Erscheinung doch immer dadurch charakterisirt und herabgesetzt, daß ihr die ebengenannten culturhistorischen Momente, welche der höheren Mädchenschule unserer Zeit zu vindiciren sind, fehlen. Die gebildeten Frauen früherer Zeiten ringen mit den Männern um den gleichen Preis männlicher Bildung. Sie treten als Dichterinnen, als Philosophinnen oder als gelehrte Frauen auf; der eigenthümliche Lebensinhalt der weiblichen Seele kommt entweder gar nicht oder doch nur darin zur Erscheinung, daß sie neben der Gelehrsamkeit und der Kunst auch ihren natürlichen Pflichten als Gattinnen und Mütter Beachtung schenken. Die edelste Auffassung

weiblichen Lebens im classischen Alterthum, der wir in der Schule des Pythagoras begegnen, bringt es nicht zu einem Begriffe eigentlich weiblicher Bildung. Wie viel Gutes die Pythagoreerin Theano in ihren Briefen z. B. über Verweichlichung der Kinder (an Eubule) und über verständige Behandlung der Sclavinnen und Mägde (an Kallisto) sagt, wie wohlthuend die Schrift derselben „über die Frömmigkeit", so wie diejenige der Pythagoreerin Phintys „über die Selbstbeherrschung" und die der Pesiktione „über die Harmonie des Weibes" und „über die Weisheit," namentlich gegenüber manchen weiblichen Schriftstellerinnen unserer Zeit uns anmuthen, ja wie nahe die letztere in dem letztgenannten Buche dem Wesen der intellectuellen Bildung des Weibes zu kommen scheint, wenn sie die Weisheit darein setzt, „daß man die Principien von allem erkenne (s. Mädchenbildung S. 499), so enthalten doch alle diese Schriften bei näherer Betrachtung nichts anderes, als eben die Philosophie des Pythagoras überhaupt. Die sittlichreligiösen Maximen, die hier empfohlen werden, sind dieselben, von denen Pythagoras das Leben seiner Jünger überhaupt getragen wissen will. Frömmigkeit der Grund, Musik und Gymnastik die Mittel, Selbstbeherrschung und dadurch innere Harmonie des Verstandes und Willens das Resultat der Bildung. Es kommt da schließlich auf das Urtheil Platos hinaus, daß die Anlagen der Weiber denen der Männer ihrer Natur und Art nach wesentlich gleich und nur durch die weibliche Schwäche von denselben unterschieden seien. Darin spiegelt sich die antike Ansicht vom Weibe, welche durch den Vorwurf der Schwäche alles zurücknimmt, was sie gelegentlich der Weiblichkeit zugiebt; eine besondere und eigenthümliche Sphäre weiblicher Natur und Bildung wird ebensowenig, als die Gleichberechtigung beider Geschlechter in Betreff der höchsten Lebensgüter mit Entschiedenheit ausgesprochen und anerkannt. Im Mittelalter war die Richtung des germanischen Geistes der intellectuellen Bildung der Frauen viel günstiger als im Alterthum. Das uralte germanische Vorurtheil, daß geistige Bildung der männlichen Kraft entgegenwirke, wie es sich einst in dem Auftreten der ostgothischen Großen gegen Amalasuntha's Erziehungsplan offenbarte, sprach sich auch in späterer Zeit noch in dem Mangel eigentlicher Schulbildung der Männer aus, wie z. B. bei Wolfram von Eschenbach und vielen Minnesängern, die sich ein „Singerlein" halten mußten, um ihre Dichtungen an diejenigen zu bringen, denen sie gewidmet waren. Jemehr man dagegen das weibliche Wesen schon in der Urzeit den Geheimnissen der Wissenschaft und der Religion nahestehend dachte, und jemehr die Bildung des Mittelalters an die Kirche sich anlehnte, desto natürlicher mußte es erscheinen, wenn die Frauen die Sprache der Kirche erlernten und ihre Muße durch gelehrte Studien ausfüllten. So beginnt schon mit den Töchtern und Schwestern Karls des Großen, wie wir aus dem Briefwechsel Alcuins mit ihnen ersehen, die lange Reihe der Frauen, denen Verkehr mit Gelehrten und wissenschaftliche, namentlich sprachliche Studien zum Lebensbedürfnisse geworden waren. Zwar tritt diese Richtung zunächst in engste Verbindung mit dem in den Vordergrund gestellten Streben nach Heiligkeit des Lebens und es sind eben die heiligen Schriften, sowie die Erklärungen derselben, auf welche jene Beschäftigungen zuerst gerichtet waren; aber die Sprache als solche, die grammatische Kenntnis und Erlernung derselben erscheint doch auch bei Karl dem Großen schon als hauptsächlichster Unterrichtsgegenstand, der mit den Töchtern getrieben, während des ganzen Mittelalters als wesentlicher Theil des höheren weiblichen Unterrichtes angesehen wird und neben dem religiösen und dem Unterrichte im Spinnen, Weben ꝛc. den eigentlichen Inhalt der weiblichen Bildung ausmachte. Den günstigsten Boden für diese gelehrte Richtung boten die Frauenklöster dar und in ihnen wurden, wie aus der Correspondenz des Bonifacius hervorgeht, von den Nonnen nicht nur biblische Bücher abgeschrieben, sondern auch weltliche Wissenschaften gelegentlich gelehrt. Mit der Zeit traten die gelehrten Studien immer mehr in den Vordergrund; nicht nur die Töchter der Fürsten und Edeln, sondern auch die der reicheren Bürger eignen sich diese Art der Bildung an, und als in

Italien die Liebe zu den Wissenschaften erwachte, begeisterten sich für dieselben nicht wenige Frauen, fügten dem Studium der lateinischen das der griechischen Sprache hinzu und machten in beiden Verse. Gegen das Ende des Mittelalters wird wissenschaftlicher und vorzugsweise sprachlicher Unterricht für die höhere Bildung der Mädchen überall für nöthig erachtet, Lud. Vives und Erasmus betrachten die geistige Zucht derselben für das heilsamste Gegenmittel gegen die Sittenlosigkeit und den gefährlichen Einfluß weltlicher Lectüre. Ganz respectabel ist die Zahl der geistlichen und weltlichen Schriften, welche der Erstere in seinem Buche de institutione christianae foeminae (liber I. c. V.) zur Lectüre der Frauen empfiehlt: „porro quinam libri sint legendi, de quibusdam nemini non constat, velut de Evangeliis Domini, de Apostolicis tum actis, tum epistolis, de historicis et moralibus veteris instrumenti, de Cypriano, Hieronymo, Augustino, Ambrosio, Chrysostomo, Hilario, Gregorio, Boëthio, Fulgentio, Tertulliano, Platone, Cicerone, Seneca et similibus.“ Zu diesen kommen dann in seinem kurzen Schriftchen „de puellarum institutione“ noch „Erasmi institutio principis, Enchiridion, Paraphrases et alia ejus permulta pietati utilia, Thomae Mori Utopia.“ „Historiam“ fährt er fort, „poterit leviter cognoscere ex Justino et L. Floro et Valerio Maximo. Das Lesen der h. Schrift wird bereits in die Zeit der Morgen- und Abendandacht verwiesen: inter haec omnia et cum surgit e lecto, et cum it cubitum, aliquid quotidie ex novo testamento legat. Dazu kommen dann die „poetae christiani, quos jucundum fructuosumque erit legere, velut Prudentius, Sydonius, Paulinus, Arator, Prosper, Juvencus etc.“ Bei diesen Studien sollen die Mädchen Collectaneenhefte halten, in welchen fortdauernd seltene Worte, elegante Redewendungen, inhaltvolle Sentenzen, lehrreiche Thatsachen eingetragen werden müßen. Natürlich kommt den armen Jungfrauen bei alledem das Lexicon nicht aus der Hand (s. das letzte Capitel der institutio puellarum). Der Grundgedanke dieser ganzen Art weiblicher Bildung, über welchen man seit dem Alterthume nicht hinausgekommen war, und der einfach darin bestand, daß die Frauen soweit wie eben möglich in die Gelehrsamkeit der Männer eingeführt werden müßten, tritt sehr deutlich hervor, wenn man die obengenannte Anweisung des L. Vives de institutione puellarum mit der von ihm in demselben Jahre 1523 verfaßten Schrift de adolescentum institutione vergleicht. In beiden wird dieselbe Strenge der grammatischen Methode gefordert und für die Mädchen nur vom Griechischen abgesehen. Vives selbst spricht jenen Grundgedanken des bloß quantitativen Unterschiedes zwischen männlicher und weiblicher Bildung (de instit. foeminae christ. lib. I. c. IV.) mit den einfachen Worten aus: Et in discendo quidem nullum, ut viro, sic neque feminae finem statuo, nisi quod virum plurium ac variarum cognitione rerum instructum esse par est etc.

Der Abstand dieses Standpunctes, dem das innere Leben des Weibes noch so verborgen war, von der Tendenz unserer heutigen höheren Mädchenschule, welche darauf ausgeht, der weiblichen Denkweise und dem weiblichen Berufe überall Rechnung zu tragen, liegt auf der Hand, und doch ist dieser Mangel des frühern Mädchenunterrichtes noch immer gering anzuschlagen im Vergleiche mit andern Mängeln. Immerhin waren es doch überaus bildende Elemente, die dem Geiste der so unterrichteten Mädchen dargeboten wurden, und die nüchterne Zucht der grammatischen Methode mochte, wie sie sich an den Jünglingen durch Beförderung logischer Schärfe und geistiger Geweckheit heilsam erwiesen hatte, auch der weiblichen Geistes- und Gemüthsentwickelung, die ja so leicht eine verschwimmende wird, eine gewiße Haltung gewähren. Was aber diese ganze Richtung auf gelehrte Bildung der Frauen im Alterthume sowie im Mittelalter zu einer sehr niederschlagenden Erscheinung macht, das ist die geringe Anzahl derer, denen sie zu gute kam, der durchaus private und zufällige Charakter derselben und der vollständige Mangel eines öffentlichen Interesses dafür, daß auch das weibliche Geschlecht des allgemeinen Culturfortschrittes theilhaftig gemacht

werde. Königliche Töchter sind es, für welche Vives und vor ihm schon Vincenz von Beauvais solche Rathschläge gegeben hatte. Daß aber auf dem Throne, daß in den Schlössern der Großen und in den mit fürstlichem Aufwande geschmückten Häusern reicher Patricier auch dem Unterrichte der Töchter die nöthige Sorgfalt gewidmet wurde, war natürlich, denn es versteht sich zu allen Zeiten von selbst. Steigen wir nur eine Stufe tiefer, etwa in die Familie des mittleren und niederen Adels, oder gar in die Sphäre des eigentlichen Bürgerstandes, so hört da jede Fürsorge für die höhere Bildung des Weibes auf und wir finden im Mittelalter außer dem, was die Klöster boten, keine einzige Veranstaltung allgemeinerer Art, die jenem Zwecke gewidmet gewesen wäre. Die vielen gelehrten Frauen, welche das Mittelalter und das Alterthum uns nennt, werden eben darum genannt, weil sie die Ausnahmen bilden, weil sie über den Bildungsstandpunct der Frauen überhaupt sich erheben und darum Aufsehen machen. Die Rückseite dieser Erscheinung bietet daher ein desto unerfreulicheres Bild, eine vollständige Vernachläßigung der weiblichen Bildung in allen mittleren Schichten des Volkes. Ueberall kommt es hier, ganz wie im Alterthum, lediglich auf den Zufall an, ob einem Mädchen durch günstige Verhältnisse ein Antheil an höherer wissenschaftlicher Bildung zufällt oder nicht. Gelegentlich mochte ein begabter Hausgeistlicher auf der Burg, oder in Städten ein dem Vaterhause befreundeter Gelehrter sich eines solchen Mädchens annehmen; denn aller Unterricht der Art war eben Privatunterricht, und denselben übernahmen für hochstehende Frauen nicht selten die berühmtesten Gelehrten ihrer Zeit. Fehlte eine solche Gelegenheit, so geschah eben nichts und dies war die Regel. Selbst die Kirche als solche hat nicht eigentlich etwas nennenswerthes für die intellectuelle Förderung des weiblichen Geschlechts gethan, und Vives macht in der Vorrede seines Buches de institutione foeminae christianae an die Königin Katharina von Arragonien den Kirchenvätern Tertullian, Cyprian, Hieronymus, Ambrosius, Augustin und Fulgentius überhaupt den Vorwurf, daß sie, die so oft von den Weibern, namentlich von den Jungfrauen und Wittwen gehandelt hätten und des Lobes der Keuschheit nicht müde würden, doch den pädagogischen Gesichtspunct übersehen und zwar zu einem ehrbaren Leben ermahnt aber nicht gezeigt hätten, wie man dazu gelange. Sehen wir ab von dem bei aller Entstellung der göttlichen Wahrheit doch unendlich tiefen Einfluß der christlichen Lehre, von der festen sittlichen Schranke, in welche das Haus die Töchter und Frauen dieser Zeit geschlossen hielt, und von den idealen Momenten, welche diesen die Theilnahme an der nationalen Literatur darbot, und behalten wir die eigentliche intellectuelle Bildung des Weibes im Auge, so müßen wir sagen, daß für diese im großen und ganzen im Mittelalter ebensowenig geschah als im Alterthum. Freilich gab es auch für Mädchen schon frühe in den Städten Schulen, und obwohl Karl der Große die Erziehung der Mädchen von Männern, nicht von Frauen geleitet wissen wollte, so werden doch schon vom Anfange des 13. Jahrhunderts an „Schulmeisterinnen," „Lerfrauwen" und „Ammen" erwähnt, welche letzteren bei Knaben und Mädchen als Erzieherinnen wirken. Gegen das 15. Jahrhundert tauchen sie an sehr vielen Orten, in Berlin, Nürnberg, Straßburg, Lübeck ꝛc. auf, und kommen unter dem Namen „Lehrhalterinnen" und „Lehrmütter" als Personen vor, die theils für Mädchen allein, theils für Kinder beiderlei Geschlechts kleine Schulen etabliren. Aber die Benutzung dieser Schulen, deren Gattung sich als sogenannte Klippschulen noch bis in die neueste Zeit erhalten hat, war vollständig in das Belieben der Familien gestellt, und sie boten so wenig dar, daß ihr bildender Einfluß sehr gering ins Gewicht fällt, und noch keineswegs einen Vorzug der mittelalterlichen Mädchenerziehung vor der des Alterthums begründet, welches in Athen und in Rom schon frühzeitig Mädchenschulen, in Athen sogar besondere Mädchenlehrerinnen (ψάλτριαι) und in Rom doch auch wackere Erzieherinnen, wie die Hispulla, aufweist, an welche der jüngere Plinius so dankbare Briefe über das, was sie an seiner Gattin gethan, geschrieben hat.

Wie die Reformation erst den Gedanken der Volkspädagogik erzeugt hat, so wur-

zelt in ihr auch die Fürsorge für den Mädchenunterricht in seiner Besonderheit. In der Schrift Luthers „An die Rathsherrn aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen" v. J. 1524 wird bereits neben den Knaben der Mädchen gedacht. „Die Welt bedarf feiner geschickter Männer und Frauen," heißt es dort, „daß die Männer wohl regieren könnten Land und Leute, die Frauen wohl ziehen und halten könnten Haus, Kinder und Gesinde". Da war sofort in aller Einfalt Wesen und Princip der Mädchenbildung ausgesprochen. Alle Kirchen- und Schulordnungen der nächstfolgenden Jahre heben die Nothwendigkeit der Mädchenschule hervor. Mehr hypothetisch redet davon Johann Brenz in der Halleschen Kirchenordnung: „Es wäre auch sehr gut, daß man für die jungen Töchter eine geschickte Frau bestellte, welche am Tage zwei Stunden" (Luther hatte täglich nur eine Stunde vorgeschlagen) „die Mädchen im Lesen und Schreiben unterrichtete, wie denn der Apostel Paulus Tit. I. dazu ermahne." „Denn," fügt er hinzu, „die Schrift gehört ja nicht den Männern allein, sie gehört auch den Weibern, die mit jenen zugleich des Himmels und des ewigen Lebens warten." Noch umständlicher geht die Reformatio ecclesiarum Hassiae von demselben Jahre auf die Sache ein, sie fordert die Einrichtung von Mädchenschulen nicht nur in den Städten, sondern „si fieri potest," auch in den Dörfern. Der Unterricht soll sich auf die Glaubenslehre, auf Lesen und Spinnen erstrecken. Die Schulzeit wird ausgedehnter gedacht, denn es wird vorgeschrieben, daß sowohl des Morgens, wenn sie zur Schule kommen, als des Abends, wenn sie nach Hause gehen, ein Psalm gemeinschaftlich und ein Capitel der Bibel von einer einzelnen gelesen werde. Doch war es vornehmlich die durch ihren Einfluß auf die Schulgesetzgebung des 16. Jahrhunderts so wichtige Braunschweig'sche Kirchen- (und Schul-) Ordnung vom J. 1528, sowie die spätere von 1543, von der in Deutschland die bedeutendste Wirkung auf die Gestaltung der Mädchenschulen ausgieng, und Johann Bugenhagen, der Verfasser beider, ist daher als der eigentliche Begründer der deutschen Mädchenschule anzusehen. Schon in dem Entwurfe von 1528 hebt er in dem Abschnitte „Von den Juncfrawenschulen" mehrere wesentliche Rücksichten dieser Anstalten hervor. Es sollen in der Stadt an angemessenen Orten vier solche Schulen angelegt werden, damit die Mädchen nicht weit von Hause zu gehen haben. Die Schulmeisterinnen sollen von dem Rathe angenommen und als geistliche Dienerinnen der ganzen Stadt angesehen werden. Sie sollen „im Evangelio verständig" und von gutem Rufe sein. Die Subsistenzfrage wird ausführlich und in frommer und biederer Weise verhandelt. Als Unterrichtsgegenstände erscheinen hier auch nur das Lesen und die Begründung der christlichen Erkenntnis, aber für diese wird schon biblische Geschichte, Katechismus und Gesangbuch in Anspruch genommen. Die Zeit des ganzen Cursus wird auf ein bis zwei Jahre, die tägliche Schulzeit auf eine, höchstens zwei Stunden festgesetzt, die andere Zeit sollen die Mädchen überlesen, den Eltern dienen und lernen Haushalten ꝛc. In der Schulordnung vom J. 1543 wird nichts wesentliches hinzugefügt. Sie fordert in allen Städten und Flecken die Errichtung solcher Schulen, fügt zum Lesen das Schreiben hinzu, was aber im Nothfalle auch wegfallen könne, und ordnet genauer die Behandlung des Katechismus und den Gebrauch der Bibel. Wer seine Töchter mehr lernen lassen wolle, der möge sie auch geschriebene Briefe lesen lehren lassen. Die Schulzeit ist bereits sehr erweitert. Vormittag zwei und Nachmittag zwei Stunden. Doch wird vorgesehen, daß man den Mädchen nicht zu viel auferlege, Maß sei zu allen Dingen gut. Am ausführlichsten geht auf die innere Einrichtung dieser Anstalten die zwischen die beiden Braunschweiger Kirchenordnungen fallende Wittenberger vom J. 1533 ein. Sie berichtet im Eingange des über die Mädchenschule sprechenden Abschnittes, daß bereits eine Jungfrauenschule erbaut und so fundirt sei, daß alle Zeit ein Schulmeister für die Mädchen vorhanden sein werde. Die Unterrichtszeit wird bestimmt von „Morgens so man zur Predigt leutet, so lang bis man zu Tisch bläset, ungeferlich," Nachmittag von 12 Uhr bis gegen 3 Uhr.

Mittwoch und Sonnabend Nachmittag ist frei. Die Eintheilung der Lehrstunden ist sehr einfach: Vormittag Lesen (Abhören der Geförderten und Uebung mit den Anfängern), Nachmittag Schreiben und Singen. Mittwoch und Sonnabend Vormittag Katechismus, Psalmen, Sprüche lernen. Auch die Anfangsgründe der Gesangslehre und „mit der Zeit" die des Rechnens werden gefordert. In den späteren Visitations-, Kirchen- und Schulordnungen bis ans Ende des Jahrhunderts bleibt überall der von Luther und Bugenhagen aufgestellte Typus der Mädchenschule erkennbar, und es stellt sich in dieser ganzen Zeit nirgends ein Fortschritt, vielmehr sehr bald ein Rückschritt von dem, was die Reformationszeit geschaffen hatte, heraus.

Die Bedeutung dieser Einrichtungen für die weibliche Bildung lag zunächst darin, daß eine besondere Veranstaltung für den Unterricht der Mädchen, im Unterschiede von dem der Knaben, als nothwendig erkannt wurde, daß man auch das weibliche Geschlecht an dem eigentlichen Gewinne der Zeit, der reinen Lehre des Evangeliums, theilnehmen lassen und sie zum selbständigen Gebrauche der h. Schrift befähigen wollte, endlich darin, daß man die Fürsorge für diesen Mädchenunterricht als eine Angelegenheit betrachtete, welche im Interesse der Gemeinde, der kirchlichen, wie der bürgerlichen liege. Man könnte bei den geringen Forderungen, welche diese Schulordnungen an die Mädchenbildung machten, zu dem Zweifel geneigt sein, ob in diesen Anstalten wirklich die Anfänge der höheren Mädchenschulen gesucht werden dürfen. Indessen ergiebt sich aus einer genauen Betrachtung dieser Schulordnungen, daß in der That ihre Verfasser die entschiedene Absicht gehabt haben, die mittleren Stände des Volkes durch die Schulen zur Frömmigkeit und Bildung, zwischen welchen jene Zeit noch keine Feindschaft kannte, zu erheben. Offenbar haben Luther und Bugenhagen diese mittleren Schichten des Volkes im Auge. Ueberall ist die Rede davon, daß aus solchen Jungfrauen, die das Wort Gottes gefaßt haben, fromme und verständige Hausmütter hervorgehen sollen, die ihr Gesinde regieren und die Kinder im Gehorsam auferziehen können. Ja Luther faßt in seinem Schreiben an die Christen zu Riga seine Bemühungen um das Schulwesen in die Worte zusammen: „Ich habe nun viel gepredigt und geschrieben, daß man in Städten sollte gute Schulen aufrichten, damit man gelehrte Männer und Weiber aufzöge ꝛc." Was uns aber heute gering scheint, war für jene Zeit, in welcher für die weibliche Bildung der mittleren Volksschichten überhaupt fast nichts geschah, schon etwas großes. Da ferner ein Schulzwang damals überhaupt nicht bestand, sondern die Pflichten gegen die Schule etwa so angesehen wurden, wie die gegen die Kirche, so gehörte schon immer eine gewisse Erhebung über den materiellen Druck des Lebens dazu, daß eine Familie ihren Töchtern den einigermaßen regelmäßigen Schulbesuch gestatten konnte. Wenn daher gelegentlich davon geredet wird, daß auch in Dörfern solche Mädchenschulen angelegt werden sollten, so sprach sich in solchen Hoffnungen ein Idealismus aus, der in so schwungvoller Zeit leicht erklärlich, doch noch heute auf die Erfüllung seiner Hoffnungen wartet. Fassen wir alle Züge des damals sehr regen Lebens auf dem Gebiete des Unterrichts ins Auge, so stellt sich der Zustand des Mädchenunterrichts jener Zeit etwa so dar: Neben den lateinischen Schulen, welche vornehmlich für den gelehrten Beruf vorbereiten sollten und daher nur von Knaben besucht wurden, standen diese sogenannten deutschen Schulen, in denen wir eben so sehr den Anfang der späteren deutschen Volksschule als den der mittleren und höheren Bürgerschule zu erkennen haben. Diese deutschen Schulen, meist als Pfarrschulen an die kirchlichen Verhältnisse angelehnt, wurden fast überall von Knaben und Mädchen besucht, wie denn auch in denselben Lehrer und Lehrerinnen wirkten. Auch die Anfänge der Dorfschulen, die zunächst bloße Hülfsanstalten der Pfarrer für den Unterricht der Jugend im Christenthume waren, bildeten sich später den deutschen Schulen ähnlich weiter aus, und werden oft selbst so genannt. Aber in den größeren Städten gab es in der Reformationszeit neben diesen deutschen Schulen noch besondere Mädchenschulen, welche, wenn sie im ganzen nicht eben eine besondere Erweiterung des Pensums er-

strebten, doch durch die Absonderung des Geschlechts, durch die daran sich knüpfende zartere Behandlung, sowie durch sorgfältigere Durchführung ihrer Aufgabe sich als eine höhere Gattung von Schulen denjenigen empfahlen, die ihre Töchter mehr gefördert sehen wollten und überhaupt höhere Ansprüche auf Bildung machten. Wäre ein solcher Unterschied nicht anzunehmen, so würde nicht zu begreifen sein, daß beide Arten, für den Unterricht der Mädchen zu sorgen, so ruhig neben einander bestehen konnten. Denn entweder die deutschen Schulen boten in jeder Beziehung dasselbe, was von den Mädchenschulen erwartet wurde, und dann ist nicht abzusehen, warum die Reformatoren so eifrig auf die Errichtung von Mädchenschulen Bedacht nahmen, und warum diese Anstalten nur in größeren Städten sich hielten, oder es war eben ein Unterschied ins Auge gefaßt, und dann konnte es kein anderer sein als der eben bezeichnete. Daß neben solchen Veranstaltungen für weibliche Bildung in den eigentlich vornehmen Lebenskreisen jener Zeit noch immer ein außerordentlicher Privatunterricht für die Töchter nöthig erachtet wurde, der dann auch noch sehr lange, ganz wie früher, auf Gelehrsamkeit ausgieng, versteht sich von selbst. Kenntnis der lateinischen und griechischen Sprache wurde um so mehr von den gebildeten Damen der wirklich höheren Stände gefordert, als diese Kenntnis allein zu einem selbständigen Urtheil über die Ereignisse und Lebensfragen jener Zeit befähigen konnte. Es gab Frauen, die das neue und das alte Testament im Urtexte lasen, und es wurde noch am Ende des 17. Jahrhunderts (z. B. in den „Projecten, wie die Anführung Herren-Standes, adlicher und anderer fürnehmer Jugend, veranstaltet, und guten Theils wirklich eingerichtet und angefangen" Halle, 1698), ausdrücklich Unterricht im Griechischen und Hebräischen für die Töchter als nöthig erachtet (s. Dr. J. Horkels Reden und Abhandlungen von Dr. C. Heiland, Berlin 1862 S. 102.). Aber diese sociale Sphäre hatten die Reformatoren ebensowenig im Sinne, als die der dienenden und unfreien Volksklassen, wenn sie von besondern Mädchenschulen redeten, sondern die mittleren Stände, die zwischen jenen beiden in immer größerer Mannigfaltigkeit der Berufsarten anfiengen sich geltend zu machen, die aber damals zu einer Einheit des Begriffs in rechtlicher, staatlicher und andern Beziehungen noch nicht so zusammen gewachsen waren, wie dies in dem späteren „dritten Stande" oder in dem heutigen „Mittelstande" geschehen ist.

Uebrigens war der Erfolg dieser Bemühungen Bugenhagens ein ziemlich geringer. Weniger wohl darum, weil es an geeigneten Lehrerinnen fehlte, denn an diese war doch die Mädchenschule nicht allein gewiesen, aber das Erkalten der Herzensfrömmigkeit, das Hervortreten der confessionellen und politischen Gesichtspuncte in Sachen der Religion, endlich die Schrecken und Verheerungen des dreißigjährigen Krieges — alle diese Ursachen riefen eine allgemeine Depravation des Schulwesens hervor, vor welcher nur vereinzelte Unterrichtsanstalten durch geniale Schulmänner bewahrt wurden. Am härtesten traf dieser Zustand des Schulwesens das weibliche Geschlecht. Auch in den größeren Städten, in welchen durch Bugenhagens Einfluß besondere Mädchenschulen eingerichtet worden waren, giengen dieselben größtentheils ganz ein und machten Winkelschulen Raum, in denen doch wieder Knaben und Mädchen zusammengethan wurden. Bei dem Verfalle des öffentlichen Unterrichts, welcher selbst in den niederen Schulen den bescheidensten Forderungen kaum entsprach, wucherte das Privatschulwesen in einer heute kaum begreiflichen Weise. Studenten, verkommene Gelehrte, aber auch mit ihnen concurrirend alte Weiber, Schlächter, Schuster, Nachtwächter traten als Schulhalter auf. In Königsberg bestanden um das Jahr 1700 an 200 Winkelschulen (s. Horkels Reden ꝛc. S. 110). Knaben, denen man eine gründlichere Bildung angedeihen lassen wollte, schickte man in renommirte Anstalten in der Ferne, allenfalls auch zu den Jesuiten, aber für Mädchen wäre dies nach den Begriffen der Zeit noch unmöglich gewesen, auch wenn es solche Anstalten für sie gegeben hätte. Sie waren also auf die Winkelschulen angewiesen und wie es in diesen damals aussah, darüber belehrt uns eine Schulordnung von Lübeck vom J. 1639 (s. Geschichte des deutschen Volksschulwesens

von Dr. H. Heppe V. 294), die darüber klagt, daß außer den vergünstigten Lehrmüttern auch allerlei Weiber, die zu Falle gekommen, Ammen, Kupplerinnen, Dirnen, die nicht dienen wollten, und auf ihre eigene Hand sitzen und sich mit allerhand Volk nähren, Schule halten. Für das ganze Mädchenschulwesen knüpfte sich an diese Zustände der eigenthümliche Uebelstand, daß der höhere Mädchenunterricht, ganz entgegengesetzt den Absichten der Reformationszeit, eine Domäne der Privatspeculation wurde, von welcher erst in der neuesten Zeit Gemeinde und Staat wieder anfangen Besitz zu nehmen. Erst im 18. Jahrhundert wurde die Idee besonderer Anstalten für den höheren Mädchenunterricht wieder aufgenommen. Gleich in den Halleschen Stiftungen A. H. Franckes tritt eine gesonderte Mädchenschule auf, und so nahm denn auch der weibliche Unterricht an dem Gewinne Antheil, den die in diesem Jahrhunderte auftretenden mannigfachen Reformen des Schulwesens der Methode und dem Geiste des Unterrichts eintrugen. Von großer Bedeutung für die Auffassung der höheren Mädchenbildung wurde auch in Deutschland das Buch Fenelons sur l'éducation des filles, welches am Ende des 17. Jahrhunderts erschien und in seiner Art eben so charakteristisch ist, als das Werk des Lud. Vives de institutione foeminae christianae. Blickt dieser zurück, und faßt er in gründlichster Weise zusammen, was sich für die alte Praxis der gelehrten Frauenerziehung sagen läßt, indem er dabei aus der profanen Geschichte und Mythologie, aus der Bibel und Kirchengeschichte, sowie aus der Reihe der vornehmen Zeitgenossen zahllose Beispiele und Belege für seine Behauptungen aufstellt; so blickt Fenelon in die Zukunft und spricht in einfacher und herzlicher Weise die Nothwendigkeit aus, daß des Weibes Geist und Gemüth einer edleren und sorgfältigeren Pflege bedürfe, als bisher ihm zugewendet wurde. Jener wendet sich an Prinzessinnen, dieser denkt an das Volk und insbesondere an den höheren Mittelstand; jener überrascht durch treffende Bemerkungen über einzelnes, dieser gewinnt das Herz durch die Wahrheit der allgemeinen Principien, von denen er ausgeht; jener redet wie ein Gelehrter, dieser wie ein Menschenfreund und wie ein Christ, freilich mit Betonung der katholischen Lehre. Richten wir den Blick insbesondere auf die Forderungen, welche Fenelon an die weibliche Bildung stellt, so begegnen wir sofort den gesundesten und besonnensten Anschauungen. Die Frauen, sagt Fenelon, (a. a. O. chap. I.) sollen nicht den Staat regieren, sollen weder Krieg führen, noch in den Dienst der Kirche treten. Sie können also gewiße ausgedehnte Gebiete der Wissenschaft, die sich auf Politik, Kriegskunst, Jurisprudenz, Philosophie, Theologie ꝛc. beziehen, entbehren; aber sie haben Pflichten zu erfüllen, welche die Grundlage des menschlichen Lebens ausmachen. Sind sie es nicht, welche das Familienleben zerstören oder erhalten? Eine verständige, thätige und fromme Frau ist die Seele des Hauses und waltet dort über die höchsten zeitlichen und ewigen Güter. Um sie nun dieser ihrer Bestimmung gemäß zu bilden, will er zunächst durch den religiösen Unterricht den Grund zu allem weiteren gelegt wissen. Sehen wir ab von dem, was er als Katholik fordert, so bleiben doch genug echt pädagogische und religiöse Gedanken übrig, welche noch heute Beachtung verdienen. Den Anfang des religiösen Unterrichts sollen die biblischen Geschichten machen. Schon im zarten Kindesalter, in der Periode, wo die Kinder sich so gern kleine Geschichten erzählen lassen, soll man versuchen, ihnen mehr Geschmack an den biblischen Geschichten, als an andern beizubringen, nicht dadurch, daß man ihnen sagt, sie seien schöner, was sie vielleicht nicht glauben würden, sondern dadurch, daß man die Schönheit und Erhabenheit derselben ihrem Gefühle nahe bringt. So lege man den festesten Grund der Religiosität, denn es heiße das Wesen der Religion verkennen, wenn man nicht einsehe, daß sie durchaus Geschichte sei. Durch einen einfachen aber das eigene Nachdenken anregenden Unterricht über die wichtigsten religiösen Begriffe, fern von aller Gelehrsamkeit aber auch fern von todtem Gedächtniskram, sollen die Mädchen angeleitet werden, das Wort Gottes selbst zu lesen und frühe daran gewöhnt werden. Dürfe dann das Uebrige der Kirche überlassen werden, so sei doch, um den

Aberglauben, der dem weiblichen Geschlechte so nahe liege, zu entwurzeln, eine gründliche Belehrung, welche weiter gehe, als man gewöhnlich glaube, über alle Gegenstände des religiösen und kirchlichen Lebens dem Mädchen nöthig. Wenn dann der Erzbischof von Cambray nicht umhin kann, vor den Lehren der Calvinisten zu warnen, so ist doch seine weitere Unterweisung über die Art, die zehn Gebote, das Sacrament und das Gebet im Unterrichte zu behandeln, von echt religiösem Geiste erfüllt, denn die Hauptsache bleibt ihm, daß (s. die Einleitungsworte in Cap. 8) Jesus Christus der Anfänger und Vollender unseres Glaubens, der Mittelpunct aller Religion und unsere einzige Hoffnung, den Kindern recht vor die Augen gestellt werde. Was die weitere Bildung der Mädchen betrifft, so sollen sie zunächst ordentlich lesen und schreiben lernen (a. a. O. Cap. 12), sodann gezieme es, daß sie auch ihre Muttersprache grammatisch richtig zu gebrauchen und ihre Gedanken geordnet und mit bündigem Ausdrucke darzustellen wissen. Im Rechnen sollen sie die vier Species und deren Anwendung auf das Leben, auch in complicirteren Aufgaben, erlernen. Nöthig sei ferner, daß die Mädchen über die für das Leben wichtigsten Rechtsverhältnisse eine kurze Unterweisung erhalten, z. B. darüber, wie sich ein Testament von einer Schenkung unterscheide, was ein Contract, eine Substitution, was mobiles, was immobiles Eigenthum sei ꝛc. denn diese Dinge seien bei der Verheirathung von Nutzen. Der traurige Zustand des Gerichtswesens in Frankreich machte solche Unterweisung in jener Zeit sehr wichtig, ja Fenelon fügt hinzu, man möge den Mädchen die Schwierigkeiten der Rechtsfindung, die ungeheuren Kosten der Processe, die Industrie der Advocaten ꝛc. mit lebendigen Farben schildern, um sie eben so sehr vor dem Wahne, als könnten sie sich in solchen Dingen auf das eigene Urtheil verlassen, als vor den Gefahren des gewöhnlichen juristischen Beistandes selbst zu warnen. Ebenso will er die Mädchen, namentlich die Töchter vornehmer Edelleute, über die Rechte ihres Standes und anderer Stände und über die Mittel, von ihrer Lebensstellung einen heilsamen und christlichen Gebrauch zu machen z. B. auf dem Lande kleine Schulen anzulegen (!), Krankenvereine zu gründen (!) ꝛc., unterrichtet wissen. Im übrigen mögen die Mädchen ihre Muße durch gute Lectüre ausfüllen namentlich durch die der alten und neuern Geschichte. Was die Sprachen betrifft, so hält Fenelon von dem Studium derselben nicht viel. Viele, sagt er, fänden zwar für nöthig, Italienisch oder Spanisch zu lernen; aber das sei weder nützlich, noch wegen der schlüpfrigen Literatur, die ihnen dadurch aufgeschlossen werde, ungefährlich; es sei denn, daß etwa ein Mädchen Aussicht habe, bei einer Prinzessin jener Nationalität eine Stellung zu finden. Viel vernünftiger möchte noch das Erlernen der lateinischen Sprache sein, weil dieselbe befähige, die Worte der Messe zu verstehen, was sehr erbaulich sei; doch möchte er nur die verständigsten und bescheidensten Mädchen zu solcher Kenntnis führen, damit nicht etwa Eitelkeit sich in das Gemüth einschleiche. Ueberhaupt solle das Mädchen die Grenze der Gelehrsamkeit fast ebenso fürchten als die der Unschicklichkeit. Was die Ausbildung des Geschmackes betrifft, so will Fenelon auch hier die äußerste Vorsicht angewendet, will die jungen Mädchen vor jeder Erhitzung der Phantasie durch poetische Schriften gewahrt wissen, gestattet ihnen nur geistliche Musik und die Ausbildung im Zeichnen und in der Malerei nur so weit, als dieselbe geeignet sei, das Gefühl für das Schöne bei ihren feineren Handarbeiten zu wecken.

Welches Publicum Fenelon bei diesen Rathschlägen vor Augen hatte, ergeben besonders die Schlußworte des 12. Capitels. Hier, wo er die allgemeine Regel behandelt, daß man die Mädchen frühe daran gewöhnen solle, sich innerhalb der Grenzen ihres Standes genügen zu lassen, spricht sich am deutlichsten aus, wie mannigfach die Verhältnisse sind, an die er dachte. Er wendet sich ebenso an die Tochter des Seigneurs, der auf seinem väterlichen Schlosse lebt, als an die Tochter des ehrbaren Bürgers „d'une condition médiocre de la ville." Er erkennt damit das gemeinsame Bedürfnis höherer Bildung für gewiße sociale Gruppen an, für welche 100 Jahre früher alle Mädchenbildung als Luxus angesehen worden wäre, und stellt damit die Bildungs-

ansprüche des Bürgers denen des Edelmanns gleich. Offenbar hatte sich, wie die Geschichte der französischen Revolution später bewiesen hat, die Bildung der mittleren Stände in Frankreich früher entwickelt als in Deutschland. Eine so allgemeine Appellation an den Mittelstand, eine so rücksichtslose Gleichstellung des Edelmanns und des Bürgers in Betreff der ihnen zukommenden Bildung wäre in Deutschland zu jener Zeit noch unmöglich gewesen. Was diese geistige Verschmelzung der mittleren Volksschichten in Frankreich hervorgerufen hatte, war der Aufschwung der nationalen Literatur unter Ludwig XIV. Die Aristokratie des Talentes und der Bildung hatte in der Stille die Scheidewand überschritten, welche den dritten Stand von den andern trennte. Von dieser Seite konnte daher das Buch Fenelons in Deutschland kaum gewürdigt werden; desto inniger traf es durch seinen religiösen Geist mit der damals in weiten Kreisen Deutschlands herrschenden Stimmung überein. Auffallend aber ist es, daß die entschiedenen Bemühungen, die weibliche Bildung auf eine höhere Stufe und zu größerer Selbständigkeit zu erheben, sich in Deutschland ganz ebenso, wie in Frankreich, an den Aufschwung der nationalen Literatur anknüpfen. Durch den lebendigen Antheil, den bereits in dem 3. und 4. Decennium des vorigen Jahrhunderts die ästhetischen und literarischen, in berühmten Zeitschriften und in unzähligen kleineren Wochenschriften ausgefochtenen, Fehden allseitig erweckten, so wie durch die Begeisterung, mit welcher die ersten poetischen Erzeugnisse unserer großen Dichter, eines Klopstock, Göthe, Schiller, aufgenommen wurden, verbreitete sich eine geistige Regsamkeit in der Nation, wie sie seit den Tagen Luthers nicht vorhanden gewesen war. Namentlich wurde das weibliche Geschlecht durch den sentimentalen Charakter, den unsere Poesie von den Tagen Klopstocks bis in die Mitte der achtziger Jahre behielt, auf das mächtigste ergriffen. Mit diesem Gefühlsrausch verbanden sich die Humanitätsideen und die pädagogischen Bestrebungen der Zeit, um dem Gedanken, daß auch die Mädchen an der allgemeinen Bildung theilnehmen müßten, in immer weiteren Kreisen Eingang zu verschaffen. Von allen Seiten wurden dahin zielende Rathschläge laut (s. Ziegenbeins Schulschriften, Blankenburg 1809, der in der Abhandlung: „Blicke auf die Entstehung und Fortbildung der Töchterschulen" einen ins einzelne gehenden geschichtlichen Ueberblick darüber giebt, was für den weiblichen Unterricht im vorigen Jahrhundert geschehen ist). Hauptsächlich in den letzten drei Jahrzehnten desselben und in den ersten beiden des 19. Jahrhunderts wendete sich die öffentliche Aufmerksamkeit und thätige Theilnahme den höheren Mädchenschulen zu. Es entstanden an verschiedenen Orten Deutschlands Musteranstalten dieser Art, überall als Privatunternehmungen ins Leben tretend, über welche mannigfache Nachrichten veröffentlicht wurden. Man erkannte immer allgemeiner, daß die bisherigen Mädchenschulen, deren Leistungen sich auf Lesen, nothdürftiges Schreiben, etwas Rechnen, französisch Plaudern, Stricken und Nähen beschränkten, den Anforderungen der Zeit nicht genügten. Man strebte eine tiefere, Geist und Herz gleich sehr veredelnde Bildung der Mädchen an, die man nach dem spiritualistischen und ästhetischen Charakter der Zeit in allgemeiner Erweiterung der Kenntnisse und in Betonung des ästhetischen Factors suchte. Wie unmittelbar diese Bildung mit dem Aufschwunge der nationalen Literatur in Verbindung gesetzt wurde, geht besonders aus dem Umstande hervor, daß man in vielen dieser Schulen die Mythologie, weil, wie man glaubte, ohne sie unsere classischen Schriftsteller nicht verstanden werden könnten, als einen sehr nothwendigen Unterrichtsgegenstand ansah. Das Hauptelement der Mädchenschule im Geiste der Reformatoren, die christlich religiöse Durchbildung des Charakters, die Einführung in die hl. Schrift, trat auch in diesen Kindern der rationalistisch gerichteten Zeit fast ganz zurück. In den Lectionsplänen dieser Anstalten ist es etwas gewöhnliches, daß für diese Elemente des Unterrichts, die unter der charakteristischen Rubrik „Sittenlehre, Moral und Religion" aufgeführt werden, eine einzige wöchentliche Stunde (auch in den untern Classen) angesetzt ist. Nur darin schien man allerdings noch der evangelischen Idee der Mädchenschule treu geblieben zu sein, daß man für die Familie er-

ziehen, sittlich reine Gattinnen, rechtschaffene Hausfrauen bilden wollte; nur in den Mitteln für diesen Zweck vergriff man sich. Man sprach viel von der Bescheidenheit, von der Reinheit, von der Zartheit, von allen Tugenden des Weibes, aber man erzog die Mädchen zur Eitelkeit und Aeußerlichkeit des Wesens durch dieses fortdauernde Reden über die genannten Tugenden selbst, durch die aus der philanthropistischen Schule hervorgegangenen Reizungen zur Ehrsucht und durch den gesetzlichen Standpunct, auf welchen man sich stellte. Man hängte die Schulgesetze in die Classen (s. fortgesetzte Nachricht von der Heinsiusschen Töchterschule. Berlin 1815, S. 6). Man stellte öffentliche Prüfungen an, bei welchen die jungen Mädchen, nachdem sie mit ihren Kenntnissen geprunkt, auch vor dem Publikum declamirt hatten, endlich die Ehrenpreise erhielten, mit denen sie sich öffentlich schmücken durften. Nicht genug damit, man verkündete diese Preise in Schulschriften, um sie noch weiter bekannt zu machen. So lesen wir in den „Nachrichten, seine Schulen betreffend" (Berlin 1806, von Professor A. Hartung, der 1787 in Berlin die erste höhere Töchterschule dieser Art eröffnet hatte, S. 20) Folgendes: 1) Demoiselle Doris Lieber aus Berlin. Sie erhielt bei ihrem Abgange das erste Ehrenzeichen der Schule, die weiße Rose, mit allen Stimmen ihrer Lehrer, ihrer Lehrerinnen und ihrer Mitschülerinnen. 2) Demoiselle Henriette Vieweg aus Berlin. Auch sie erhielt bei ihrem Abgehen das erste Ehrenzeichen der Schule, die weiße Rose mit $^2/_3$ Stimmen ihrer Lehrer und Lehrerinnen und mit 24 Stimmen ihrer Mitschülerinnen. 3) Fräulein Henriette v. Pelkowski aus Berlin. Sie erhielt das zweite Ehrenzeichen der Schule, die rothe Rose, mit allen Stimmen ꝛc. ꝛc. Da diese Ehrenzeichen, heißt es weiter, nur den Würdigen zuerkannt werden und schwer zu erringen sind: so haben sie auch einen hohen Werth und reizen zum Fleiße, zur Ordnung, zur Pünctlichkeit und fördern gute Sitten. Mit jenen mühsam erworbenen einfachen Rosen geschmückt, erscheinen nicht nur meine dermaligen, sondern auch meine ehemaligen Schülerinnen bei allen Schulfeierlichkeiten. Mehrere setzen einen so großen Werth darauf, daß sie mit denselben geziert vor den Traualtar treten. Noch neuerdings benutzte ein achtungswürdiger hiesiger geistlicher Rath diesen Umstand in seiner Traurede und wirkte dadurch nicht nur wohlthätig auf die Braut und deren gegenwärtige, ehemalige Mitschülerinnen, sondern auch auf die Schule. So (sic!) sollten, müßten und könnten Prediger und Schulmänner sich überall die Hand bieten: denn sie arbeiten ja beiderseits im Weinberge des Herrn." Schwerlich ist wohl auf irgend einem Lebensgebiete die schwächliche und kleinliche Selbstanbetung des Individuums, zu welcher der Rationalismus in Verbindung mit der poetischen Gefühlsseligkeit der Zeit die Menschen trieb, so systematisch ausgebildet und für egoistische Zwecke so ausgebeutet worden, als in diesen weiblichen Privatschulen. Man schwelgte in diesen Scheinresultaten der weiblichen Erziehung noch fort, als bereits die großen Geschicke der Völker die Deutschen an die eigentliche Grundlage aller Bildung, an die echte Religiosität, die aus der Noth des armen und warmen Herzens kommt, gemahnt hatte. Neben der gefühlsseligen Idealität, in welcher die einen gefangen waren, machte sich aber bereits seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts eine realistische Richtung anderer geltend, deren Losung es war, die Schule müße, wie den Knaben, so auch das Mädchen für das Leben bilden. Drohte jene Idealität die Frömmigkeit zu zerstören, so schien dieser Realismus darauf auszugehen, die Bildung selbst, die man doch beabsichtigte, wieder aufzuheben. Denn daß die Schule in sich selbst ihren Zweck habe, daß sie als ein lebendiger Organismus sich mit unwesentlichen Bestandtheilen des Unterrichts, die der eine oder der andere leicht entbehren könne, gar nicht befassen dürfe, wurde nur von wenigen erkannt. Man bezog die Vorbildung, welche die Schule für das Leben geben sollte, auf die nächsten, sichtbaren und greifbaren Zwecke des Lebens und forderte diese Vorbildung auch von den Mädchenschulen. Da sollten Wirthschaftsrechnungen geführt, statt aller Naturkunde Technologie und Waarenkunde gelehrt, um der künftigen Bestimmung des Weibes willen die Physiologie des Menschen gründlich betrieben, der Kochkunst eine rechte Grundlage

durch Chemie gegeben und vor allen Dingen die weiblichen Handarbeiten geübt werden. Griff man das Französische nicht geradezu als überflüssig und undeutsch an, so griff man doch die grammatische Art, es zu lehren, an und wollte, was freilich von den meisten mit bessern Gründen gerade verworfen wurde, daß die Schülerinnen auch zu einem sichern und gewandten Gebrauche der Sprache geführt werden sollten, damit sie dereinst einen praktischen Nutzen von der Sache hätten. Zu diesen principiellen Gegensätzen kamen persönliche Neigungen und Stimmungen der Zeit, und der Mädchenschule wußte jeder einen Rath zu geben. Jean Paul forderte Astronomie, und Jahn (Deutsches Volksthum S. 205) erklärte sogar das Schießen für höchst nothwendig, damit auch die deutsche Jungfrau im Nothfalle nicht wehrlos sei. Wie wunderlich solche Vorschläge uns vorkommen, so haben sie doch einen sehr ehrenwerthen Grund: sie wurzeln in dem Streben, den eigentlichen Begriff und den nothwendigen Inhalt der weiblichen Bildung zu finden. Vergleichen wir, was sonderbares solcher Art in Deutschland vorgekommen, mit den analogen Bestrebungen anderer Nationen, z. B. der Engländer und Amerikaner, die noch heute, wenn von höherer Bildung der Mädchen die Rede ist, keinen andern Rath wissen, als die Vertiefung in männliche Gelehrsamkeit, und die in (englischen) Privathäusern, sowie in (amerikanischen) Privatschulen die Mädchen in die abstractesten Wissenschaften einführen lassen; so werden wir, trotz aller jener Sonderbarkeiten, die deutsche Gründlichkeit auch auf diesem Gebiete nicht verkennen. Der Ernst der Zeit, die Vertiefung des religiösen und kirchlichen Bewußtseins drang allmählich auch in die höheren Mädchenschulen ein, und wenn auch die Praxis dem nicht immer ganz entsprach, so verbreitete sich doch die Theorie, daß Mädchen vor allen Dingen religiös gebildet werden müßten. Eine Reihe von besonnenen und einsichtigen Männern, welche höhere Töchterschulen in diesem Geiste leiteten und über weibliche Bildung mit Ernst und Gründlichkeit nachdachten, wie Meier (Vater und Sohn) in Lübeck, Kühner in Frankfurt a. M., Seinecke in Hannover, Spillecke und Bormann in Berlin, Schornstein und Friedländer in Elberfeld ꝛc., wirkte anregend auf die jüngere Generation. Zur tieferen Verständigung über die auf diesem Gebiete zu lösenden Aufgaben trugen in neuerer Zeit neben den Schriftstellern und Schriftstellerinnen, welche das Ganze der weiblichen Bildung einer Prüfung unterwarfen, namentlich die Programme, Lehrpläne und Schulschriften bei, welche von erfahrenen Schulmännern aus der unmittelbaren Erfahrung ihres Wirkens an Mädchenbildungsanstalten heraus veröffentlicht wurden und unter denen die Arbeiten von Schornstein und Friedländer in Elberfeld, König in Oldenburg, Merget in Berlin, sowie die periodisch wiederkehrenden Berichte über ihre Anstalten von Mäzner in Berlin, von Dieckmann in Hannover, von Gleim in Breslau ꝛc. eine ehrenvolle Stelle einnehmen. Eben so wichtig war aber für diese Anstalten, daß in mehreren Ländern Deutschlands die Staatsbehörde es für nöthig hielt, höhere Mädchenschulen zu errichten, diese mit Umgehung aller ungesunden Auswüchse zu organisiren und durch dieselben auf die Menge der Privatanstalten zu wirken. Auch von diesen letzteren wurde wenigstens die Vorlegung der Lectionspläne gefordert. Bald erkannten nun auch die Gemeinden die Nothwendigkeit, dergleichen Anstalten ins Leben zu rufen; in vielen größern und mittlern Städten entstanden in den 30 und 40ger Jahren städtische höhere Töchterschulen, und viele der blühendsten Anstalten gehören gegenwärtig gerade dieser Kategorie an. Da die Entwicklung solcher Schulen auf das innigste mit den socialen Zuständen und localen Bedürfnissen zusammenhängt, so besteht eine nicht geringe Verschiedenheit unter diesen Anstalten in Betreff der Einrichtung und des Zieles, und wie sich in den höheren Bürgerschulen aus denselben Gründen verschiedene Gattungen höherer und niederer Ordnung entwickelt haben, so läßt sich an den höheren Töchterschulen dieselbe Erscheinung warnehmen. Manche dieser Schulen sind mit Lehrerinnen-Bildungsanstalten verbunden und mit der Berechtigung ausgestattet, ihre Schülerinnen unter Aufsicht eines Schulrathes für das Amt der Lehrerin zu prüfen. Abgesehen aber von allgemeineren

Bestimmungen über das Schulwesen, von denen die höheren Töchterschulen gelegentlich mitgetroffen wurden, hat bisher die Gesetzgebung die Organisation, das Ziel und den ganzen Charakter dieser Anstalten noch nirgends in Deutschland fixirt, daher denn auch viele Verhältnisse derselben, ihre Berechtigungen, ihre Beaufsichtigung, die Besoldung der Lehrer, die Stellung derselben den Lehrern andrer Schulen gegenüber, das Classensystem, Stundenzahl, die Frequenz ꝛc. ꝛc. sich in großer Unklarheit und Unsicherheit befinden. Wenn darin einerseits die Ansicht erkennbar wird, daß das eigentliche Wesen der höheren Töchterschule noch immer in einer gewissen Unsicherheit schwebt, wie ja auch in der That noch in neuerer Zeit das Bewußtsein darüber so schwankend gewesen, daß die Berechtigung derselben sogar gelegentlich ganz in Abrede gestellt worden ist; so wird doch das Bedürfnis immer fühlbarer, diesen Lehranstalten, wenn auch nur in den allgemeinsten Zügen, eine gesetzliche Grundlage zu geben, um auch die noch vorhandenen Ausschreitungen der Willkür oder der Unklarheit zu beseitigen.

Aus der geschichtlichen Entwicklung der höheren Töchterschulen in Deutschland ergiebt sich für die Gegenwart das Resultat, daß 1) diese Anstalten Factoren der Neuzeit sind, die mit innerer Nothwendigkeit aus der socialen Umgestaltung der Stände und ihres Verhältnisses zur Bildung hervorgegangen sind; daß es 2) eine eigenthümliche weibliche Bildung giebt, die nach Umfang und Inhalt, in ihrer Grundlage und ihrem Ziele sich von der männlichen unterscheidet und in den höheren Mädchenschulen angestrebt wird, deren richtige Entwicklung darum ein Gegenstand des höchsten Interesses für die bürgerliche und kirchliche Gemeinde bleibt.

Was den ersten Punct, die sociale Gruppe, für welche diese Schulen bestehen, betrifft, so darf der Name „höhere Töchterschule" nicht zu dem zuweilen gehegten Irrthum verleiten, als seien dieselben nur für diejenigen Stände vorhanden, welche gegenwärtig die höheren genannt werden. Die Anstrengungen, mit welchen manche Anstalten einen vornehmen Charakter zu bewahren gesucht haben, um sich jenes Publicum der höheren Stände zu sichern, sind fast immer vergeblich gewesen. Bei genauerer Erwägung stellt sich heraus, daß diese Anstrengungen fast immer nur auf Aeußerlichkeiten gerichtet waren, wie auf glänzende Einrichtung, auf Ausschließung von minder vornehmen Kindern, auf einen gefälligen Ton des Umganges, allenfalls auf bedeutendere Leistungen im Gebrauche fremder Sprachen und auf die Wahl renommirter Lehrer, selten oder nie auf wirklich gediegenere Bildung. Aber durch solche Aeußerlichkeiten werden gebildete Leute nicht bestochen. Der Grund, warum die wirklich höheren Stände von den höheren Töchterschulen gewöhnlich keinen Gebrauch machen, liegt darin, daß sie es nicht können. Ihre Lebensstellung fordert eine reservirte Haltung aller ihrer Familienglieder, und ihre Lebensweise widerspricht dem ganzen Leben der Schule. Wenn Riehl (Die Familie S. 102) fordert: „auch in den Städten sollte man die Mädchen bis zum 12. oder 14. Jahre durchaus in die Volksschule" (die hier als gemischte, von Knaben und Mädchen besuchte gedacht wird) „schicken, seien ihre Eltern so vornehm, wie sie wollen," und wenn er sich einen unberechenbaren Gewinn für die Charakterbildung der Männer und Frauen der höheren Kreise davon verspricht, „daß sie wenigstens in der Schule mit der Gesammtheit der Kinder des Volks auf einer Bank gesessen und mit den barfüßigen Kameraden und Gespielinnen unter dem gleichen Kriegsrecht des Bakels gestanden haben," so ist das in idealem Sinne zwar zuzugeben, aber es widerspricht der einfachen Wirklichkeit des Lebens so völlig, daß es niemals realisirt werden kann. Der Unterschied der Stände, der sich auf Verschiedenheit der Bildung gründet, ist zwar ein fließender und kann immer wieder durchbrochen werden, aber er ist darum im einzelnen Falle nicht minder scharf und bestimmt, als der der politischen und natürlichen Stände, ja er ist spröder und gegen die persönliche Annäherung verschlossener, als dieser, und dies mit Recht.*) Die Potenzirung des ge-

*) Soweit im Obigen auf Veranlassung von Riehls Aeußerungen von beiden Geschlechtern die Rede ist, wollen die im Text aufgestellten Sätze durchaus nicht auf allgemeine Geltung An-

sammten sittlichen und geistigen Lebens, welche wir Bildung nennen, ist eben eine innere Einheit, ein Ganzes, eine Ausgestaltung der Persönlichkeit, an welcher Gewohnheit und Sitte, unbewußte Aneignung der in der Umgebung herrschenden Gesinnung und Denkart einen ebenso großen Antheil haben, als die absichtliche Erziehung und deren mit Bewußtsein aufgenommene Wirkung. Eben darum spielt Umgang, persönliche Berührung und die ganze Umgebung, die dem Menschen von Jugend auf zu Theil geworden, eine so große Rolle in der Erziehung. Fordern wir aber gerade von der weiblichen Bildung eine harmonische Ausgestaltung aller persönlichen Anlagen, mit welchem Rechte darf die sittliche Zartheit und die rücksichtsvolle Lebensgewohnheit, die ein Kind gebildeter Eltern in die Schule bringt, den plumpen und nicht selten gemeinen Sitten der „barfüßigen" Kameraden preisgegeben werden? Und was sollte dadurch gewonnen werden? Riehl meint, daß dadurch der gerügten „Ueberweiblichkeit" vorgebeugt werden könne. Aber die Ueberweiblichkeit geht (s. Mädchenerziehung S. 511) aus Ueberschätzung des weiblichen Geschlechts, nicht aus der Trennung der Stände hervor. In jeder Aristokratie, sie ruhe auf der Geburt oder auf dem Besitze, lebt überdies ein dunkleres oder helleres Bewußtsein davon, daß es den höhern Ständen gezieme, auch die geistigen Interessen zu vertreten und durch Bildung hervorzuragen. Diese Stände, selbst wenn sie politische Prärogative nicht in Anspruch nehmen, werden daher immer, auch abgesehen von dem, was von der Lebensweise derselben bereits gesagt worden, eine Neigung haben, ihre Töchter lieber durch einen vorzüglichen Privatunterricht oder der wenigstens dafür gehalten wird, als durch öffentliche Schulen ausbilden zu lassen, wie dies am deutlichsten in allen Republiken sichtbar wird. Die höhere Töchterschule darf sich dies nicht verhehlen und darf nicht vergessen, daß sie für diejenigen socialen Gruppen bestimmt ist, die wir im allgemeinen als die „mittleren Stände" bezeichnen. Darin liegt, daß die Grenze ihres Publicums nach oben deutlicher bezeichnet ist als nach unten. Ist die Schule tüchtig, so werden auch hochstehende Familien von derselben Gebrauch machen, aber das wird bis jetzt noch immer als eine Ausnahme gelten müßen. Dagegen wird unablässig die Forderung an die Schule ergehen, daß auch die Kinder von kleineren Handwerkern, Unterbeamten aller Arten, Unteroffizieren, Krämern ꝛc. genug von solchen, die wir zu den gebildeten Ständen nicht mehr zählen, also auch kaum zum eigentlichen Mittelstande rechnen können, aufgenommen werden sollen. Dadurch entstehen manche Schwierigkeiten. Zunächst bringen solche Kinder gewiß oft rohe und zuchtlose Gewohnheiten mit und es kann, was so eben im Interesse der Vornehmen geltend gemacht wurde, auch im Interesse aller Gebildeten gefürchtet werden, daß die Bildung ihrer Töchter darunter leide. In der That schicken ja darum auch so manche Eltern ihre Töchter nicht in die Schule, weil sie diese Einflüsse, die doch auch nicht geleugnet werden können, vermeiden wollen. Nun ist zwar selbstverständlich, daß die Schule, welche ja eben um der Bildung willen da ist, das höchste Interesse hat, das

spruch machen. Die Söhne von Louis Philipp saßen in Paris ohne Nachtheil für ihre feinere Bildung auf der gleichen Bank mit dem Sohn des Epiciers und auch in Deutschland giebt es in unserer Zeit Prinzen, welche für ihre Söhne die gleiche Bildungslaufbahn wählen. Wenn es von hohem Werthe ist, daß die höchsten Stände der Anschauung des Volkes, dem sie angehören, nicht entfremdet werden, so liegt in solcher Schulgemeinschaft eine nationale Bedeutung. Nach unserer Ansicht wäre es auch für die Töchter der höheren Stände gar sehr zu wünschen, ja ein wahres Glück zu nennen, wenn sie die Anschauungen und Gewohnheiten, die Leiden und Freuden, die Bedürfnisse und Bestrebungen der anderen Stände genauer und vollständiger, als dies manchmal der Fall zu sein scheint, kennen und verstehen lernten, und wir sind überzeugt, daß die vollständige Organisation der höhern Töchterschulen ebenso, wie die allmähliche Ueberwindung mancher noch bestehenden Vorurtheile immer mehr dazu beitragen wird, auch die Töchter der höheren Stände des Segens einer gründlichen Schulbildung theilhaftig zu machen. Nur können wir Riehls Verlangen, daß vornehme Eltern ihre Töchter in die Volksschule schicken sollen, in den bestehenden Verhältnissen nicht gerechtfertigt finden.

Eindringen von gemeiner und zuchtloser Sitte zu verhindern, und sie wird, wenn ein Kind durch auffallend bösartigen Einfluß solcher Art hervortritt, dasselbe aus der Anstalt entfernen können, auch wird sie mancherlei andere Mittel haben und anwenden, um die übrigen vor diesem Einflusse zu schützen. Ganz aber vermag sie es nicht, gut zu sagen für alle sittlichen Gefahren der Art, die oft lange unbemerkt bleiben; sie vermag es um so weniger, als solche Gefahren auch von den andern Kindern ausgehen, gegen deren Stand an sich nichts eingewendet wird. Ja, es kann als das Gewöhnliche bezeichnet werden, daß die Kinder geringer Eltern, mögen sie zuweilen roher sein, als die anderen, doch meist nicht die gefährlicheren und schlimmeren sind, da sie von ihren Eltern, die nur mit schweren Opfern ihnen den Besuch einer solchen Schule ermöglichen können, mit größerem Ernst zur treuen Erfüllung der Pflichten gegen die Schule angehalten werden. Wir haben es also hier nicht eigentlich mit einer Schwierigkeit zu thun, welche aus dem Eindringen der untern socialen Elemente hervorgeht, sondern mit einer Schwierigkeit der Schule als solcher, die gute und schlechte Elemente vereinigt. Dadurch wird die Frage eine andere. Es kommt darauf an, ob die sittlichen und intellectuellen Vortheile der Schule für die Mädchen größer sind, als die Gefahren, welche für ihre Geistes- und Gemüthsbildung aus dieser Gemeinschaft hervorgehen. Mit Recht hat Dr. Kühner (s. die Abhandlung „die Grenzen der weiblichen Schulbildung" in „Höhere Bürgerschule" von Vogel und Körner 1854 Heft 1.) diese Frage entschieden bejaht und sogar gezeigt, daß die sittlichen Gefahren der Schulen für die Bildung derjenigen Schichten des Volkes, von denen hier die Rede ist, nicht einmal entbehrt werden können, denn wer seine Zukunft nicht in Weltverlassenheit verleben könne, dürfe auch nicht in Weltentfremdung erzogen werden. Solchen Eltern, welche dennoch ihre Töchter diesen Gefahren entheben wollen, bleibt aber ferner übrig zu prüfen, ob derjenige Privatunterricht, den sie ihren Töchtern würden angedeihen lassen können, nicht viel größere Nachtheile sittlicher und geistiger Art herbeiführen müße, als diejenigen sind, zu welchen die Schulgemeinschaft Veranlassung bietet. Da ein Privatunterricht, der mit den Leistungen einer guten Schule den Vergleich aushalten kann, und der zugleich nach einem festen Plane geordnet, nach allen Seiten überwacht und durch tüchtige Lehrkräfte vertreten ist, einen Kostenaufwand erheischt, den nur wenige erschwingen können, so ergiebt sich, daß nur eine ausgezeichnete Lebensstellung dazu berechtigen kann, die Mädchen der Schule zu entziehen, weil nur sie im Stande ist, dem dadurch herbeigeführten Verlust einen höheren Gewinn entgegenzustellen; womit freilich durchaus nicht gesagt sein soll, daß in allen Fällen, in welchen dies geschieht, eine so gewissenhafte und glückliche Ausgleichung der aufgegebenen Vortheile wirklich erreicht wird. Wenn also hochgestellte und reiche Leute ihre Töchter nur privatim unterrichten lassen, so machen sie von einem Rechte Gebrauch, welches ihnen ihre Lebensstellung giebt, und befinden sich in Uebereinstimmung mit ihren socialen Verhältnissen, denn auf allen Höhen des Lebens ist etwas von jener Weltentfremdung und Weltverlassenheit zu finden, von welcher Kühner redet. Wer seine Rechnungen durch den Intendanten bezahlen läßt, wer mit den untern und mittleren Volksclassen nur in indirecte Beziehung tritt, oder doch nur dann, wenn es ihm beliebt, braucht allerdings jene Art von Menschenkenntnis weniger, die der Verkehr des gewöhnlichen Lebens erfordert, und ist eben durch seine Stellung vor vielen Gefahren geschützt, die ein Mädchen und eine Frau des Mittelstandes überall umgeben. Ohne Zweifel wird auf der andern Seite für vornehme Leute manches, was die ganze Gestaltung der Persönlichkeit betrifft, wichtiger, als es den mittleren Ständen ist, und fordert besonders in der Erziehung der Töchter seine Beachtung. Für eine solche ausgezeichnete Lebensstellung kann es also zur dringenden Nothwendigkeit werden, den Privatunterricht der Schule vorzuziehen, und dieser wird daher immer in jenen Kreisen bestehen. Aber wenn vornehmthuende Eltern, denen die Mittel, die Erziehung der Töchter in großem Stile zu betreiben, gänzlich fehlen, die Schule zwingen wollen, nur ihres Gleichen aufzunehmen, wenn sie, falls sie dies nicht thut, sie verachten und die Bildung der Mädchen

einem kümmerlichen Privatunterricht anvertrauen, so urtheilen sie thöricht und handeln gewissenlos. Die Berechtigung der höheren Töchterschulen wird dadurch nicht aufgehoben und noch weniger darf diese aus Rücksicht auf solchen Hochmuth sich die Aufgabe stellen, daß sie zunächst und vor allem einen vornehmen Charakter annehmen müße. Muß aber ein so eitles Hinausstreben vieler über ihren Stand als ein unberechtigtes verurtheilt und von der höheren Töchterschule ignorirt werden, so scheint es, als müsse sie eben so entschieden das Eindringen solcher Elemente zurückweisen, die aus den unteren Schichten stammen. Und dafür scheint auch die nicht seltene Erfahrung zu sprechen, daß die Töchter schlichter Bürgersleute, wenn sie durch solche Schulen zu einer Bildung geführt werden, die ihren Umgebungen nicht entspricht, der Familie entfremdet, mit ihren Lebensverhältnissen unzufrieden und dadurch höchst unglücklich gemacht werden. Nun ist aber das Streben nach Bildung an sich immer berechtigt und löblich, und es sind daher die untern Schichten des Volkes, wenn sie für ihre Töchter eine höhere Bildung suchen, durchaus nicht ohne weiteres jenen Eltern gleich zu stellen, denen die Schule nicht vornehm genug ist. Es ist gar nicht zu leugnen, daß in einzelnen Fällen der Besuch der höheren Töchterschulen auch nur aus Eitelkeit und aus dem hochmüthigen Drange, es den anderen gleich zu thun, gesucht wird; aber es ist eben so gewiß, daß in den meisten Fällen, wo Eltern untergeordneter Lebensstellung einen solchen Unterricht für ihre Töchter suchen, dies aus dem edelsten und reinsten Eifer für Bildung und aus der Hochachtung für dieselbe geschieht. Wenn sie oft sagen, sie hätten ihren Kindern nichts zu hinterlassen, darum wollten sie wenigstens, daß dieselben etwas tüchtiges lernten, das sei ja doch das Beste ꝛc., so sind das nicht bloße Worte, sondern oft tiefe Ueberzeugung. Auf der anderen Seite muß doch auch von der Bildung, welche einen Menschen mit seiner irdischen Lage unzufrieden macht, gesagt werden, daß das eben eine verkehrte oder unzureichende Bildung sei; denn da jede echte Bildung, und dies ist ja gerade von der weiblichen in besonderem Sinne zu fordern, die Erweckung der religiösen Lebensanschauung in sich schließt und auf dem Glauben ruht, da ferner Kenntnisse und Einsicht jedem Menschen die Mittel in die Hand geben, seine Lage zu verbessern, so ist nichts mit dem Wesen der echten Bildung weniger vereinbar, als der Vorwurf, daß sie den Menschen unzufrieden mache. Nur der falschen, äußerlichen, der Scheinbildung kann eine so traurige Wirkung zugeschrieben werden. Tritt eine solche Wirkung in den Fällen, von denen hier die Rede ist, in auffallender Weise hervor, so wird sie mehr den Schulen als denen, die sie benutzen, zum Vorwurf gereichen. Im allgemeinen ist es immer als ein erfreuliches Zeichen zu betrachten, wenn das Verlangen nach Bildung zunimmt; und wer bereit ist, dieselbe mit Opfern zu erkaufen, wem es ein Ernst um die Sache ist, dem darf der Zutritt zu den höheren Töchterschulen nicht verwehrt werden. Ein anderes ist es, wenn dieser Zutritt nur erschlichen, wenn er durch Anrufung der Mildthätigkeit, durch Gönnerschaft aller Art, erworben wird. Namentlich sollte die Vertheilung von Freistellen, wo sie bestehen, in gewissenhafter Weise auch nach der Seite hin geprüft werden. Daß Freischule so selten mit Dankbarkeit benutzt wird, hat wohl darin seinen Hauptgrund, daß sie so oft denen gewährt wird, welche die Bildung an sich nicht schätzen, ja sie nicht einmal wollen, sondern welche nur die nicht zu umgehenden Kenntnisse auf die leichteste Weise und ohne eigene Kosten sich erwerben wollen. Dankbarkeit für solche Wohlthaten findet sich nur bei gebildeten Leuten, und für solche sind sie vorhanden. Selbst das Lob des Fleißes und besonderer Talente sollte nicht ohne weiteres darüber entscheiden, ob einem Mädchen der Zutritt zu einer höheren Bildungsanstalt gewährt werden dürfe, denn in allen Ständen und Lebenslagen werden dergleichen Tugenden und Anlagen sich heilsam erweisen. Vielmehr bedarf es einer näheren Untersuchung darüber, ob in der betreffenden Familie überhaupt die äußern und innern Bedingungen vorhanden sind, unter denen die höhere Bildung erlangt und bewahrt werden kann, worüber freilich wieder die Beobachtung des betreffenden Kindes die sicherste Erfahrung gewährt.

Aus dem Vorangeschickten ergiebt sich, daß die höhere Töchterschule von einer zwiefachen Tendenz der Entwicklung getragen wird. Sie will ihre Wirksamkeit so weit als möglich in die höheren Schichten des Volkes tragen und will doch auch wieder so viel wie möglich dem Bildungsbedürfnisse der unteren Schichten entgegenkommen. Wenn sich daran, wie bereits gezeigt, eine Entfaltung verschiedener Organismen, einer Töchterschule erster und zweiter Ordnung, mit Nothwendigkeit anschließt, so ist doch für alle Arten dieser Anstalten der Charakter der höheren Schule in Anspruch zu nehmen und die Anschauung, die in manchen deutschen Staaten noch herrschend ist, daß die Töchterschule ihrem Wesen nach der Volksschule angehöre, keineswegs die richtige. Daß auch die Volksschule ihre Mädchenschule haben könne, versteht sich von selbst; aber die Bedürfnisse, denen die höhere Töchterschule entgegenkommen soll, sind eben höhere, als die der Volksschule, und darum auch die Anstalten selbst unter einem ganz anderen Gesichtspuncte aufzufassen.

Was den zweiten Punct des historischen Resultates betrifft, auf welches die bisherige Entwicklung der höhern Töchterschule hinweist, nämlich die Thatsache, daß diese Anstalten von ihren Anfängen in der Reformationszeit an bis in unsere Tage auf einem Begriffe von weiblicher Bildung ruhen, der nach Inhalt und Umfang, nach ihrer Grundlage und ihrem Endziele sich von dem der männlichen Bildung unterscheide; so ist in dem Artikel „Mädchenerziehung" (S. 496, 499, 501 f.) die Eigenthümlichkeit dieser Bildung dahin bestimmt worden, daß ihr ethischer Charakter in der Bestimmung des Weibes für das Haus gegeben sei, daß sie ein continuirliches Verweilen des Gemüthes in der religiösen Anschauung, und für die intellectuelle Entwicklung jene Art allgemeiner Bildung fordere, die in der klaren Auffassung der auf den verschiedenen Wissensgebieten zur Erscheinung kommenden wesentlichsten Ideen und Gesetze bestehe. In diesen drei Grundbestimmungen der weiblichen Bildung finden wir wieder, was die Reformatoren wollten: eine Bildung, durch welche uns „*fromme und verständige Hausmütter*" erzogen werden.

Dürfen wir im allgemeinen annehmen, daß sich in dieser Auffassung der weiblichen Bildung die meisten und bedeutendsten Stimmen der Zeit einigen werden, so gehen doch darüber die Ansichten wieder auseinander, ob *solche Bildung der Mädchen überhaupt in Schulen* erreichbar sei, ob sie nicht besser innerhalb der Familie erzielt werden könne, und ob nicht geradezu die Bestimmung des Weibes für das Haus das Leben in der Schule als einen Widerspruch ausschließe. Unter den Neuern ist K. v. Raumer bekanntlich in dieser Verwerfung der Mädchenschulen am entschiedensten vorgegangen. Zu dem, was darüber in dem Art. Mädchenerziehung (S. 501) gesagt worden, sind hier nur noch einige Bemerkungen hinzuzufügen. Wenn es als ein sonst unbestrittener Gedanke der gesammten neueren Pädagogik angesehen werden kann, daß unter normalen Verhältnissen das Werk der Erziehung durch ein Zusammenwirken von Schule und Familie am besten gelinge, (s. die Einleitung des Art.: Institutserziehung), wenn ferner die Schule immer mehr als ein Organismus erkannt wird, der in dem Leben der Menschheit mit Nothwendigkeit besteht und aus demselben gar nicht gestrichen werden könnte, ohne daß auch die geistige Entwicklung der Menschen aufgehoben würde, so ist nicht abzusehen, wodurch das weibliche Geschlecht von der Nothwendigkeit der Schulbildung freigesprochen oder, besser gesagt, derselben beraubt werden sollte, da wir es hier doch mit einer Lebensgestaltung zu thun haben, an welche menschliche Bildung überhaupt geknüpft ist. Weil in manchen Fällen die Schulbildung durch Privatunterricht ersetzt oder übertroffen werden kann, daraus folgt nicht, daß für Mädchen die Schule überflüssig sei. Ebensogut könnte die Ueberflüssigkeit des Staates daraus gefolgert werden, daß mancher Robinson auf einer wüsten Insel gelebt hat. Ja, wie paradox es auch klingen mag, es ist leicht zu zeigen, daß für die Bildung des Mädchens gerade das Schulleben wichtiger sei, als für den Knaben. Denn wenn das Weib für das häusliche Leben erzogen werden muß, so soll es doch nach seiner menschlichen Bestim-

mung nicht so völlig in dem Hause eingeschlossen bleiben, daß es gar keinen Begriff von den Beziehungen des Menschen zu den größeren Gemeinschaften des Lebens, von den das Leben erfüllenden Ideen, Pflichten und Zwecken allgemeinerer Art habe; sondern im Gegentheil, es soll eben von diesem Gemeinschaftsleben, von den heiligen Pflichten desselben ein ernstes und klares Bewußtsein in sich tragen, in ihnen sich selbst als ein lebendiges Glied des Ganzen erkennen und das eigene Haus zu einer Pflanzstätte solcher Pflichttreue machen. Nun ist das öffentliche Leben dem Weibe versagt, aber man lernt jene Pflichten der Gemeinschaft nur in der Gemeinschaft, man versteht das Wesen allgemeiner Ordnungen nur, wenn man ihnen unterthan ist. Darum gewährt die Schule, welche, ohne selbst schon die Oeffentlichkeit zu sein, doch sie vorbildet und in friedlicher Umhegung nach außen in sich selbst das Walten des Gesetzes, das Leben der Gemeinschaft, den Ernst der Nächstenpflicht und den Gemeingeist zur Erscheinung bringt, dem Weibe eine desto bedeutendere Ergänzung des Familienlebens, je völliger es sonst jenen sittlichen Anschauungen fremd bleiben würde (s. Beneke: Erziehungs- und Unterrichtslehre II. 481, 2. Ausg. S. 589); dem Knaben aber würde diese Ergänzung, auch wenn er der Schule entbehrte, doch immer durch das Leben selbst gegeben werden. Und wäre Raumer und die, welche ihm nachreden, wie dies noch neuerdings einige Frauen gethan haben (z. B. Sophie Ahlberg: Briefe über weibliche Bildung S. 28), mit ihrer Verwerfung der Schule im Recht, woher denn die Erscheinung, daß die Mädchen so gern die Schulen besuchen, daß sie so schwer aus ihnen scheiden, daß gerade die besten unter ihnen das Andenken an die Schule so innig und so warm im Herzen tragen, käme es nicht daher, daß sie fühlen und erkennen, wie nothwendig und heilsam für ihre ganze Entwicklung diese Schulzeit ist und war? Und soll denn auf die geschichtliche Entwicklung der höhern Mädchenschulen, welche offenbar mit der geistigen Erhebung des deutschen Volkes in einem so nahen Zusammenhange steht, gar kein Gewicht gelegt werden? Man stelle sich doch nur einmal den Zustand vor, in den wir hineingerathen müßten, wenn die Mädchenschulen aus der Reihe unserer Unterrichtsanstalten gestrichen würden. Würde nicht sofort ein allgemeiner Nothstand ausbrechen, der zu den bedenklichsten Experimenten führen müßte, da doch das einmal vorhandene Bildungsbedürfnis seine nothwendige Befriedigung fordern würde. Wie viele Mütter würden dann im Stande sein, den Unterricht ihrer Töchter zu übernehmen, und wie viele Väter, ihn durch Privatlehrer ertheilen zu lassen? Aber es bedarf eigentlich die ganze Ansicht keiner Widerlegung, da sie die nächsten und offenbarsten Zustände des wirklichen Lebens übersieht. Man sollte doch endlich anfangen, den Segen und die Vortheile, welche die Mädchenschulen der Familie darbieten, in's Auge zu fassen. Wie wenig unsre heutigen Mütter mit ihren Töchtern anzufangen wissen, das sprechen sie oft genug ganz naiv aus, wenn sie dieselben zur Schule bringen; sie sagen einfach, daß sie mit ihnen nicht mehr fertig werden, daß sie durch die Aufmerksamkeit, welche sie ihnen schenken müßen, in der Erfüllung ihrer sonstigen Pflichten gehindert werden, und daß sie Gott danken, sie in der Schule gut aufgehoben zu wissen. Das ist nicht bloß Ungeschick oder gar Lieblosigkeit, es ist die natürliche Folge unserer socialen Verhältnisse, welche in den mittleren Ständen die Arbeit der Männer und Frauen so vermehrt, die Räume des Hauses so verengt, alle Lebensbedingungen so zugespitzt haben, daß für diese Schichten des Volkes gar nichts übrig bleibt, als entweder auf die Bildung der Kinder zu verzichten oder sie den Händen zu überlassen, welche die Vorsehung dafür bereitet hat. Dieser Rhythmus des Lebens, welcher durch den Schulbesuch der Mädchen in ihr Dasein gebracht wird, übt ferner offenbar einen sehr heilsamen Einfluß auf das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern aus. Ohne denselben würde das ununterbrochene Zusammensein derselben in so unmittelbarer Nähe, wie es unsre Verhältnisse nun einmal fordern, vielfach die Ungeduld reizen und Ausbrüche der Leidenschaftlichkeit auf beiden Seiten hervorrufen, welche den Frieden des Hauses nur zu sehr beeinträchtigen müßten. Dem allem beugt die Schule durch den einfachen Wechsel der

zeitweiligen Trennung und des Wiedersehens vor. Wir kannten ein Mädchen, welches die Schule so lieb hatte, daß es nur mit der größten Schwierigkeit in Krankheitsfällen zu bewegen war, sie zu versäumen, und welches doch niemals auf andre Weise aus der häuslichen Wohnung in die Schule gieng, als rückwärts gewendet, um noch das ganze volle Bild des heimatlichen Daseins in der Seele mitzunehmen. So gieng es immer von einer Seligkeit zur andern. Wir wollen nicht dabei verweilen, wie bereichert das Leben des Hauses, wie geläutert der Blick der Eltern für die Eigenthümlichkeit der Kinder durch die Erfahrungen des Schullebens werden muß und legen hier das Gewicht nur auf den einen überaus bedeutenden Umstand, daß durch die Schule dem Leben der Mädchen ein Inhalt und eine Ordnung gegeben wird, welche die Häuslichkeit in diesem Alter niemals zu geben vermag. Sehen wir doch die Verlegenheit der Mütter darüber, was sie mit den Töchtern anfangen sollen, in sehr vielen Fällen sofort wiederkehren, sobald dieselben die Schule verlassen haben. Hier ist es allerdings mehr das mangelhafte Verständnis der Erziehungspflicht und der innere Verfall des Familienlebens, der sich in jener Verlegenheit spiegelt; aber einen großen Antheil an derselben hat jedenfalls der Stillstand jenes gewohnten rhythmischen Wechsels zwischen Schule und Haus und die empfundene Last der ganzen Erziehungspflicht, die nun so plötzlich auf den Eltern allein ruht. Alles dieses wird von der täglichen Erfahrung so klar gelehrt, daß man sich billig über die oft so kurz absprechende Verurtheilung der höhern Töchterschule wundern muß. Wenige sind mit ihnen zufrieden, den einen lehren sie zu viel, den andern zu wenig. Bei genauerer Betrachtung stellt sich heraus, daß auch Raumers Ansicht von der Entbehrlichkeit derselben eigentlich aus einem bittern Urtheil über die Untauglichkeit der Mädchenschulen, wie er sie sich dachte oder wie er sie kannte, hervorgegangen ist. Man lese nur seine Schilderung ihrer Leistungen (a. a. O. S. 172 f.)! Er weiß von keinem andern Unterrichte des Französischen, als von einem solchen, den er lieber ein „Abrichten" nennen möchte, „wie Papageien und Staare abgerichtet werden." Zwar hat er dabei zunächst die Bonnenerziehung vor Augen, aber eine Seite weiter, wo er von der Schule redet, überträgt er doch diese harten Vorwürfe ohne Umstände auch auf diese: „Werden die Mädchen dressirt, sich ohne Sinn und Verstand französische Redensarten anzueignen, so verlangt dagegen der Lehrer des Deutschen: sie sollen alles und jedes, was sie lesen, verstehen — ja sie sollen es mehr als verstehen, sie sollen sich auch dieses ihres Verstehens bewußt sein." „Welche Themata," heißt es weiter, „giebt man nicht den armen Mädchen zu schriftlichen Arbeiten!" Und nun folgt eine Diatribe gegen gewisse schlechte Themata: „Wir sind hiemit bei weitem noch nicht zu Ende mit allen Ingredienzen der Schulbildung unserer Mädchen. — Man lese nur das erste beste Einladungsprogramm zu einem Mädchenexamen; welch ein Ueberfluß an Lehrobjecten!" Und nun folgt ein Angriff auf einen verkehrten Unterricht der Botanik. Aber diese ganze Darstellung dessen, was nach Raumer die höheren Töchterschulen betreiben, entspricht nicht der Wahrheit. Er mag deren schlechte gesehen haben, und wir müßen zugeben, daß es deren noch immer giebt; aber dem allgemeinen Standpuncte ihrer gegenwärtigen Entwicklung entsprechen diese Schulen eben so wenig, als die Schilderung Raumers. Und giebt es nicht auch schlechte Schulen anderer Kategorien? Werden nicht auch auf Gymnasien unangemessene Themata gelegentlich aufgegeben? Aber wir dürfen in der Zurückweisung dieser Vorwürfe noch einen Schritt weiter gehen. Raumer gehört zu denen, welchen in der höhern Töchterschule zu viel gelehrt wird. „Welch ein Ueberfluß an Lehrobjecten!" ruft er aus und setzt doch gleich hinzu: „Richtig gelehrt, wäre manches sehr löblich, verkehrt behandelt, wird es ganz verwerflich." Also geht sein Angriff gegen die Schule eigentlich darauf hinaus, daß sie alles verkehrt behandle. Wenn es so wäre, so könnte doch eine richtige Behandlung in die Schule eingeführt werden. Warum geht er nicht darauf aus, diese richtige Behandlung darzustellen, warum verwirft er die Schule um ihrer Fehler willen in Bausch und Bogen? Warum zeigt er nicht, was aus der Fülle der Lehrobjecte das sehr löb-

liche sei, und was getadelt werden müße? Vielleicht, weil er nun einmal von der Schule kein Heil erwartet. Wir haben also dasjenige, was er sodann von den Müttern gelehrt wissen will, darauf anzusehen, ob wir es in die Schule einführen und so behandeln können, wie er es behandelt wissen will. Sehen wir ab von seinen Ansichten über die religiös-sittliche Bildung der Mädchen, welche vollkommen anzuerkennen und in ihrer Bedeutung für die weibliche Bildung bereits (Mädchenerziehung S. 501) gewürdigt sind, sehen wir ab von seiner Verwerfung des schulmäßigen, mehrere Stunden hintereinander betriebenen Lernens, der wir schon nicht beistimmen können, so unbezweifelt andrerseits die Wichtigkeit dessen ist, daß das Weib nach dem Götheschen Worte bei Zeiten dienen lerne; so finden wir zunächst in der Wahl der Lehrobjecte kein Princip, denn es ist z. B. nicht zu verstehen, warum die Mädchen das Französische und Englische lernen und lesen und gar keinen Blick in den grammatischen Bau der Muttersprache und in die vaterländische Literatur thun sollen, warum sie Naturgeschichte und Geschichte treiben und doch ohne alle geographische Kenntnis bleiben sollen, wir finden aber sodann auch, daß die hier angedeutete Behandlung mancher dieser Objecte geradezu des bildenden Einflußes beraubt ist. Wenn beim Naturunterrichte nur von der Neigung der Mädchen für Blumenmalerei und für die Pflege der Hausthiere, allenfalls auch von ihrer Augenweide an schönen Edelsteinen die Rede ist, so wird niemand darin eine Anweisung erkennen, wie Naturgeschichte mit Mädchen betrieben werden soll. Auch wird man billig fragen, ob sie nie etwas von Donner und Blitz und von den Kräften der Natur, die sie rings umgeben, erfahren dürfen. Ganz ebenso unzusammenhängend und ungenügend ist die Darstellung des geschichtlichen Unterrichts. Ziehen wir die Summe, so müßen wir sagen, die ganze Ansicht Raumers von dem Unterrichte der Mädchen entbehrt der Gründlichkeit und der Erfahrung. Er geht von einem sehr ehrenwerthen Gefühle für das Wesen der Weiblichkeit aus, und daß er von diesem Gefühle aus ein so entschiedenes Wort für die häusliche Bestimmung der Mädchen und für den religiösen Charakter ihrer Erziehung geredet hat, wird immer ein Verdienst bleiben. Aber es fehlt seinem verwerfenden Urtheil über die höheren Töchterschulen die Rücksicht auf die allgemeinen und öffentlichen Zustände unseres Volkes, auf die veränderten socialen Verhältnisse und Bildungsbedürfnisse der Zeit und auf die innere Entwicklung, welche die höhere Töchterschule durchgemacht hat. Immer ist es die Furcht vor der Gelehrsamkeit der Frauen, welche sich zuletzt hinter der Feindschaft gegen diese Anstalten verbirgt, gegen eben diese Anstalten, denen doch in demselben Athem vorgeworfen wird, daß sie nur dürftiges leisten. Wäre es so schlimm mit dieser Gelehrsamkeit, so müßte Deutschland bereits von gelehrten Frauen wimmeln. Wir halten viel eher den andern Vorwurf für gerechtfertigt, daß die Leistungen der höhern Töchterschulen im ganzen schwach zu nennen sind, und daß sie füglich bedeutender sein könnten. Die Geschichte der weiblichen Bildung lehrt aber auch, daß die Mädchenschulen der gelehrten Erziehung der Frauen im Princip feindlich entgegentreten, und es ist keine Frage, daß in dem Maße, in welchem diese Anstalten zur rechten Organisation und Wirkung gelangen, die Erscheinung der gelehrten Frauen immer mehr verschwinden wird, wie dies auch bisher schon der Fall gewesen ist. Schon die Idee einer „allgemeinen Bildung," auf welcher die Mädchenschulen ruhen, ist der Entwicklung eigentlich wissenschaftlicher und gelehrter Neigungen ungünstig, denn solche Neigungen können sich nur da entwickeln, wo der Blick auf ein begrenztes, in seiner systematischen Gliederung und in der ganzen Breite des Details dargelegtes Gebiet der Wissenschaft dauernd gerichtet wird. So war es im Mittelalter, als das Lateinische der Ausgangspunct und die Summe der höheren Frauenbildung war, aber unsere Töchterschulen wollen keine einzige Sprache und keine einzige Wissenschaft, auch nicht etwa eine gewisse Gruppe von Wissensgebieten zu ihrem Reiche machen, sondern sie wollen die Mädchen befähigen, einen verständnisvollen Antheil an allem Guten und Schönen, was die echte Bildung des Volkes darbietet, zu nehmen, wollen ihnen einen klaren Blick in alle wesentlichen

Beziehungen des Menschen geben, und wollen dies auf keine andre Weise thun, als so, daß das Gemüth der Mädchen dadurch nur inniger auf Gott gerichtet und nur noch besser für ihre häusliche Bestimmung geschickt gemacht werde. Wie kämen sie bei solcher Tendenz dazu, ihre Schülerinnen gelehrt zu machen? Und wo sollten sie die Mittel, die Zeit, die Gelegenheit finden, dergleichen Neigungen zu wecken und zu fördern!

Nach diesen Erörterungen wird es nicht mehr nöthig sein, auf diejenigen Angriffe gegen die höhern Töchterschulen näher einzugehen, die von demselben gefühlsmäßigen Standpuncte, aber ohne die Klarheit Raumers nach ihm noch erhoben worden sind. Die „Briefe an eine Mutter über die wichtigsten Mängel in der jetzigen Erziehung der Töchter," in denen Fr. Joachim Günther 1851 den Plan zu einer Verbesserung der Mädchenschule veröffentlichte, schließlich aber die Töchterschule, also auch die verbesserte, für ein nothwendiges Uebel erklärte, giengen ohne Wirkung vorüber. Aufsehen dagegen erweckte durch seinen kecken Ton ein Aufsatz „Wider die höhern Töchteranstalten" (in der deutschen Vierteljahrsschrift 1855 4. Heft), der doch, wie R. Koenig (über weibliche Erziehung von Hanna Moore, S. 15) nachgewiesen hat, weder eine Kenntnis der betreffenden Zustände in alter und neuer Zeit verrieth, noch überhaupt etwas neues, was nicht schon unendlich oft gesagt war, aussprach. Ein Referat über diesen Aufsatz in der Augsburger Allgemeinen Zeitung (Nr. 28, 29; 1856 in den Beilagen) wiederholte die dort geäußerten Beschuldigungen und versprach später positive „Vorschläge", die indessen nicht erschienen sind.

Auch Schwarz (Grundsätze der Töchtererziehung für die Gebildeten. 2. Aufl. 1836 S. 215 f.) hat sich gegen die höheren Schulen für Mädchen erklärt. Da er dies aber hauptsächlich aus dem Grunde thut, weil er fürchtet, daß diese Schulen das Mädchen zu sehr in Anspruch nehmen, dem häuslichen Sinne und Leben entfremden und dadurch den sittlichen Schwerpunct der weiblichen Bildung verrücken dürften, so kann er nicht für einen principiellen Gegner dieser Anstalten angesehen werden, denn der Schule muß selbst daran liegen, das rechte Maß ihrer Forderungen einzuhalten. Vielmehr verdient dieses Bedenken bei der Frage über *die Organisation der höhern Mädchenschulen* die ernstlichste Beachtung. Ein Uebermaß der von der Schule, theils für die Lehrstunden, theils für die häuslichen Arbeiten in Anspruch genommenen Zeit trägt nicht nur dazu bei, die Mädchen ihrer eigentlichen Bestimmung wirklich zu entfremden und dadurch das Familienleben zu zerstören, sondern es schadet auch der Schule selbst und hebt die Erfolge des Unterrichts zum großen Theile wieder auf. In dem Artikel „Mädchenerziehung" (S. 520) ist vom Standpuncte des Hauses aus dieses Uebermaß der von der Schule gestellten Forderungen bereits besprochen; es bedarf indessen auch im Interesse der Schule selbst einer Beleuchtung. Daß die Mädchenschule zum Hause noch ein anderes Verhältnis habe, als die Knabenschule, wird sich immer und an sehr verschiedenen Puncten zeigen, und es wird immer zum Nachtheile der Schule ausschlagen, wenn die Mädchennatur, wie es in unseren Tagen vielfach geschieht, ganz ignorirt wird. Wenn K. v. Raumer (a. a. O. 207), wie oben erwähnt, den Schulunterricht der Mädchen schon darum verwirft, weil derselbe mehrere Stunden hintereinander andaure und weil schon dies lange Verweilen der Mädchen bei *einer* Beschäftigung der weiblichen Bestimmung zum allzeitfertigen Dienste widerspreche, und wenn er darum, sich auf Fenelon und Frau Necker berufend, eine solche Art des Unterrichtes fordert, welche, auf alle Regelmäßigkeit verzichtend, nur die günstigen Augenblicke warnimmt, in denen das Kind, des Spieles müde, sich einer geistigen Anregung von selbst erschließt: so wäre freilich, falls diese Forderungen die richtigen wären, die Schule als solche unmöglich. Aber diese Forderungen sind nicht berechtigt. Zunächst ist es schon einseitig, daß die Mädchen an eine dauernde Beschäftigung nicht sollen gewöhnt werden. Das sollen sie gerade recht sehr, denn ihr ganzes Leben ist viel eintöniger, viel mehr der Gleichartigkeit des Thuns, viel mehr der stillen Beharrlichkeit in der vorgeschriebenen äußeren Pflicht zugewendet, als das des Mannes, und auch diese Kunst will geübt sein,

namentlich bei der Lebendigkeit und Reizbarkeit der weiblichen Natur. Auch bleibt für die Uebung der dienenden Liebe noch Raum genug, sowohl in der Schule, als vornehmlich im Hause. Am wenigsten kann Fenelon zum Gewährsmann herangezogen werden. Dieser redet an der betreffenden Stelle (a. a. O. Cap. V.: Instructions indirectes: il ne faut pas presser les enfants) von dem ersten Anfange des Unterrichts und kämpft gegen den pedantischen Ernst, durch welchen den Kindern die Lust zum Lernen benommen werde. Er charakterisirt diese Pedanterie, indem er darauf hinweist, wie verkehrt es sei, alles Vergnügen auf die eine, alle Langweiligkeit und alle Mühe auf die andere Seite, nämlich auf die Seite des Unterrichts zu legen, und fordert auf, die Sache einmal umzukehren und den Kindern das Lernen zu einer angenehmen Sache zu machen, gerade so, wie er einige Zeilen vorher den Rath giebt, daß das erste Buch, welches man in die Hand des Kindes lege, sauber gebunden, mit Goldschnitt verziert, mit schönen Bildern ausgestattet sein sollte, um auch dadurch das Interesse des Kindes zu wecken. Das Wahre, was in allen diesen Rathschlägen liegt, findet aber seinen vollen Ausdruck in der richtigen Unterrichtsweise. Weiß der Lehrer die Herzen der Kinder zu gewinnen, ihr Interesse zu erregen, ihnen den Unterricht lieb zu machen, so werden alle jene äußern Mittel durch die reine Freude des Geistes und Herzens, die das Kind am Lernen gewinnt, überflüssig. Ueber jene finstere Pedanterie, gegen welche Fenelon kämpft, sind wir im allgemeinen hinaus und wenn wir für die allerersten Anfänge des erwachenden Lerntriebes, die noch ganz in das Haus fallen und der mütterlichen Pflege überlassen werden können, die Rathschläge Fenelons und K. v. Raumers gern gelten lassen, so muß doch gesagt werden, daß ohne eine gewisse Regelmäßigkeit und Stetigkeit der Lectionen weder ein Schul- noch ein Privatunterricht denkbar ist. Dennoch liegt in der Scheu Raumers vor dem langdauernden schulmäßigen Unterricht der Mädchen eine Wahrheit, nur hätte sie anders begründet werden müßen. Sowohl die physiologische als die psychologische Betrachtung der weiblichen Natur scheint zu fordern, daß die Dauer des Schulunterrichts derselben abgekürzt werde. Die Besorgnis, daß das andauernde Sitzen der Mädchen in den Schulen zu Rückgratsverkrümmungen und andern körperlichen Uebeln Veranlassung werde, ist oft genug ausgesprochen worden, hat aber im ganzen die gründliche Beachtung noch nicht gefunden, die sie in der That verdient. Mag Heidenreichs Behauptung, daß unter 20 Mädchen, die das 15. Jahr erreicht hätten, nur 7 von Verkrümmungen und Misgestaltungen frei seien, zu weit gehen, so bietet die Versicherung mancher Aerzte, daß selten ein Mensch gefunden werde, der völlig normal gewachsen sei, daß aber die meisten dieser Abweichungen unerheblich seien, doch keine Beruhigung, da sie im Gegentheil die gefährliche Verbreitung der Anlage zu Rückgratsverkrümmungen beweist. Aber außerdem ist es eine Thatsache, daß die Mädchen aus den höheren Ständen gegenwärtig mehr als in früheren Zeiten an Bleichsucht, Kurzsichtigkeit, Nervenschwäche, Krämpfen ꝛc. leiden, und wenn diese Thatsache ein Product verschiedener Factoren ist, so kann als einer derselben die Schule nicht übergangen werden. Auch in Darwins und Hufelands „Anleitung zur physischen und moralischen Erziehung des weiblichen Geschlechts," sowie in Schrebers „Kallipaedie" wird das lange andauernde Sitzen, namentlich wenn dabei die Rückenlehne entbehrt werden muß, für eine Ursache sehr verderblicher Folgen für die Zukunft der Mädchen erklärt. Gegen diese Mahnungen dürfte sich die Schule auch dann nicht verschließen, wenn sie ein gutes Theil der bildenden Einflüsse ihres Unterrichtes aufgeben müßte; es ist aber mehr als wahrscheinlich, daß die Mädchenschule bei einer beschränkteren Zeit des Unterrichts ihre Zwecke noch besser realisiren würde. Von der frischeren Empfänglichkeit, welche die jungen Mädchen dem Unterricht entgegenbringen würden, ist bereits in dem Art. „Mädchenerziehung" (S. 521.) die Rede gewesen. Es ist indessen hier auch der psychischen Eigenthümlichkeit des Weibes zu gedenken, kraft deren dasselbe mehr an dem Einzelnen haftet, und der auf das Allgemeine gehenden, systematischen Construction des Wissensinhaltes sich mehr abwendet, als der männliche

Geist. Würde auf diese Eigenthümlichkeit der weiblichen Seele im Unterrichte schärfer geachtet, so würde wahrscheinlich viele auf denselben gewendete Zeit erspart und das Resultat dennoch ein befriedigenderes werden. Bedenkt man z. B., mit welchem Zeitaufwande und in welcher Breite der Behandlung von den unteren Classen bis in die obersten hinein die deutsche Satzlehre besprochen zu werden pflegt, ohne daß doch eine rechte Klarheit darüber und eine darauf ruhende Sicherheit der Interpunction bei den Mädchen erreicht wird, so wird man sich dem Geständnis kaum entziehen können, daß auf diese Dinge viele Zeit und Mühe, wie es scheint, vergeblich gewendet werde. Abgesehen von andern Gründen dieser Erscheinung, ist aber gewiß eben die stete Wiederkehr, die umständliche und doch nichts neues und anregendes darbietende Durcharbeitung des grammatischen Stoffes eine von den wichtigsten Ursachen, warum diese Erkenntnisse bei den Mädchen so wenig haften. Würde dieser Stoff seltener tractirt, würde weniger Gewicht auf die äußere Vollständigkeit desselben gelegt, würde er auf eine das eigene Nachdenken mehr herausfordernde Weise gehandhabt, so würde er bei Mädchen wahrscheinlich größere Wirkung äußern, er würde sie interessiren, sie zur Reflexion reizen, während er sie nach der gewohnten Weise langweilt. Weniger Stunden, in der rechten Weise benutzt, könnten daher in diesem Stücke vielleicht ein besseres Resultat hervorbringen. Und warum nur in diesem Unterrichtsgegenstande? Es sind immer Mädchen, die unterrichtet werden, und die geistige Natur derselben verläugnet sich nirgends. Aus alle dem dürfte mit ziemlicher Gewißheit gefolgert werden, daß die Schule es dem Hause eben so sehr als sich selbst schuldig ist, ihre Forderungen an die Zeit und Kräfte der Mädchen zu mäßigen. Die Zahl der Stunden, welche dem Unterrichte in der Schule eingeräumt werden müßen, dürfte mit gutem Rechte auf durchschnittlich 24 bis 28 in der Woche beschränkt und so vertheilt werden, daß nur der Vormittag dem wissenschaftlichen Unterrichte, der Nachmittag den technischen Uebungen gewidmet würde. Auf der elementarischen Stufe genügen im Anfange 24 wöchentliche Stunden völlig; in den mittleren Classen, wo immer noch das Lesen und Schreiben geübt werden muß und die meisten höhern Unterrichtsgegenstände schon eintreten, wird sich die Zahl der wöchentlichen Stunden auf 28 steigern, in den obern Classen aber wieder auf 26 Stunden herabsetzen lassen. Ueber die Zeit der Stunden herrscht eben so wenig Uebereinstimmung als über die Zahl derselben. Die meisten Schulen beginnen um 8 Uhr, viele indessen erst um 9 Uhr des Morgens, jene schließen den Vormittagsunterricht um 11 oder 12, diese gewöhnlich um 1 Uhr. Die localen Zustände werden darüber entscheiden müßen, welche von beiden Zeitbestimmungen im bestimmten Falle die passendere wäre. Im allgemeinen sprechen die Lebensgewohnheiten in den größern Städten eben so sehr, als die Rücksichten, welche das weibliche Leben erfordert, für den Anfang der Mädchenschule um 9 Uhr des Morgens. Wo es dann möglich ist, den Unterricht bis 1 Uhr auszudehnen, würde der Nachmittag nur einmal oder zweimal (und dann gewöhnlich nur für die Handarbeiten) in Anspruch genommen werden, und es hätte dann jede Schülerin mindestens vier ganz freie Nachmittage. Freilich darf der Nachmittagsunterricht da, wo Vormittags erst um 1 Uhr geschlossen wird, auch erst um 3 Uhr beginnen. In denjenigen Ländern der evangelischen Kirche, in welchen die auf einem abnormen Verhältnisse zwischen Kirche und Schule beruhende Sitte herrscht, daß die Katechumenen ein oder gar zwei ganze Jahre hindurch wöchentlich in zwei Stunden einen Vorbereitungs-Unterricht für die Einsegnung empfangen, gereicht diese Sitte den Töchterschulen in größeren Städten zu empfindlichem Nachtheile, da dieser Katechumenen-Unterricht, zu verschiedenen Zeiten von verschiedenen Predigern ertheilt, die regelmäßige und continuirliche Theilnahme am Unterricht gänzlich aufhebt und den Mädchen eine praktische Anweisung wird, die Pflichten gegen die Schule gering zu schätzen. Dieses Verhältnis ist ein sehr beklagenswerthes, es ruft unnöthigerweise Bitterkeit gegen die Geistlichen hervor und verwirrt die Gewissen. Es darf indessen nicht übersehen werden, daß die Schule, so lange sie selbst alle die Stunden in Beschlag

nimmt, in welche füglich jener kirchliche Unterricht gelegt werden kann, an diesem Conflicte selbst eine Schuld trägt. Eine billige Beschränkung der Schulzeit würde dazu beitragen, auch dieses Verhältnis zu regeln, wenngleich freilich die vollständige Lösung erst von einer organischen Ordnung des Verhältnisses zwischen Kirche und Schule zu erwarten ist, welche der christlichen Schule auch den christlichen Religionsunterricht überläßt, der Kirche aber die Pflicht zuweist, die Thätigkeit der Schule an diesem Puncte gewissenhaft zu überwachen, die Erkenntnis der zur Einsegnung Vorgeschlagenen zu prüfen und dem Unterrichte schließlich die seelsorgerische Vorbereitung auf die Einsegnung hinzuzufügen. Dann würde auch diese Vorbereitung, wie es ursprünglich überall gewesen und in Braunschweig, Hannover, Württemberg ꝛc. auch gegenwärtig ist, nur einige Monate vor der Einsegnung selbst in Anspruch nehmen. Nothwendig ist es, daß die Stunden, in welche dieser kirchliche Unterricht fallen soll, ein für allemal festgesetzt, und in diese Zeit die Religionsstunden der Schule gelegt werden, damit nicht die erfolgreiche Theilnahme der Schülerinnen an den übrigen Lehrgegenständen aufgehoben werde.

Wie in der Zeit der Schulstunden, sollte aber die Mädchenschule auch in den Forderungen an die häuslichen Arbeiten für den Unterricht das rechte Maß beobachten. Gerade in diesem Stücke versündigt sie sich nicht selten an dem Familienleben und an der Gesundheit der Mädchen auf das betrübendste. Mädchen sind im allgemeinen in der sorgsamen Anfertigung ihrer häuslichen Arbeiten für die Schule treuer, als Knaben. Eine gewiße Hingebung an den Lehrer treibt sie, schon diesem zu liebe und um seine Zufriedenheit zu erringen, zur größten Ausdauer in Bewältigung der von ihm gestellten Aufgaben. Wenn das ein Grund sein sollte, das Mädchen um so mehr zu schonen, so wird es leider in der Praxis oft zu einer Ursache, daß dem Lehrer sein Misgriff verborgen bleibt; denn so unbillig immerhin die Aufgabe gewesen sein mag, unter Mädchen werden sich immer einige finden, die sie erfüllt haben. Nach dem schätzenswerthen Bericht über die weibliche Erziehung in der Schweiz, welchen der Director Froelich aus Bern in der 9. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung zu Frankfurt a. M. 1857 gegeben hat (Stenographischer Bericht S. 30), ist man in der deutschen Schweiz in der Bekämpfung dieser Uebelstände so weit gegangen, daß man für die Elementar- und Mittelstufe bis zum 12. Jahre die häuslichen Aufgaben ganz abgeschafft und eine solche Ordnung hergestellt hat, nach welcher die Mädchen bis zu diesem Alter während der Schulzeit ganz der Schule und während der übrigen Zeit ganz dem Hause angehören, ja nicht einmal ihre Bücher mit nach Hause nehmen, eine Ordnung, die allerdings bequem sein mag, die aber das Haus wieder zu wenig in das Interesse der Schule hineinzieht. Die Reformatoren trafen auch hierin das Rechte mit dem einfachen Worte: „die übrige Zeit sollen sie überlesen (d. h. üben) und haushalten lernen." Das Haus darf sich der lehrenden Thätigkeit niemals ganz entschlagen, es würde damit auch den geistigen Interessen, welche die Schule anregt, entsagen. Auch müßen die Eltern die Fortschritte der Kinder beobachten können und es muß für die Erweckung des Pflichtgefühles in der Tagesordnung des Hauses auch eine Zeit gesetzt sein, in welcher die Kinder ihrer Schulpflicht zu denken und zu leben haben. Dagegen soll diese häusliche Arbeit auch nicht, wie es nur zu oft geschieht, eine Plage für Eltern und Kinder werden, sondern eben eine „Uebung", d. h. eine das erworbene Wissen auffrischende und die erlangte Geschicklichkeit erhaltende und fördernde Anwendung des Erlernten. Wenn irgendwo, so findet in der Mädchenschule der Satz seine Anwendung, daß der Schwerpunct des Lernens in die Schule selbst fällt, daß diese also sich nicht auf bloße unterrichtliche Anweisung und Entwicklung des Lehrstoffes zu beschränken, sondern auch die Aufgabe hat, die wirkliche Erzeugung und Befestigung des Wissens durch Wiederholung und Uebung zu erzielen und das Erlernte zum geistigen Eigenthume der Schüler zu machen. Nur auf der Voraussetzung dieser erfüllten Pflicht ruht die Berechtigung, häusliche Aufgaben zur Uebung zu stellen, und jene Pflicht geht soweit, daß das selb-

ständige Ueben und Arbeiten selbst erst in der Schule gelehrt werden muß, ehe es von dem Kinde zu Hause gefordert werden kann. Hauptsächlich auf den höheren Stufen des weiblichen Unterrichtes stellt sich die Vorliebe der Mädchen für viele und sorgfältige Schreibereien, für ausgedehnte Gedächtnisarbeiten, mit einem Worte für äußerliche Thätigkeiten heraus. Da dieselben der geistigen Entwicklung keinen Gewinn, der körperlichen aber den größten Schaden bringen, so sind sie um so mehr zu vermeiden, und es sind leichtere, aber das eigene Nachdenken in Bewegung setzende, Aufgaben an deren Stelle zu setzen. Die Zeit, welche für solche häusliche Arbeiten in Anspruch genommen wird, darf in dem Alter vom 6. bis 10. Jahre eine halbe bis eine Stunde, vom 10. bis 13. Jahre 1½ St. und vom 14. Jahre an zwei Stunden täglich nicht überschreiten. Natürlich muß dabei vorausgesetzt werden, daß die Schülerinnen diese Zeit auch wirklich zur Arbeit verwenden und nicht etwa, wie viele es machen, vertändeln und dadurch einen doppelten und dreifachen Zeitaufwand nöthig machen. Eben darum müßen die Kinder zunächst in der Schule selbst an die rechte Art zu arbeiten gewöhnt werden. Werden dabei die gegebenen Aufgaben, die im Classenbuche verzeichnet sind, von Zeit zu Zeit controllirt, regelmäßig auf die verschiedenen Tage vertheilt, und nach der mittleren Arbeitskraft bemessen, so wird es nicht leicht geschehen können, was doch so oft vorkommt, daß die jungen Mädchen bis tief in die Nächte hinein für die Schule thätig sein müßen. Auch ist auf solche Zeiten, in denen noch besondere Ansprüche an die Arbeitskraft der Mädchen gemacht werden, wie die Weihnachtszeit, die Geburtstage der Eltern ꝛc. eine billige Rücksicht zu nehmen. Das Mädchen würde in seinem Gemüthsleben und in seiner Stellung zum Hause gestört werden, wenn es bei solchen Gelegenheiten verhindert würde, den Angehörigen kleine Freuden zu bereiten.

Wenn von der Organisation der höheren Mädchenschule die Rede ist, so wird an eine solche Einrichtung derselben gedacht, welche in allen ihren einzelnen Theilen und Beziehungen von einer Idee getragen werde. Diese Idee kann keine andere als die der weiblichen Bildung sein, und von der Vollkommenheit, in welcher die Schule diese Idee zu erfassen und darzustellen sucht, hängen die verschiedenen Arten der höheren Töchterschulen, der Lehrplan derselben, so wie die Eintheilung derselben in Classen ab. Es ist schon oben nachgewiesen worden, daß in der Entwicklung dieser Anstalten eine doppelte Tendenz hervortreten muß, die eine, welche darauf ausgeht, den Forderungen der wirklich höheren und vornehmen Stände zu entsprechen, die andere, welche dem Bildungsbedürfnis der aufstrebenden Volksclassen gerecht werden will. Doch ist innerhalb dieser beiden Richtungen noch immer eine ziemlich große Mannigfaltigkeit der Entwicklung denkbar, welche sich im einzelnen nach den besonderen, an jedem Orte und in jeder Schule vertretenen, Gruppen der Gesellschaft richten wird. Meyer aus Lübeck hat in der 9. allgem. deutschen Lehrerversammlung zu Frankfurt a. M. 1857 überhaupt vier sociale Gruppen unterschieden, die bei der Schulbildung der Mädchen in Betracht kommen. Die unterste Stufe, sagt er, sei diejenige, auf der das Mädchen für einen selbständigen Erwerb, zum Dienen bei einer Herrschaft vorbereitet werden müße, und für diese Stufe seien vor allem praktische Kenntnisse, Gewöhnung an Ordnung und Arbeitsfreudigkeit erforderlich. Der zweite Stand sei derjenige, wo die ökonomischen Verhältnisse des Hauses es erfordern, daß die Tochter die dienende Kraft sei, welche der Mutter helfend zur Seite steht. Hier sei vor allem ein bisher vermißter Lehrzweig einzuführen: eine Anleitung, die wichtigsten Verwaltungsgrundsätze im Hauswesen praktisch anzuwenden. Der dritte sei der gehobene Stand, wo das Haus eine fremde Bedienung besitze, die aber der unmittelbaren Aufsicht der Hausfrau bedürfe. Hier sei die Hauptaufgabe der Hausfrau, die Arbeit zu einer Quelle der Freude zu machen; man möge daher die Mädchen in der Selbstverleugnung und stillen Pflichttreue üben. Die vierte Stufe sei diejenige, auf welcher das ökonomische Interesse nicht unmittelbar hervortrete und bei der Bildung der

Mädchen auf dasselbe keine Rücksicht genommen werden dürfe. Hier könne sich das veredelte Familienleben in der reinsten Gestalt zeigen und das Haus solle hier ein Haus des Geistes werden. Uebrigens will Meyer (a. a. O. S. 7), daß die höheren Stände auch die Elemente, welche den unteren Ständen unentbehrlich sind, durchmachen, und so alle Mädchen gewißermaßen von unten auf dienen sollen. Es ist indessen aus alledem doch kein rechtes Bild von der Gestaltung der höheren Töchterschule zu gewinnen. Abgesehen von dem Mangel einer bestimmten Antwort auf die Frage, welches die Grenzen der intellectuellen Bildung seien, die für jede der vier Stufen festgehalten werden sollen, abgesehen ferner von der Vermischung intellectueller und sittlicher Gesichtspuncte, von der irrthümlichen Ansicht, als habe die Schule die Mädchen auf so unmittelbare Weise in die häusliche Thätigkeit einzuführen, und von dem größeren Irrthum, als gebe es eine Erziehung zu gewißen einzelnen Tugenden, wie zur Arbeitsfreudigkeit für die unterste, zur Pflichttreue für die dritte Stufe, während alles Löbliche und Gute aus dem einen Quellpuncte einer in sittlicher Tüchtigkeit sich bewährenden aufrichtigen Frömmigkeit hervorgehen muß, bleibt auch die Hauptsache unklar, wie die Mädchenschule zu organisiren sei, damit allen diesen Gruppen der Gesellschaft genügt werde. Geht man davon aus, daß die letzte Absicht aller Mädchenerziehung dieselbe ist, daß aber in den verschiedenen Ständen diese Absicht in einem verschiedenen Grade durchgeführt werden kann, so wird man nicht wünschen können, daß die sämmtlichen Stände in einer Schule vertreten seien, daß die Mädchen der unteren Stände etwa in den unteren Classen zurückbleiben, die der höheren Stände aber in die höheren Classen hinauf gehen sollen; denn die verschiedenartigen Forderungen, die da an die Mädchen gestellt werden müßten, wo alle Stände noch vereinigt wären, würden die ganze Einheit der Thätigkeit zerstören. Wenn es daher solche Schulen giebt, wie z. B. Director Rudolf (9. allgem. deutsche Lehrerversammlung a. a. O. S. 12) die zu Koethen als eine solche dargestellt hat, „welche (in 445 Schülerinnen) die Töchter aller Stände, des ersten Staatsmannes und des letzten Arbeiters, insofern er nur Schulgeld zahlt, vereinigt," so können solche Anstalten nicht als normale höhere Töchterschulen angesehen werden. Die Gründe dafür sind oben angegeben, und es wird immer rathsamer erscheinen, eine solche Menge von Kindern in zwei Schulen zu vertheilen, von denen die eine den Charakter der Volksschule und die andere den der höheren Schule entschieden ausprägt, als sie gemeinsam zu unterrichten, wobei weder die Bedürfnisse der unteren noch die der oberen Schichten der Gesellschaft ihre volle Befriedigung finden können. Und auf diesen Unterschied der Mädchenschule als Volksschule und als höheren Töchterschule wird man immer zurückkommen. Von den vier socialen Gruppen, welche Meyer aufstellt, werden die unterste und die oberste im allgemeinen als zu dem Publicum der höheren Mädchenschule nicht gehörig betrachtet werden müßen, jene nicht, weil sie in der Volksschule, diese nicht, weil sie für gewöhnlich im Privatunterricht ihre Bildungsbedürfnisse befriedigt. Was aber über die Volksschule hinausgeht und also eine höhere Bildung anstrebt, z. B. jede Mädchenschule, welche das Französische aufnimmt, gehört der höheren Mädchenschule an, wie unvollkommen sie dieselbe immer darstellen mag. Wenn daher an manchen Orten, wie z. B. in Berlin (nach dem städtischen Normallehrplan) sämmtliche Mädchenschulen in die drei Gattungen der Elementar-, Mittel- und höheren Schule getheilt werden, so kann diese Eintheilung, weil sie auf die wirklich vorhandenen Schulen leicht anwendbar ist, ihren praktischen Nutzen haben, aber es kann damit nur gemeint sein, daß die Mädchenschule als Volksschule von höheren Anstalten unterschieden werden soll, welche ihren Leistungen nach in verschiedene Ordnungen zerfallen. Es wäre wünschenswerth, daß die häufig vorkommende Verwechslung der Elementar- und der Volksschule auch auf diesem Gebiete vermieden würde, denn wenn die unterste Stufe Elementarschule genannt wird, so entsteht immer wieder die irrige Vorstellung, als könne die höhere Töchterschule erst dort anfangen, wo die Elementarschule aufhört, und als könnten die Mädchen zuerst die allgemeine

Elementarschule besuchen, dann etwa in die Mittelschule eintreten und endlich zur höheren Schule übergehen, eine Voraussetzung, welche bei Mädchen noch viel weniger gerechtfertigt wäre, als bei Knaben. Jede allgemein bildende Schule muß sich von unten auf, ihrer Eigenthümlichkeit gemäß, aufbauen und daher auch ihre eigene Elementarschule haben. Wenn an vielen Orten dieses nicht geschieht und die betreffenden höheren Mädchenschulen erst vom 10. oder gar vom 13. Jahre an ihre Schülerinnen aufnehmen, so sind dies eben abnorme Zustände, welche in localen Verhältnissen ihre Entschuldigung finden mögen. Zum Wesen der wohlorganisirten Schule gehört, daß dieselbe alle Stufen des Bildungsganges in vollkommener Entwicklung darstelle. Die höhere Mädchenschule muß an ihre Elementarschule gewisse Forderungen stellen, welche die Volksschule entbehren kann, und muß darum dieselbe selbst in sich als ihre erste Stufe begreifen. Es fragt sich, ob sie über diese erste Stufe nothwendig noch mehr als eine Stufe bauen müße. Geht man von der Volksschule aus, die ja auch mehr als Elementarbildung geben will, so kann es den Anschein gewinnen, als sei die von der höheren Mädchenschule angestrebte Erweiterung und tiefere Begründung dessen, was jene giebt, eine so allgemeine Bestimmung, daß sich alles wünschenswerthe darin unterbringen ließe und keine Veranlassung vorläge, noch einmal eine Abstufung vorzunehmen. Und so ist ja auch nach dem Secundarschulgesetze der gesetzgebenden Behörde des Cantons Bern vom J. 1856 die Sache dahin geordnet, daß der eigentliche Schulcursus der Mädchen in eine Elementarschule (von 6 Classen), welcher die Mädchen vom 5. bis 10. Jahre und in eine Secundar- (oder Mittel-) Schule (von 5 Classen), der sie bis zum 16. Jahre angehören, getheilt wird, daß sich aber an diese eine Fortbildungsschule anschließt, welche den doppelten Zweck hat, den Jungfrauen eine ihrer künftigen Stellung im Hause und in der Gesellschaft entsprechende Bildung zu geben, wozu im Interesse des Hauses auch eine summarische und populäre Uebersicht der wichtigsten pädagogischen Grundsätze gerechnet wird, oder sie geradezu, wenn Neigung und innerer Beruf vorhanden, zu Lehrerinnen und Erzieherinnen vorzubereiten. Wenn nun hier der eigentlichen Mädchenschule über der elementarischen nur noch eine höhere Stufe gegeben wird, so liegt doch auf der Hand, daß zwischen dem 11. und dem 16. Jahre eine so bedeutende Entwicklung des schnell reifenden Mädchens liegt, die nicht ohne weiteres in allen ihren Stadien eine gleichmäßige Behandlung des Unterrichtes zuläßt. Aber abgesehen von der didaktischen Nöthigung, eine neue Abstufung innerhalb des höheren Unterrichtes anzunehmen, spricht dafür noch ein anderer wichtiger Grund. Die Verschiedenheit der geistigen Anlagen wird es immer mit sich bringen, daß ein Theil der Schülerinnen bei Beendigung ihrer Schuljahre die obersten Classen nicht erreicht haben wird. Diese Verschiedenheit prägt sich gerade bei Mädchen sehr stark aus, indem viele derselben, und unter ihnen oft gerade die durch weibliches Wesen hervorragenden, je älter sie werden, desto mehr eine gewisse Gleichgültigkeit für die geistigen Zwecke der Schule, dagegen eine ausgesprochene Neigung und Anlage für praktisches Wirken verrathen. Liegt nun die Summe des dargebotenen Lehrstoffes in einer fortlaufenden Reihe, so werden diese Schwächeren, wenn sie aus einer der mittleren Classen endlich abgehen müßen, möglicherweise ein so fragmentarisches Wissen mitnehmen, daß ihnen das Nothwendigste gerade fehlen kann, und daß sie in einer Volksschule besser daran gewesen wären, welche den wichtigsten Inhalt der menschlichen Bildung in kurzen und allgemeinen Zügen darbietet. Es wird daher immer nothwendig sein, auch für diese Minderbegabten einen von allen oder doch von den meisten erreichbaren Punkt zu fixiren, an welchem ihre Schulbildung in Betreff der wesentlichen Kenntnisse einen gewissen Abschluß erhält und ein Ganzes an sich geworden ist. Das auf dieser Stufe Erworbene wird dann noch immer eine bedeutende Erweiterung desjenigen Lehrstoffes enthalten, den die Volksschule verarbeitet, wird sich aber zu der höheren Stufe der Schule und zu weiteren Bildungseinflüssen des Lebens wiederum als ein elementarischer Unterbau verhalten, auf welchem ein weiterer Ausbau gegründet werden kann. So stellt sich denn für die vollständige

Organisation der höheren Töchterschule in der That die Nothwendigkeit heraus, daß der eigentlichen Elementarschule noch zwei verschiedene Stufen des höheren Unterrichts folgen, die zwar im wesentlichen concentrische Kreise des Wissens umschreiben, von denen aber die höhere durch Anregung der Selbstthätigkeit in den Schülerinnen, sowie durch Darstellung des innern Zusammenhanges aller Erkenntnis, und endlich durch Aufnahme neuer Wissensgebiete, z. B. des Englischen, sich über die vorhergehende erhebt. Die Fortbildungsschule, welche das Secundarschulgesetz des Cantons Bern als die höchste Entwicklung der Mädchenschule betrachtet und deren Vorhandensein dasselbe zur Bedingung der zu gewährenden Unterstützung dieser Anstalten von Seiten des Staates macht, geht über die Aufgabe der Mädchenschule hinaus. Daher kann nicht von jeder dieser Anstalten verlangt werden, daß sie eine solche Fortbildungsschule darbiete. Aber ein nothwendiges Bedürfnis in der Totalität des organisirten Mädchenunterrichts ist darin allerdings ausgesprochen, wie schon die an vielen Anstalten bestehende Oberclasse oder Selecta beweist. Betrachtet man die verschiedenen Lehrobjecte, welche in diesen Oberclassen behandelt werden, so überzeugt man sich bald, daß diese Einrichtungen aus sehr verschiedenartigen Motiven hervorgehen. Bald ist es die Befriedigung eines noch weiter gehenden Bildungsdranges, die man hier gewähren will, bald liegt die Absicht vor, für den bestimmten Beruf der Lehrerin eine Vorbereitung zu gewähren. Diese verschiedenen Motive haben aber nicht gleiche Berechtigung. Wenn eine Schülerin die Schule verlassen hat und Verlangen trägt, ihre Ausbildung noch zu vervollkommnen, so ist das zwar erfreulich, denn eben diesen Bildungsdrang und diese Freude am Wissen will die Schule wecken, aber die Schule hat damit ihre Pflicht erfüllt, daß sie der Schülerin die Bildung werth gemacht und sie in den Stand gesetzt hat, sich selber fortzubilden. Wo sollte die Aufgabe der Schule enden, wenn sie den Bildungstrieb, der, wenn er echter Art ist, niemals aufhört, dauernd befriedigen wollte? Alles, was man von Akademieen für Jungfrauen in solcher Absicht geredet und versucht hat, fällt in sich selbst zusammen, weil es sich hierbei um diejenigen Pflichten handelt, die das Individuum gegen sich selbst, nicht um diejenigen, welche die Gemeinschaft gegen das Individuum hat. Wer Belehrung wünscht, wird sie zu finden wissen. Lehrerinnen aber bedarf die Gemeinschaft und darum müßen Anstalten vorhanden sein, in denen dieselben gebildet werden können. Es ist natürlich, daß solche Anstalten sich an Mädchenschulen anlehnen, obwohl sie auch getrennt von denselben bestehen könnten. Dann ist die Fortbildungsschule also eine Berufsschule und als solche geht sie über die Idee der Mädchenschule hinaus und hat individuelle und praktische Lebenszwecke im Auge. Die Organisation dieser Fortbildungsschule kann eben darum eine sehr mannigfaltige sein, da sie den Beruf der Erzieherin, der Lehrerin und zwar für Volksschulen oder für höhere Mädchenschulen, für Musik-, Gesang- oder Sprach-Unterricht, für weibliche Arbeiten, in neuerer Zeit auch für Kleinkinderschulen und Kindergärten in Aussicht nehmen kann. Diese verschiedenen Berufszweige liegen einander so nahe, daß sie sich sehr wohl an einer und derselben Fortbildungsschule verfolgen ließen. Dabei bliebe auch denjenigen Jungfrauen, welche zwar nicht einen Beruf aus der weiteren Ausbildung ihrer Anlagen in dieser oder jener Richtung machen, wohl aber eine größere Tüchtigkeit in dem einen oder dem anderen Stücke, je nach individueller Neigung, erlangen wollen, frei gestellt, sich an gewissen Lehrgegenständen als Schülerinnen zu betheiligen. In solcher Weise ist an manchen Orten (z. B. an der höheren Töchterschule in Hannover) mit dem Lehrerinnenseminar eine Fortbildungsanstalt für beliebige Zwecke verbunden. Da außerdem das Interesse für Erziehung dem praktischen Wirken der Frau so nahe liegt und eine wesentliche Bedeutung für den weiblichen Beruf überhaupt hat, so würde eine Belehrung über die erste Erziehung der Kinder den Mittelpunct bilden, an welchen sowohl die Bestrebungen derer, welche berufsmäßig als Lehrerinnen und Erzieherinnen wirken, als auch die Bedürfnisse derjenigen, welche nur ihre persönliche Bildung fortsetzen wollen, sich anschließen können,

Und eben darum, weil dieser pädagogische Zweck in dem allgemeinen Berufe des Weibes enthalten ist, gehört die Fortbildungsschule in den Gesammtorganismus der weiblichen Bildungsanstalten und hat allerdings eine innere Beziehung zur höheren Mädchenschule, ohne doch einen integrirenden Theil der letzteren auszumachen. Für die Beurtheilung der Kategorie, in welche eine höhere Töchterschule gehört, ist es daher gleichgültig, ob sie auch mit einer Fortbildungsschule verbunden sei oder nicht, und das wesentliche Kennzeichen ihrer vollständigen Organisation bleibt immer dies, ob sie die dreitheilige Gliederung in eine Elementar-, Mittel- und höhere Stufe bestimmt und ausreichend darstelle oder nicht. Das Classensystem hat gegenüber dieser dreifachen Gliederung geringere Wichtigkeit und ist hauptsächlich von der Frequenz der Schule abhängig. Es giebt Mädchenschulen von 5 bis 12 und 13 Classen. Denkt man sich bei 5 Classen das Pensum jeder Classe, wie an der Schule zu Elberfeld, als ein zweijähriges, bei 13 Classen die unteren 6 auf ein halbjähriges, die folgenden 7 Classen auf ein einjähriges Pensum gestellt, so kommt man auf dieselbe Zeit. Im allgemeinen ist es rathsam, die Elementarstufe in solche Classen zu scheiden, welche ihre Aufgabe in einem halben Jahre vollenden, um die Correctheit der elementarischen Bildung genauer controlliren zu können, in den mittleren und oberen Classen dagegen die jährigen Curse festzuhalten.*) Bei der durchschnittlichen Zeit von 9 Jahren, welche das Mädchen der Schule anzugehören pflegt, werden 3 Jahre für die Elementar-, 3 für die Mittel- und ebenso viele für die höhere Stufe zu berechnen sein. Das natürlichste Classensystem einer vollständig organisirten höheren Mädchenschule würde sich auf dieser Grundlage etwa so darstellen: 1. Elementarstufe (3 Jahre) Classe VIII—VI je b und a, zusammen 6 halbjährige Curse, 2. mittlere Stufe (3 Jahre) Classe V—III, 3 Classen mit je 1jährigem Curse, 3. höhere Stufe (3 Jahre) Classe II mit 1jährigem, Classe I mit 2jährigem Cursus. Was die Zahl der in einer Classe zu vereinigenden Schülerinnen betrifft, so sollte dieselbe nicht über 40 steigen, und dürfte eine Zahl von 30 Schülerinnen als die wünschenswertheste erscheinen. Vom Gesichtspuncte der weiblichen Erziehung lassen sich mehrfache ernste Bedenken gegen die Ueberfüllung der Classen geltend machen. Es ist schon oben hervorgehoben worden, daß die Mädchenschule mehr noch als die Knabenschule die Aufgabe hat, durch den Unterricht selbst die Kenntnisse zu befestigen, weil sie sich in der Forderung an den häuslichen Fleiß sehr beschränken muß. Genügende Erfolge kann daher der Unterricht nur dann haben, wenn der Lehrer mit Sicherheit das Wissen und Können der einzelnen zu controlliren vermag, was ihm bei einer größeren Zahl unmöglich sein wird. Für die Entwicklung edler Weiblichkeit ist es ferner stets ungünstig, wenn Mädchen in größeren, nicht leicht zu übersehenden Massen miteinander vereinigt werden. Nicht nur, daß in der Menge die einzelne sich leichter verbirgt, daß die bewegliche Mädchennatur, von so vielen Seiten gereizt, schnell in Aufregung geräth, daß in dieser Aufregung manches gewagt wird, was sonst nicht gewagt worden wäre, sondern vornehmlich auch das ist schädlich, daß der ganze Ton des Umganges, solchen Massen gegenüber, ein anderer wird, als der in der Mädchenschule herrschen soll. Es muß gerufen, vielleicht geschrieen werden, wo geredet werden sollte, es muß zum Gesetz, zur steifen Regel gemacht werden, was gute Gewohnheit sein sollte, es muß die Rücksicht auf die Individualität der für die zu bewältigende Masse weichen und durch alles dies wird der Ton ein unedler. Die Verwandtschaft, welche die Mädchenschule immer mit der Familie bewahren soll, hört völlig auf. Auch das endlich verdient Berücksichtigung, daß der weibliche Körper mehr Wärme entwickelt und stärker ausdünstet, als der männliche, und dadurch die übermäßig gefüllten Classen in Mädchenschulen für die Gesundheit aller schädlicher wirken, als in Knabenschulen.

*) Vgl. d. Art. Classenlehrsystem, namentlich S. 790. Anm. D. Red.

Die Unterrichtsgegenstände der höheren Töchterschule sind eben so wenig willkürlich, als die irgend einer Gattung von Schulen. Sie hängen von der zwiefachen Grundforderung ab, welche an die weibliche Bildung zu stellen ist, daß das Weib, was sein Gemüthsleben betrifft, dauernd in der religiösen Lebensanschauung erhalten werden, und, was seine intellectuelle Entwicklung angeht, eine allgemeine Bildung in jenem von Vielwisserei, von Wissenschaft und von Philosophie wohl zu unterscheidendem Sinne erhalten müße, der in dem Artikel Mädchenbildung S. 498 f. festgestellt worden ist. Diese Forderungen weisen zunächst auf den Religionsunterricht, welcher für diese Gattung von Schulen die eigentliche Grundlage des sie erfüllenden Geistes und Lebens sein soll. Daß er dies werde, ist freilich zum großen Theile davon abhängig, ob und wie es der Lehrer versteht, in allen Unterrichtsfächern und in allen sittlichen Beziehungen des Schullebens den religiösen Gesichtspunct festzuhalten, ohne der Wahrheit, der subjectiven wie der objectiven, Abbruch zu thun und ohne der ganzen Unterrichtsweise eine unnatürliche und tendenziöse Richtung auf sentimentale oder rigorose Frömmelei zu geben; aber es hängt auch ab von der Art und Weise, wie der Unterricht selbst ertheilt wird. Je tiefer die Wahrheit ist, daß das weibliche Gemüth in dem religiösen Bewußtsein continuirlich verharren und allezeit im Glauben wurzeln muß, wenn es seine Aufgabe erfüllen will, desto mehr muß sich im Religionsunterrichte, als in dem Mittelpuncte des weiblichen Unterrichtes, die Eigenthümlichkeit desselben überhaupt offenbaren. Das zeigt sich an den beiden entgegengesetzten Polen der Religion als Sache des Herzens und als Sache des denkenden Geistes. Wenn in neuerer Zeit wiederum ein besonderer Nachdruck auf die gedächtnismäßige Einprägung des religiösen Lehrstoffes gelegt worden ist, so ist es gewiß nicht die Mädchenschule, in welcher dieser Nachdruck heilsam wirkt. Die Mädchen sollten von vorn herein nicht so viel auswendig lernen, sondern mehr mit unbefangenem Gemüthe die heilige Geschichte aufnehmen dürfen. Schon Fenelon macht die Bemerkung, daß man sie zum Wiedererzählen der Geschichten nicht nöthigen, sondern ihnen darin mehr Freiheit, nach Lust und Neigung zu verfahren, gestatten solle. Das ist eine sehr feine Bemerkung. Wenn es doch bei Mädchen so sehr darauf ankommt, daß ihnen die Frömmigkeit frühzeitig Herzenssache werde, weil mancherlei Wege, durch die Wissenschaft und das Leben zum Glauben zu gelangen, der Bestimmung des Weibes ferner liegen, als der des Mannes, so sollte doch auch alles Religiöse dem Mädchen vor allen Dingen zur reinen Herzenssache gemacht und die Angst um die Rechenschaft, die das Kind von dem Gehörten zu geben hat, demselben ganz erspart werden. Ist es doch keine Frage, daß die Sorgfalt, die in unseren Tagen auf das Wiedererzählen der biblischen Geschichten bei den kleinsten Kindern gewendet zu werden pflegt, den Schwerpunct des Religionsunterrichtes auf Kosten des Gemüthes verrückt und die Uebung des Gedächtnisses so wie der Sprachfertigkeit auf eine Weise betont, welche die leise dämmernde und zarte Empfindung für das Heilige und Göttliche im Geiste des Kindes eher zurückdrängt und vernichtet, als zu beleben geeignet ist. Stunden der seligsten Freude sollten die Religionsstunden der Kleinen sein, Stunden in denen alles, was unterrichtlicher Zwang heißt, verbannt wäre. Der edelste Stoff, den menschlicher Unterricht darbieten kann, sollte auch in der edelsten, d. h. liebevollsten und freiesten Weise dargeboten und aufgenommen werden. Ließe man die Absicht, bestimmte Kenntnisse zu erzielen, auf diesen untersten Stufen des religiösen Unterrichtes ganz fallen, würde mehr dahin getrachtet, in den Kindern die Stimmung des tiefen Friedens, den die Seele in der Gemeinschaft mit ihrem Gotte athmet, zu wecken, sie zu einem lebendigen Gefühle der Gottesnähe zu führen, so würde für die Befestigung wahrer Frömmigkeit gewiß mehr gewonnen, als durch die Fertigkeit, mit vielen und guten Worten die gelernten Dinge wiederzugeben. Denn für das Erstarken eines wirklichen Glaubenslebens kommt es darauf an, daß der Mensch die Erfahrung jener Beseligung, die in dem Verkehr mit Gott liegt, an sich selbst mache. Und diese Erfahrungen sind es, welche wir vornehmlich dem Mädchen in dem ersten Religions-

unterrichte wünschen müßen. Der Stoff dieses Unterrichtes kann, nachdem an die Gebete, welche das Kind aus dem Hause mitgebracht, und an die Pietät gegen die Eltern angeknüpft worden, im wesentlichen nur die heilige Geschichte sein, aber gerade dadurch, daß sie dem Kinde dargeboten wird ohne jede Forderung einer selbständigen Reproduction, daß das Erzählte zum Anknüpfungspuncte für gemüthvolle, dem kindlichen Standpuncte entsprechende Gespräche gemacht wird, wird dem Lehrer Gelegenheit gegeben, die Geschichte aus einem Vergangenen zu einem Gegenwärtigen zu machen, was wir bei der gewöhnlichen Behandlung so sehr vermissen. Diesen freien und mehr erbaulichen als unterrichtlichen Charakter sollte der Religionsunterricht der Mädchen im ersten ganzen oder wenigstens halben Jahre durchaus behalten, wobei nicht ausgeschlossen ist, daß die Kinder zu freiwilliger Wiederholung und dadurch zur Aneignung von manchen kleinen Gebeten, Sprüchen und Liederversen ermuntert werden. Aber wie der Anfang dieses Unterrichtsgegenstandes so offenbart auch der Abschluß desselben bei Mädchen gewiße eigenthümliche Seiten, die nicht übersehen werden dürfen. Es ist oft gesagt worden, daß es dem Weibe nicht gezieme, über den Lehrgehalt der Dogmen zu viel zu reflectiren, und daß ihm die Religion mehr eine Sache des Gefühls als des Gedankens sein solle. Gewiß ist darin die Wahrheit der Sache ausgesprochen, aber, wie alle Bestimmungen über den Unterschied der Geschlechter eine relative Bedeutung haben, so darf auch an diesem Puncte die andere Seite nicht als gar nicht vorhanden angesehen werden. Gewiß wäre es verkehrt, wenn dem Mädchen die Lehre des Christenthums wichtiger wäre als die Herzensstellung zu Gott, aber wichtig bleibt auch die Lehre als solche dem Mädchen, und zwar wichtiger, als eben oft gemeint wird. In dem Maße, in welchem die weibliche Bildung überhaupt erweitert wird, muß auch die religiöse Bildung vertieft werden, wenn sie nicht gefährdet werden soll. Und dies um so mehr, je mehr dem Weibe eine gründliche wissenschaftliche Bildung versagt ist. Auch die Mädchen und Frauen denken, und denken zuweilen schärfer, als die Männer, auch ihnen treten die negativen Richtungen des Zeitgeistes sehr nahe und nicht selten werden sie von denselben ergriffen. Soll das Weib in der religiösen Lebensanschauung verharren, so muß diese ihm gewißermaßen zur Philosophie des Lebens werden, d. h. zur fundamentalen Erkenntnis, auf welcher alle übrige Erkenntnis ruht. In die Fülle des Reichthums, in die unergründliche Tiefe des Gedankens, welche das Christenthum dem denkenden Geiste aufschließt, muß auch das Weib einen Blick gethan haben, wenn es nicht schließlich der glänzenden Rhetorik der modernen Skepsis und den handgreiflichen Schlüssen des Materialismus verfallen soll. Es ist durchaus nicht nöthig, daß wir, wenn wir den Mädchen zeigen, das Christenthum werde von denen nicht begriffen, namentlich in seiner geistigen Tiefe nicht ermessen, die es angreifen, dadurch sofort in den andern Fehler fallen müßen, die Weiber an ein anmaßendes und absprechendes Raisonniren über religiöse Dinge zu gewöhnen. Der Unterschied ist eben so groß, als die Sache wichtig ist. Es hat zu allen Zeiten eine solche apologetische Darstellung der christlichen Wahrheit gegeben, welche sich an die Gebildeten der Zeit wendete, und diesen Charakter muß der religiöse Unterricht auf den höhern Stufen der Mädchenschule haben, weil nur dieser dem Standpuncte der Bildung entspricht, die fromme Richtung des Gemüthes sichert und für die Aufgaben der Gegenwart tüchtig macht. Die Gliederung des religiösen Unterrichts ist einfach. Auf der elementarischen Stufe wird die biblische Geschichte, nach der heiligen Schrift erzählt, den Hauptstoff bilden. Wünschenswerth ist es, daß für jede Classe eine Auswahl der Geschichten getroffen werde, welche das Ganze der Heilsgeschichte umfaßt und nach bestimmten Rücksichten von Classe zu Classe erweitert werden kann. Die Sprüche, Psalmen, prophetischen Abschnitte ꝛc., sowie die Kirchenlieder, welche gelernt werden, müßen durch regelmäßige Wiederholung zum gesicherten Besitze gemacht werden, ebenso die ersten beiden Hauptstücke des Katechismus. Die wesentliche Aufgabe der zweiten (Mittel-)Stufe ist die Einführung in die heilige Schrift,

d. h. die populäre Einleitung in dieselbe und die Anleitung zu ihrem Gebrauche. Wenn der untersten Classe dieser Stufe das Alte Testament, an welches sich eine populäre Erklärung des ersten Hauptstückes, der zweiten das Neue Testament, an welches sich die des zweiten Hauptstückes anschließt, zugewiesen wird, so bleibt der ersten Classe dieser Stufe noch übrig, einen Gesammtüberblick über die Geschichte des Reiches Gottes zu geben, der die Kinder gewöhnt, was ihnen so schwer wird, die großen Thaten Gottes aufeinander zu beziehen, und der bereits Gelegenheit giebt, die wichtigsten Lehren der heiligen Schrift an der Hand der Geschichte und gleichsam als Ergebnisse derselben zu betrachten und ausführlichere Stücke aus der Bibel selbst zu lesen. Die drei letzten Hauptstücke des Katechismus und eine angemessene Anzahl von Kirchenliedern (etwa eins alle Monat) werden gelernt. Auf der obern Stufe ist eine zusammenhängende Darstellung der christlichen Sittenlehre nach dem ersten Hauptstücke, der Glaubenslehre nach dem zweiten bis fünften Hauptstücke des Katechismus und das Wesentlichste aus der Kirchengeschichte die Hauptaufgabe, die am besten dann gelöst wird, wenn es möglich wird, zuletzt gewiße Haupttheile der Schrift, wie das Evangelium Johannis, den Römerbrief ꝛc. im Zusammenhange durchzunehmen und an der Hand einer praktischen und erbaulichen Exegese die Schülerinnen zu einem selbständigen Gebrauche der h. Schrift anzuleiten.

Nach dem Religionsunterrichte nimmt in der höhern Mädchenschule der Unterricht in der Muttersprache den höchsten Rang ein, mindestens sollte es so sein, und wenn in dem Lehrplane mancher dieser Anstalten den fremden Sprachen eine größere Anzahl von Stunden eingeräumt ist, als dem Deutschen, so muß dieses als durchaus verwerflich erscheinen. Die höhere Mädchenschule kann mehr, als irgend eine der gegenwärtig ausgeprägten Gattungen von Unterrichtsanstalten die Muttersprache zum intellectuellen Fundamente ihres gesammten Unterrichtes machen, weil sie weder durch das Uebergewicht der fremden Sprachen noch durch die Fülle der realen Kenntnisse so beschränkt wird, wie das Gymnasium und die Realschule, und weil sie für eine gründliche Behandlung des elementarischen Unterrichts mehr Zeit und Ruhe hat, als die Volksschule. Wie sie aus der deutschen Schule der Reformationszeit hervorgegangen, so soll sie auch dieses ihres Ursprungs eingedenk bleiben, und wenn fremde Sprachen ihr nicht verwehrt werden dürfen, so ist einer der Gründe dafür eben der, daß an der fremden Sprache der Blick für die Eigenthümlichkeit der Muttersprache geschärft und das Bewußtsein für ihre Vorzüge geweckt werden soll. Sie muß aber vor allem deutsche Schule sein, weil aller bildende Einfluß auf das weibliche Gemüth vornehmlich an die Sicherheit, Klarheit und Innigkeit geknüpft ist, mit welcher die Frau den Geist und die Schätze der Muttersprache zu erfassen vermag. Daß hier der Sprachunterricht in jener Allgemeinheit und Weite des Begriffes gemeint ist, in welcher er von den untersten Elementarstufen an bis zu den höchsten hinauf das Denken und Sprechen, das Lesen und Schreiben, die Uebung des Gedächtnisses und die Bildung des Geschmackes umfaßt, versteht sich von selbst. Ueber die didaktische Gliederung des Stoffes auf der Elementar- und Mittelstufe kann hier hinweggegangen werden, um so mehr, da manche musterhafte Lehrpläne (z. B. der der Augusta-Schule in Berlin [1863] und der höhern Töchterschule zu Elberfeld, enthalten in der Einladungsschrift zur Schulfeier und Prüfung 1860) darüber gründliche Auskunft geben. Dagegen pflegt die Aufgabe dieses Unterrichtsgegenstandes auf der obern Stufe, wo er doch seine eigentliche Blüte entfalten sollte, oft zu eng gefaßt oder doch nicht ausführlich genug dargestellt zu werden. Wir haben hier auf drei wesentliche Richtungen dieses Unterrichtes zu achten, auf die Grammatik, den Aufsatz und die Literatur. Wenn Merget (im Schulblatt für die Provinz Brandenburg 1862, Heft 5, S. 288) den grammatischen Unterricht zu den wesentlichen Momenten in der Ausbildung junger Mädchen zählt, so ist dies gewiß richtig. Aber derselbe gehört in der Hauptsache der Mittelstufe der höhern Töchterschule an und charakterisirt diese Stufe. Nachdem das Wich-

tigste der Wortform-, Wortbildungs- und Satzlehre auf diesen Stufen durchgemacht worden, wird für die obere Stufe nicht viel mehr übrig bleiben, als die erlangte Einsicht in das Wesen der Sprache zu erhalten, zu befestigen und zu vertiefen, was durch Anknüpfung an jeden anderweitig behandelten Stoff gelegentlich immer geschehen kann. Man darf sich nicht verhehlen, daß, jemehr die eigentlich weibliche Art zu denken sich entwickelt, destomehr die Neigung der jungen Mädchen sich dieser grammatischen Betrachtung der Sprache abwendet, daß überdies die wissenschaftlichen Grenzen dieser Betrachtung den Mädchen gegenüber sehr enge gezogen sind, da eine gründliche Erörterung der betreffenden Verhältnisse immer die Kenntnis der historischen Entwicklung der Sprache voraussetzt und die Einführung der Mädchen ins Mittelhochdeutsch, wie sie hie und da versucht worden ist, doch eine Verirrung in das Gebiet der Gelehrsamkeit bleibt, die nicht gebilligt werden kann, daß also der grammatische Lehrstoff, so weit er in die Mädchenschule gehört und in derselben mit Nutzen betrieben werden kann, ein ziemlich beschränkter ist. Soll sich nicht die oben besprochene Gleichgültigkeit gegen diesen Stoff einstellen, welche durch die zu häufige Wiederholung des oft Gehörten erzeugt wird, so muß nothwendig irgend ein neuer und anregender Gesichtspunct gegeben sein, unter welchem der grammatische Stoff angeschaut wird. Und diesen finden wir in der vergleichenden Betrachtung der Sprachen, zu welcher das Französische und Englische gegenüber dem Deutschen auf der obern Stufe die mannigfachste Veranlassung bietet, und welche für das klare Verständnis jeder dieser Sprachen sehr ergiebig gemacht werden kann. Aber im allgemeinen muß man wünschen, daß auf der obern Stufe die deutsche Grammatik als solche eigentlich abgethan sei. Das Mädchen hat nach der Schule keine Universität zu beziehen, auf welcher ihm der eigentliche Inhalt der Wissenschaften aufgeschlossen werden soll, es darf daher auch nicht während seiner ganzen Schulzeit auf die formale Behandlung der Sprache als auf die Hauptsache seiner Bildung gewiesen, und darf nicht genöthigt oder gewöhnt werden, alle Worte, die es liest oder hört, redet und schreibt, „an das Kreuz der Grammatik und Logik zu schlagen:" vielmehr soll auch der deutsche Unterricht dazu dienen, Geist und Gemüth der jungen Mädchen mit einem tüchtigen Inhalte zu erfüllen. Der deutsche Unterricht vermag dies hauptsächlich durch Einführung in die deutsche Literatur, denn an die geistigen Schätze der nationalen Bildung ist auch die Bildung des einzelnen gewiesen, ja in diesen geistigen Schätzen kommt auch der eigentliche Sprachschatz der Nation, die Fülle, die Schönheit und die Eigenthümlichkeit der Muttersprache dem einzelnen erst zur lebendigen Anschauung. Wenn der Proceß, der sich hier vollziehen soll, darin besteht, daß der einzelne nachdenkt und nachempfindet, was vor ihm die reifsten und edelsten Geister seines Volkes gedacht und empfunden haben, so ist damit auch ein Fingerzeig gegeben, wie die Literatur in der Mädchenschule behandelt werden müße, nämlich nicht als Literaturgeschichte, die nur der recht verstehen kann, der die Literatur schon kennt und für welche in der Mädchenschule die wissenschaftlichen Voraussetzungen nicht vorhanden sind, sondern als eine Einführung in das Verständnis der Meisterwerke unserer Literatur. Da nun zu einer solchen gehört, daß diese Werke gelesen, verstanden, ihre Schönheiten empfunden, manche Stücke dem Gedächtnisse eingeprägt und die in ihnen waltende Klarheit, Correctheit und Schönheit der Darstellung nach Kräften in der eigenen schriftlichen Darstellung nachgeahmt werden; so ist ersichtlich, daß auf der obern Stufe der Mädchenschule alle Seiten des Sprachunterrichts, das Lesen und Schreiben, das Denken und Sprechen, die Uebung des Gedächtnisses und die Bildung des Geschmacks auf den Unterricht in der Literatur bezogen werden und durch ihn ihren Inhalt empfangen müßen. Der eigentliche Mittelpunct des deutschen Unterrichts auf dieser Stufe ist also ein ästhetischer. Soll nun nicht diese ästhetische Richtung, wozu bei Mädchen die Gefahr immer nahe liegt, in eine ganz verderbliche Gefühlständelei oder in oberflächliches Raisonnement ausarten, so ist vor allen Dingen eine Zucht des Gefühles

durch den Gedanken anzustreben. Wenn zunächst in kurzen aber scharfen Zügen ein allgemeiner Umriß der Poetik gegeben und das Wesentlichste der Metrik zum sichern Besitze gemacht worden, so kann den Mädchen auch nicht erlassen werden, in die geistige Arbeit unserer großen Dichter einen Blick zu thun und die mustergültigen Ansichten derselben über das Wesen der Kunst und der Poesie insbesondere kennen zu lernen. Niemand versteht unsere Literatur, der die Umwandlung der ästhetischen Principien, welche von Klopstock an bis auf Schiller vor sich gegangen und in geistvollen kritischen Schriften uns dargestellt worden ist, nicht kennen gelernt hat. Abhandlungen, wie Herders „von deutscher Art und Kunst", Lessing's „Laokoon", oder Schillers Aufsatz „über naive und sentimentale Dichtung" ꝛc., geben den fruchtbarsten Stoff zu inhaltvollen Denkübungen, führen auf das einfachste mitten in das Wesen der Kunst, bieten mannigfache Veranlassung zu erklärenden Erörterungen, wecken das Nachdenken, schärfen den Verstand, richten das Gemüth auf die edelsten Zwecke der Kunst und wirken neben alle dem durch die classische Darstellung auf die Bildung des Ausdrucks. Solche inhaltvolle Denkübungen, angeknüpft an irgend eine unserer classischen kritischen Schriften, müßen die innere Grundlage der ganzen Beschäftigung mit der Literatur in der Mädchenschule bilden. Erst von hier aus ist ein tieferer Gewinn dieses Unterrichtsgegenstandes zu erwarten. Daß einzelnes dabei übergangen werden kann und muß, daß die Mädchen über Schwierigkeiten, welche aus dem Mangel gelehrter Kenntnisse hervorgehen, schnell und leicht hinweggehoben werden müßen, versteht sich von selbst. Geschieht dies und haben sie den innern Zusammenhang auch nur einer einzigen solchen Schrift recht erkannt, so darf gehofft werden, daß sie der Trivialität in der Beurtheilung ästhetischer Dinge abgewendet und mit feinerem Sinne jenem Interesse für das Kunstschöne zugewendet sind, welches in der weiblichen Seele so tiefe Wurzeln hat. Auch die Meisterwerke der Poesie selbst, welche den Mädchen vorgeführt werden, dürfen nicht bloß dem Genusse dargeboten werden, sondern müßen mit Vermeidung aller vorgreifenden Kritik nach allen Seiten hin durchgearbeitet, erklärt und zum Verständnisse gebracht werden. Da es in der Mädchenschule darauf ankommt, das Einfachere dem Schwierigeren vorzuziehen und die sittliche Zartheit des Gefühles nicht zu verletzen, so hat man eine Auswahl der zu behandelnden Stücke zu treffen. In dem Lehrplane der Elberfelder Schule (1860) ist eine solche Auswahl veröffentlicht worden. Sie umfaßt das Nibelungenlied (nach Simrock), Gudrun (nach Keller), die Kirchenlieder des 16. und 17. Jahrhunderts, ausgewählte Stellen aus Klopstocks Messias, Herders Cid, poetische und prosaische Stücke von Matthias Claudius, Stellen aus Jung-Stillings Biographie, Schillers Wilhelm Tell, Lieder und Balladen, Göthe's Hermann und Dorothea, Iphigenie, die Novelle, einige Lieder und Balladen, Abschnitte aus Homer von Voß und der Antigone von Donner, geistliche Lieder von Novalis, einzelnes von Tieck, E. M. Arndt, Körner, Schenkendorf, Uhland, Rückert, Chamisso und Lenau. Gegen diese Auswahl läßt sich von dem Gesichtspuncte aus, daß die Schule nur das Bedeutendste und Vollendetste darbieten und der Privatlectüre das Uebrige überlassen werden kann, manches einwenden. Herders Cid, Stillings Leben, die Uebersetzungen von Voß und Donner, und alle von Novalis bis Lenau genannten Dichter, außer Uhland und Rückert, bieten nicht den gediegenen unterrichtlichen Stoff und liegen dem nationalen Leben meist zu fern, als daß sie neben den übrigen Stücken eine Stelle beanspruchen könnten. Dagegen würden von Klopstock auch einige seiner Oden, welche für unterrichtliche Behandlung in so vieler Beziehung trefflich geeignet sind, Lessings Minna von Barnhelm, vor allem die culturgeschichtlichen Gedichte Schillers (der Spaziergang, die Glocke) auch wohl Wallenstein und die Jungfrau von Orleans hinzuzufügen sein. Schillers Gedichte bieten durch Reichthum der Ideen die beste Gelegenheit zu eingehenden Erörterungen über sittliche und ästhetische Fragen und lassen auf ungesuchte Weise die Anknüpfung an die religiöse Lebensauffassung zu. Läßt sich doch, was Schiller das

Ideale nennt, fast überall sofort auf das Ewige und Göttliche übertragen, und berührt er doch in verschiedenen Dichtungen (z. B. das verschleierte Bild, der Kampf mit dem Drachen ꝛc.) unmittelbar die tiefsten Interessen des religiösen Bewußtseins. Alle solche Erörterungen bieten die geeignetste Grundlage für den deutschen Aufsatz. Wenn dieser in der Mädchenschule so oft zu einem Kreuz der Schülerinnen, Lehrer und Eltern wird, so liegt dies hauptsächlich daran, daß die Wahl der Themata oft eine unrichtige ist, daß auf eine productive Kraft gerechnet wird, die nicht vorhanden ist und nicht vorhanden sein kann, und daß den Mädchen nicht vorher ein tüchtiger und anregender Stoff dargeboten wird. Der wesentlichste Zweck des Aufsatzes ist correcte und schöne Darstellung, und in dieser muß die eigentliche Arbeit der Schülerin liegen. Der Stoff selbst aber muß ihnen und zwar in solcher Fülle und Klarheit gegeben werden, daß sie mit Leichtigkeit denselben überblicken und ihre Mühe wirklich vornehmlich der Form der Darstellung zuwenden können; geschieht dies nicht, so werden sie zur Phrase und in dieser zur Unwahrheit gedrängt. Man hat daher gefordert, daß die Themata aus den Gebieten des anderweitigen Unterrichts entnommen werden sollen. Allein auch das hat seine Schwierigkeit. Selten werden die betreffenden Themata durch den Unterricht so speciell vorbereitet sein, daß ihre Behandlung ohne weiteres von den Mädchen gefordert werden kann. Der Stoff wird entweder in zu großer Fülle vorhanden, wenn das Thema weit ist, oder zu dürftig sein, wenn es enger ist, so daß doch eine Besprechung nöthig wird. Ist aber diese nöthig, so ist nicht abzusehen, warum nicht sofort ein frischer Griff in das Reich der Gedanken gethan werden soll. Dazu fordert gerade in der Mädchenschule noch eine andere Betrachtung auf. Die Mädchen erfahren von so vielen Dingen nichts näheres, die doch für das Leben sehr wichtig sind. Manche psychologische Begriffe, manche, wenn auch nur summarische, Belehrungen über die Geschichte und die Theorie der einzelnen Künste, oder über gewiße dem Mädchenunterrichte ferner liegende Zweige der Naturwissenschaften, z. B. Chemie und Geologie, so wie über praktische Lebensverhältnisse, z. B. über Staatseinrichtungen, Verfassungsleben in Staat und Kirche, über Landwirthschaft, Handel und Gewerbe und deren sittliche Bedeutung für die Menschheit ꝛc. würden zur allgemeinen Bildung der Mädchen sehr wesentlich beitragen, können aber bei der Beschränktheit des Unterrichtscursus für Mädchen nur beiläufig und oberflächlich gegeben werden. Werden aus diesen und ähnlichen Gebieten bestimmte Puncte zum Gegenstande der Aufsätze gemacht und bei der, wie schon erwähnt, stets nöthigen vorhergehenden Besprechung in ein solches Licht gestellt, daß den jungen Mädchen eine wirkliche Belehrung daraus hervorgegangen ist, so werden sie nicht nur den Aufsatz mit lebendigem Interesse an der Sache anfertigen, sondern auch mannigfache Gelegenheit finden, ihre eigenen Erfahrungen und ihre eigenen keimenden Gedanken an den Gegenstand anzuschließen. Denn das Concrete übt allezeit diesen weckenden Einfluß auf die schlummernden Kräfte. Statt solcher Themata: „über die Dankbarkeit", „von dem Nutzen der Ordnung", „Arbeit die Mutter des Ruhms", bei denen den Mädchen nichts übrig bleibt, als eine gegebene formale Disposition mit einigen vielleicht sentimentalen Worten zu umschreiben, weil die eigene innere Durchbildung noch nicht vorhanden ist, von welcher eine tiefere, eigenthümliche und daher fruchtbare Betrachtung des oft Gehörten ausgehen könnte, stelle man Themata, wie: „Ueber den Werth der Dinge, die wir wegzuwerfen pflegen," „über die Verwandtschaft der schönen Gartenkunst mit der Baukunst, Malerei und Musik ꝛc.," freilich Themata, über welche die Mädchen zunächst gar nichts zu sagen wissen, die aber, wenn sie ihnen auf gründliche Weise auseinandergesetzt worden, ihnen einen neuen Blick in die Welt eröffnen und damit zugleich mannigfache Erinnerungen und Empfindungen wecken und beleben, welche in ihnen schon schlummerten. Der Aufsatz in der Mädchenschule sollte im allgemeinen stets die Frucht einer inhaltvollen Denkübung sein, und ist diese wirklich vorangegangen, so wird jener nicht mislingen.

Die Form der Abhandlung ist durchaus nicht die allein berechtigte, eine gute und richtige Schilderung hat ihre logische Nothwendigkeit so gut, wie jene, aber das ist eben der heilsame Zwang solcher Themata, die auf concrete Lebenserscheinungen gerichtet sind, daß sie zur Ordnung des Denkens durch die Natur der Sache selbst nöthigen. Die Beschreibung einer Uhr und die Beantwortung der Frage, wie sich im „Kampfe mit dem Drachen" der Ritter wegen seines Ungehorsams zu rechtfertigen sucht, nöthigen auf gleiche Weise, die Folge der wirksamen Kräfte der Reihe nach darzustellen, und es besteht bloß der Unterschied, daß es dort mechanische Kräfte und hier Seelenzustände sind, die beobachtet werden sollen. Nicht immer soll den Mädchen indessen zugemuthet werden, in ihren Aufsätzen diese strenge Objectivität zu bewahren; die individuelle Darstellung, zu der ja das weibliche Gemüth vorzugsweise befähigt ist, mag immerhin auch zuweilen geübt werden, obwohl sie in der Schule mehr zurücktreten muß. Nur, daß auch hier vom Concreten ausgegangen und dem, wie schon Raumer gezeigt hat, leicht sich einschleichenden Wesen der Lüge in Empfindung und Wort gewehrt werde. Themata, wie diese: „Mit welchen Gedanken gehe ich meiner Confirmation entgegen?" — „Abschied von der Schule — ꝛc." sind ebendarum ganz verwerflich. Dagegen werden Fragen, wie diese: „welches sind meine ersten Erinnerungen? — wie wünschte ich die Schule eingerichtet zu sehen, wenn ich die Verhältnisse ändern könnte? — das Treiben auf dem Schulhofe ꝛc." immer eine willige, leichtgeschürzte und oft überraschend feine Beantwortung finden. Natürlich fällt bei solchen Thematen alle Besprechung fort, aber diese Arbeiten dürfen nur den süßen Nachtisch nach der kräftigen Mahlzeit bilden und dienen dazu, den Standpunct der gewonnenen Bildung zu prüfen.

Gegen den Unterricht der Mädchen in fremden Sprachen ist oft gekämpft worden. Zuweilen wenden sich diese Angriffe, so insbesondere die gegen das Französische gerichteten, eigentlich gegen die unrichtigen Grundsätze, von denen bei diesem Unterrichte oft ausgegangen wurde. Wenn v. Raumer das französische Parliren der Bonnenerziehung verwirft, so hat er vollkommen Recht, und da in Mädchenschulen diese gedankenlose Manier lange Zeit eingebürgert war, so mag es immer noch an der Zeit sein, vor demselben zu warnen. Der allgemeinste und höchste Zweck des Unterrichts in fremden Sprachen ist niemals in dem Gebrauche derselben, sondern in der Vertiefung und Schärfung des Bewußtseins von den allgemeinen Gesetzen der Sprache, also in der Bildung des Denkvermögens zu suchen. Auf der andern Seite hört aber doch auch der Gebrauch der fremden Sprachen niemals auf, in gewissem Grade Zweck und ein ebenso natürliches als nothwendiges und selbstverständliches Resultat des gründlichen Sprachunterrichtes zu sein. Wie ursprünglich nirgends eine fremde Sprache nur darum gelehrt worden ist, weil sie ein Zuchtmittel des Denkens werden sollte, sondern immer die Absicht vorgelegen hat, aus Gründen des allgemeinen Weltverkehrs oder in Rücksicht auf die Literatur eines Volkes zur mündlichen und schriftlichen Anwendung seiner Sprache anzuleiten, so ist auch das Französische zunächst aus solchen praktischen Gründen in die Mädchenschule eingedrungen. Es ist darum sehr natürlich gewesen, daß die sogenannten Sprachmethoden in dem Unterrichte dieser Sprache immer vorgewaltet haben. Seitdem der Einfluß der französischen Literatur und Sprache auf die deutsche Bildung ein geringerer geworden, auch wohl das Französische nicht mehr in der Ausdehnung Weltsprache ist, in welcher sie es im vorigen Jahrhunderte war, hat man den praktischen Gebrauch der Sprache in der Mädchenschule nicht mehr so betonen können und vom patriotischen Standpuncte aus das Französische auch wohl ganz aus derselben verbannen wollen. Man hat sich darum in neuerer Zeit zur Vertheidigung dieses Unterrichtsgegenstandes vornehmlich auf jenen letzten Grund alles Unterrichts in fremden Sprachen, daß dadurch die Klarheit des Urtheils gefördert werde, berufen. Wenn aber diese formalen Zwecke die einzigen blieben, so konnte die Frage entstehen, ob dieselben nicht besser durch

Einführung andrer Sprachen in die Mädchenschule erreicht werden könnten, wie denn z. B. Günther in seinen „Briefen an eine Mutter ꝛc." das Italienische und noch mehr das Lateinische empfiehlt, von andern wiederum dem Englischen wenigstens der Vorzug vor dem Französischen eingeräumt wird. Von dem Lateinischen wird schon darum nicht weiter die Rede sein können, weil die Mädchen bei der im ganzen geringen Stundenzahl, welche dem Unterrichte in fremden Sprachen gewidmet werden kann, niemals zu einer nur einigermaßen gründlichen Kenntnis dieser Sprache gelangen würden. Ebensowenig würden sie, wenn sie sich der römischen Literatur äußerlich bemächtigen könnten, das innere Verständnis des antiken Geisteslebens erlangen und, wenn sie auch das vermöchten, einen eigentlichen Segen davon haben. Ziemlich ebenso verhält es sich mit den großen und classischen Dichtern Italiens, wie denn die italienische Sprache und Literatur immer nur in vereinzelten Perioden und in Beziehung auf besondere Gebiete einen merklichen Einfluß auf deutsche Wissenschaft und deutsches Leben geübt hat. Ganz anders verhält es sich mit dem Englischen. Daß die englische Literatur nicht nur im allgemeinen reicher und tiefer bildend ist, daß sie sich insbesondere der weiblichen Bildung vermöge der zarten und innigen Empfindung, die sich fast durchgehends darin ausspricht, mehr anschließt, als die französische, deren schimmernder Witz und Glanz nicht immer der Reinheit und Einfalt des Gemüthes frommt, ist ja bekannt, wiewohl freilich Merget (a. a. O. S. 292) mit Recht bemerkt, daß gerade die beiden größten Dichter Englands, Shakespeare und Byron, der Jungfrau wenigstens nicht zur Lectüre angerathen werden können. Wenn aber die englische Literatur, und dies gilt insbesondere von der neuern, dem Weibe heilsamer ist, wenn die englische Sprache dem Deutschen sehr viel näher liegt, als die französische, so leistet sie dagegen durch ihren Bau für die formalen Zwecke desto weniger, und gerade die nähere Verwandtschaft derselben mit dem Deutschen ist diesem Zwecke ungünstig, da für diese Zucht des Denkens eine gewiße Unähnlichkeit und Schwierigkeit der zu erlernenden Sprache wünschenswerther ist, als die stark hervortretende Analogie. Blicken wir von hier nun auf das Französische zurück, so sprechen für die Beibehaltung desselben hauptsächlich drei Gründe, zunächst die noch immer sehr weite Verbreitung derselben, sodann der tiefe Einfluß, den sie auf unser ganzes geistiges Leben geübt hat, endlich der Reichthum ihrer Formen und die logische Gebundenheit ihres Satzbaues. Diese Gründe scheinen für die Beibehaltung des Französischen noch immer sehr ins Gewicht zu fallen. Mit Recht wird aber der formale Zweck dieses Unterrichtes betont werden und immer bestimmter ausgesprochen werden müßen, daß es nicht die Absicht der Töchterschule sein kann, die Mädchen zum vollen und fertigen Gebrauche der Sprache zu führen. Wenn die Schülerinnen neben der Geistesgymnastik, welche das Erlernen des Französischen ihnen gewährt, dahin gelangen, mit Vermeidung grober Fehler ihre Gedanken über ein leichtes Thema französisch niederschreiben, einem französischen mündlichen Vortrage folgen, auch über einfache Verhältnisse sich mündlich mit einiger Fertigkeit aussprechen, und auch ein schwierigeres Buch mit Leichtigkeit verstehen zu können, so ist das Ziel erreicht, über welches die Schule nicht hinausstreben soll, und dieses Ziel wird um so sicherer erreicht werden, je mehr die tüchtige Uebung der Grammatik zur Hauptsache des gesammten Unterrichtes gemacht wird. Es ist in diesem Werke in dem belehrenden Artikel „Französische Sprache" (Bd. II. S. 950) die Ansicht ausgesprochen worden, daß es dem weiblichen Wesen widerspreche, diesen Unterricht vorwiegend grammatisch werden zu lassen. Wenn indessen dem Weibe nicht überhaupt die Fähigkeit abgesprochen werden soll, den Organismus der Sprache zu erkennen, was niemand wird thun wollen, so ist nicht abzusehen, warum nicht an irgend einer Stelle des gesammten Unterrichts die vorwiegend grammatische Tendenz eintreten sollte. Eher, möchten wir sagen, dürfe in der Mädchenschule die Muttersprache diese vorwiegend grammatische Behandlung nicht erfahren, und wenigstens auf der obern Stufe müße dieselbe zurücktreten. Aber dem fremden Idiom gegenüber ist

die Reflexion auf das Sprachgesetz so natürlich und so nothwendig, daß sich die überwiegende Richtung auf diese reflectirende Behandlung des Französischen ganz wohl mit einer gesunden Mädchenbildung verträgt. Freilich, wenn bei dem grammatischen Unterrichte an eine wissenschaftliche Begründung desselben gedacht wird, so muß die Mädchenschule auf denselben resigniren, denn da wissenschaftliche Behandlung des Französischen auf das Lateinische zurückweist, so kann hier ebensowenig, wie aus ähnlichen Gründen im Deutschen, von einem wissenschaftlichen Unterrichte die Rede sein. Aber auch, wenn diese historische Seite der Sprache ignorirt werden muß, bleibt noch immer, namentlich für die obere Stufe, ein so reiches Material logischer Beziehungen übrig, daß die Mehrzahl der mit dem weiblichen Unterrichte beschäftigten Pädagogen wohl mit gutem Rechte in unsern Tagen derjenigen Ansicht huldigen, welche den Schwerpunct des französischen Unterrichts in die Uebung und in das Verständnis der Grammatik legt. Abgesehen davon, daß für die höhere Stufe der Mädchenschule namentlich die Einführung in die französische Syntax und Synonymik in Anspruch genommen werden muß, so kann doch im übrigen, was die didaktische Gliederung und methodische Behandlung des Französischen betrifft, durchaus auf den erwähnten Artikel „Französische Sprache" verwiesen werden.

Jemehr die englische Sprache in neueren Zeiten zur Weltsprache geworden ist, je mannigfaltiger die bildenden Einflüsse sind, welche ihr sprachlicher Reichthum und ihre ethische Bedeutung auch auf das weibliche Gemüth ausübt, desto nothwendiger ist die Aufnahme derselben in die höhere Töchterschule geworden. Wie aber das Englische selbst eine Synthesis des Französischen und Deutschen auf der dunkeln Grundlage eines celtischen Idioms ist, so wird der Unterricht dieser Sprache eine angemessene Stelle erst dort finden, wo bereits das Deutsche und das Französische zu einer gewißen Sicherheit des Gebrauchs und des grammatischen Verständnisses gebracht ist, also erst auf der obern Stufe. Und da die formalen Schwierigkeiten der Erlernung gering sind, auch das wesentliche Ziel des Unterrichts nur darin bestehen kann, die Mädchen zu befähigen, ein englisches Buch zu lesen; so wird der Zeitraum von drei Jahren auch vollständig genügen, diese Kenntnis der Sprache zu vermitteln.

Die Aufgabe des Rechenunterrichts wird für die höhere Töchterschule darauf zu beschränken sein, daß außer den vier Species und den Brüchen die Decimalbrüche, die Regel de tri, Gesellschafts-, Mischungs- und Zinsrechnung zu lehren seien. Besonderes Gewicht ist auf das Kopfrechnen aus nahe liegenden Gründen des künftigen Gebrauchs zu legen und die Anlage der Mädchen kommt dieser Richtung des Unterrichtes gern entgegen. Hat man doch das Kopfrechnen die Logik der Mädchen genannt. Aber damit charakterisirt sich auch eine Einseitigkeit des Rechenunterrichtes, die sich leicht einschleichen kann. Der bloße Zahlensinn und die Fertigkeit desselben erschöpft nicht die Aufgabe dieses Unterrichts. Soll derselbe bildend werden, so ist sowohl auf den elementaren als auf den obern Stufen ein klares Bewußtsein über die jeder Operation und der Lösung jeder Aufgabe zu Grunde liegenden Verstandesschlüsse zu fordern und namentlich auf den obern Stufen neben der Rechenfertigkeit die Sicherheit dieser Schlüsse anzustreben. Leichtere algebraische Aufgaben, die durch solche Verstandesschlüsse zu lösen sind, geben Anlaß, den Geist zu schärfen und zugleich durch die gelegentliche Hinweisung auf die höheren Gebiete der Arithmetik in den Mädchen eine Ahnung von der über ihr Wissen hinausgehenden Weite der Wissenschaft zu wecken. So ist es wohl auch zu verstehen und zu rechtfertigen, wenn an manchen Orten die Anfänge der Potenzenlehre berührt werden. Wo nicht auf den untern Stufen der Anschauungsunterricht eine elementarische Belehrung über die wichtigsten Puncte der Raumlehre in sich geschlossen hat, muß an geeigneter Stelle im Rechenunterricht dieselbe nachgeholt werden.

Bei dem Realunterrichte der Mädchen besteht die größte Schwierigkeit in der Beschränkung. Es gilt hier überall, wie Froelich richtig bemerkt, in großen aber

klaren Umrissen gleichsam die Hallen zu bauen, in welche man die möglichst individuellen Einzelbilder aus Geschichte, Geographie und Naturkunde hineinstellt. Wenn dadurch von didaktischer Seite die Eigenthümlichkeit des weiblichen Unterrichtes in diesen Gegenständen ausreichend bezeichnet ist, so verträgt sich damit sehr wohl eine Rücksicht auf die praktischen Lebenszwecke des Weibes. Jene Küchenbotanik, Haushaltungschemie, Waarenkunde ꝛc., die man vom Standpuncte des Nützlichkeitsprincipes von der Töchterschule gefordert hat, würden, wenn sie möglich wären, die Schule erniedrigen und ihren wesentlichen Zweck beeinträchtigen; aber damit ist nicht gesagt, daß nicht an geeigneter Stelle in der Naturkunde und Geographie die naheliegenden Beziehungen auf das Leben hervorgehoben werden sollen. Gerade durch solche praktische Anwendung der Wissenschaft wird den Mädchen von einer ihnen wichtigen Seite her die Achtung vor dem Wissen und der Eifer, sich ein solches anzueignen, genährt. Es scheint das natürlichste, die Geographie am frühesten in den Lehrplan aufzunehmen, weil sie manches giebt, was in der Geschichte und Naturkunde vorausgesetzt wird. Auf der elementarischen Stufe beginnt sie als Heimatskunde, welche zugleich die ersten Anknüpfungen an die Geschichte zu geben hat. Die wesentliche Aufgabe dieser einleitenden Stufe ist die Orientirung und die Bildung der nothwendigsten geographischen Begriffe. Die Mittelstufe wird sich von der obern Stufe nur dadurch unterscheiden können, daß die concentrischen Kreise, die beide in Beziehung auf die topische, physikalische und politische Geographie umschreiben, dort überall nur die Hauptmassen hervortreten lassen, während sie hier eine auf einzelne Puncte, namentlich auf das Vaterland, gerichtete Erweiterung und Vertiefung des Wissens anstreben und das Wichtigste der mathematischen Geographie näher berücksichtigen. Alles was gegen die Forderung an die Schüler, ausgeführte Kartenbilder zu liefern, und über den sehr zweifelhaften Nutzen dieser Forderung in dem Artikel „Geographie in höhern Schulen“ S. 714 gesagt worden ist, gilt doppelt und dreifach von den Mädchen, die für diese Arbeiten weder Zeit noch im allgemeinen eine hervortretende Anlage haben. Einfache Skizzen, zu Hause oder in der Schule an der Tafel entworfen, sollten indessen auch von Mädchen gefordert werden. — Wenn von dem geschichtlichen Unterrichte in der Töchterschule so gering gedacht und derselbe für so überflüssig gehalten wird, daß man das historische Wissen der Mädchen auf einige 20 Namen und Jahreszahlen hat beschränken wollen, so muß dagegen geltend gemacht werden, daß die Ueberbürdung des Gedächtnisses bei weiter gehenden Forderungen nirgends weniger stattfindet, als in der Geschichte, wo das lebendige Interesse an der Person dem Gedächtnis so sehr zu Hülfe kommt und die Zahl zum Erleichterungsmittel für die Auffassung des Zusammenhanges wird, daß doch von allen Realien gerade dieser Unterrichtsgegenstand der einzige ist, in welchem auch bei Mädchen mit einiger Gründlichkeit verfahren werden kann, während in der Geographie und in der Naturkunde die dem weiblichen Wesen gesetzten Schranken so oft fühlbar werden, und daß endlich die ethischen Bildungsmittel, welche die Geschichte darbietet, von der bedeutsamsten Art sind, die daher, wenn irgend das Weib ihres Zusammenhanges mit dem Leben ihres Volkes und der Menschheit sich vollständig bewußt werden soll, der weiblichen Bildung nicht entzogen werden dürfen. Dazu kommt, daß die Geschichte Gelegenheit bietet, manche Dinge, die sonst in ungehöriger Breite behandelt zu werden pflegten, z. B. Mythologie, oder die ganz übergangen werden müßten, z. B. das Politische, am rechten Orte zu berücksichtigen und im rechten Lichte darzustellen. Ueber die didaktische Gliederung dieses Unterrichts in einen biographischen, einen Cursus der Völkergeschichte und einen der Weltgeschichte scheint ziemlich allgemeine Uebereinstimmung vorhanden zu sein, doch wird auf der Mittelstufe das Vaterländische den Schwerpunct bilden, und selbst auf der obern Stufe, wo die pragmatische Betrachtung eintritt, die weibliche Neigung, das Historische mehr an Personen als an Ereignissen anzuschauen, immer berücksichtigt werden müßen. Diese individualisirende Schilderung, sowie die Hervorhebung des Zusammenhanges, der

zwischen der Gesinnung und der That der Menschen einerseits und ihren Geschicken andererseits besteht, und welcher überall auf das Walten einer göttlichen Weltregierung hinweist, und schließlich die Hervorhebung derjenigen Stellung, welche der Frau in den verschiedenen Culturperioden eingeräumt worden ist, das sind die eigenthümlichen Momente der Geschichte, auf welche das weibliche Gemüth vor allem gelenkt werden muß. — Der Unterricht in der Naturkunde kann auch in der Mädchenschule sowohl für die formale Bildung als für das Gemüthsleben in seinen höchsten Beziehungen sehr segensreich gemacht werden. Er wird überall davon ausgehen müßen, lebendige und klare Anschauungen zu erzeugen und die Beobachtungsgabe, die dem weiblichen Geschlechte eigen ist, sowohl zu benutzen, als zu stärken. Auch das Geschäft des Verstandes, die verwandten Merkmale der einzelnen Naturkörper zusammenzustellen, um schließlich alle Erscheinungen der Natur als Glieder eines wohlgeordneten Ganzen zu erkennen, kann dem Mädchen nicht erspart werden, denn auf dieser Thätigkeit, der übrigens alle systematische Vollständigkeit erlassen werden muß, ruht schließlich die tiefste Erfahrung, die der Mensch aus der Natur schöpfen kann, die Erfahrung, daß diese ganze Welt der Erscheinung von einer wunderbaren gesetzlichen Ordnung getragen sei und eben dadurch auch zu einem Worte Gottes für uns werden solle. Wenn daher das naturhistorische Merkmal der Punct ist, an welchem lebendige Anschauung und geistige Auffassung der Natur einander begegnen, so wird man mit Recht eine unzeitige Sentimentalität darin sehen müßen, daß von mancher Seite das Zerpflücken der Blüten, der Gebrauch der Loupe ꝛc. als etwas unweibliches bezeichnet wird. Gönne man immer auch dem Mädchen, in die wunderbare Welt des unendlich Kleinen in der Natur einen Blick zu thun, und an der Blütenbildung, am Stäubchen des Schmetterlingsflügels ꝛc. dieselbe Schönheit, Erhabenheit und Weisheit zu schauen, die ihm vom Firmamente herabglänzt. Unter den naturhistorischen Disciplinen ist immer der Botanik eine besondere bildende Beziehung zum weiblichen Leben zugeschrieben worden. Nicht in dem Pflegeamte, welches dem Weibe anvertraut ist und welches auch an den Blumen geübt werden kann, erschöpfen sich diese Beziehungen; sie ruhen besonders auf der tiefen symbolischen Verwandtschaft, die zwischen dem Pflanzenleben und dem weiblichen Dasein obwalten, auf dem zarten Hauche aller Schönheit und Sittlichkeit, und es ist recht eigentlich Aufgabe der Schule, auch diese ästhetische Seite der Natur hervorzuheben. Bildend ist aber die Botanik besonders darum für Mädchen, weil in derselben eine gewiße Gründlichkeit möglich ist, während die Zoologie bei der Betrachtung des Thierleibes und des menschlichen, der das Maß für alle wissenschaftliche Betrachtung der Thiergestalt ist, überall leicht an die Grenze führt, wo das weibliche Zartgefühl verletzt wird. Freilich heben manche die Nothwendigkeit hervor, daß gerade das Weib seiner Bestimmung gemäß zu einer tieferen Kenntnis des menschlichen Organismus geführt werden müße. Es ist indessen nicht recht verständlich, welcher besondere Nutzen davon erwartet werden darf.

Unter den technischen Lehrgegenständen ist der Schreibunterricht in der Mädchenschule immer als einer der wichtigsten anzusehen. Die ästhetisch bildende Wirkung desselben ist eine mannigfache und eine schöne Handschrift ist eine Seite der harmonischen Selbstdarstellung, die an dem Mädchen nicht fehlen darf. Man wird auch durchschnittlich die Bemerkung machen, daß die wackersten Schülerinnen am besten schreiben. Der Gesangunterricht soll in der Mädchenschule vor allen Dingen in seiner das Gemüth veredelnden Kraft gepflegt werden. Die Uebung des Chorals und des Volksliedes, auch des fröhlichen, bildet die Grundlage, an welche sich in den obern Classen die Ausführung figurirter Gesänge anschließen wird. Aber die Rücksicht auf Herzensbildung muß die auf künstlerische Bildung überwiegen. Mit der Gesangeslust wird Einfalt und kindlicher Sinn geweckt und die Melodien, welche die Mädchen singen, sollten nur solche sein, die durch Wahrheit, Frische und Zartheit zum rechten Ausdruck des weiblichen Lebens werden können. Von mannigfacher, besonders

auch intellectueller und sittlicher Wirkung kann der Zeichenunterricht werden. Auge und Hand sollen durch denselben geübt, Reinlichkeit und Sauberkeit hervorgerufen und der Schönheitssinn geweckt werden. Die Hauptsache bleibt, nicht auf den Effect zu arbeiten. Die höhere Ausbildung des sich bald aussprechenden Talentes muß dem spätern Leben überlassen werden, die Schule hat die allgemeinen und elementaren Zwecke des Unterrichtes ins Auge zu fassen. Alle diese Zwecke und der nicht unbedeutende praktische Nutzen, den das Zeichnen den Mädchen gewähren kann, werden am besten erreicht, wenn in der Töchterschule mehr darauf gesehen wird, daß die Schülerinnen einen richtigen Contur zu zeichnen lernen, als darauf, daß sie frühzeitig zu sorgfältiger Ausführung in Licht und Schatten angeleitet werden. Fähigere Schülerinnen pflegen sich dann am liebsten auf Blumen und Landschaften einzulassen. — Die Bedeutung der Geschicklichkeit in weiblichen Handarbeiten für das weibliche Leben ist so groß und in unsern Tagen so anerkannt, daß dem Unterrichte in denselben ein sehr bedeutender Theil der Schulzeit eingeräumt zu werden pflegt. Diese Geschicklichkeit wird auch immer seine Wichtigkeit behalten. Hat sich doch bereits herausgestellt, daß auch die Nähmaschine nur von derjenigen Frau mit Nutzen gehandhabt werden kann, welche selbst eine tüchtige Näherin ist. Aber eine andere Frage ist die, ob dieser Unterricht in der Schule seine richtige Stelle habe. Die Mütter sind im allgemeinen mit den Leistungen der Schule in diesem Puncte nicht zufrieden, freilich oft genug hindern sie selbst die Erfolge desselben, aber bei einigermaßen gefüllten Classen wird er immer seine Schwierigkeiten haben. Es ist daher eine nicht seltene Erscheinung, daß die Mädchen, wenn sie die Schule verlassen haben, noch einen Cursus im Nähen bei einer Privatlehrerin machen. In früherer Zeit, wo es zuverlässige Lehrerinnen dieser Art nicht gab, war die Schule der einzige Ort, an welchem etwas tüchtiges und verständiges für die Sache geschehen konnte. Anders verhält es sich in unseren Tagen, wo es z. B. in Preußen seit 1858 geprüfte Handarbeitslehrerinnen giebt. Da aus der Schule alle bloß mechanische Beschäftigung entfernt werden sollte, so ist schon seit Jahren versucht worden, auch in diesen Unterricht belehrende Elemente einzuführen. Man hat Unterweisungen über die Eigenschaften der Stoffe, über die zur Arbeit nöthigen Werkzeuge ꝛc. gegeben, man hat diesen Unterricht für die intellectuelle Bildung dadurch förderlicher machen wollen, daß man über den Stufengang der verschiedenen Thätigkeiten, über die Zwecke und den Zusammenhang derselben in geordneter Rede eine eben solche Rechenschaft von den Kindern gefordert hat, als über ihre geistigen Thätigkeiten in anderen Unterrichtsgegenständen, und wie diese Tendenz bereits in dem in Liestal herausgegebenen „Arbeitsbüchlein" des Seminardirectors Kettiger verfolgt wurde, so ist neuerdings von Frl. R. Schallenfeld in Berlin versucht worden, sie zu praktischer Ausführung zu bringen. Da indessen bei den weiblichen Handarbeiten das Können so viel wichtiger ist, als das Wissen, und es treffliche Näherinnen gab, ehe diese neueren Tendenzen bekannt waren, so muß die Frage, ob auch in unseren Tagen dieser Unterricht in die höhere Töchterschule gehört, oder ob er dem Hause und dem leicht zu findenden Privatunterrichte zu überlassen sei, als eine offene angesehen werden. Aber so lange er in der Schule obligatorisch ist, wird er vor allen Dingen auf das Nützliche und Nöthige zu sehen, die Luxusarbeit aber auszuschließen haben.

Die Vertheilung der Lectionen auf die oben geforderte Stundenzahl würde sich den verschiedenen Stufen gemäß etwa folgendermaßen gestalten: 1. Elementarstufe. a. untere: 3 St. Religion, 12 für Lesen, Schreiben und Sprechübungen, 5 Rechnen, 4 Handarbeiten = 24 Stunden. b. obere: 3 St. Religion, 4 Lesen, 2 Deutsche Grammatik, 4 Schreiben, 3 Rechnen, 4 Französisch, 2 Geographie, 4 Handarbeiten = 26 Stunden. 2. Mittelstufe: 2 St. Religion, 4 Deutsch, 2 Schreiben, 2 Rechnen, 4 Französisch, 2 Geographie, 2 Geschichte, 2 Naturgeschichte, 2 Zeichnen, 2 Gesang, 4 Handarbeiten = 28 Stunden. 3. Obere Stufe: 2 Religion, 4 Deutsch,

3 Französisch, 3 Englisch, 2 Rechnen, 2 Geographie, 2 Geschichte, 2 Naturkunde, 2 Zeichnen, 2 Gesang, 2 Handarbeiten = 26 Stunden.

Oeffentliche Prüfungen in Mädchenschulen, wie sie in früherer Zeit sehr beliebt und mit mancherlei Schaugepränge gewürzt waren, widerstreben dem Wesen der Weiblichkeit so sehr, daß sie überall geradezu verboten werden sollten, wie dies in verschiedenen Ländern bereits geschehen ist. Dagegen bleibt es wünschenswerth, daß den Eltern Gelegenheit geboten werde, nicht nur den halbjährigen Censuren, sondern, wenn es irgend möglich ist, auch gelegentlich dem Unterrichte selbst beizuwohnen. Ob nun der Unterricht in den vorgenannten Gegenständen in der Mädchenschule von Lehrern oder Lehrerinnen oder von beiden gemeinschaftlich ertheilt werden solle, diese Frage ist noch zu unterscheiden von der andern, ob in diesen Anstalten der männliche oder der weibliche Einfluß der maßgebende sein solle, wobei wiederum ebensowohl an die obere Leitung, als an die Ausübung der Disciplin gedacht werden kann. Daher wird auch die Antwort verschieden ausfallen müßen. Was den Unterricht betrifft, so hat wohl eine innere Nothwendigkeit der Sache dahin geführt, daß an den meisten Schulen dieser Art die männliche Wirksamkeit die bei weitem überwiegendere ist. Und gewiß soll sie es sein. Wenn schon in neuerer Zeit aus den Lehrerinnenseminaren eine große Anzahl von geprüften Lehrerinnen hervorgegangen ist, so ist doch, was innern Beruf, Neigung und natürliche Anlage zur Classenlehrerin betrifft, die Zahl derjenigen immer nur gering, die zur rechten Tüchtigkeit gelangen; womit nicht gesagt werden soll, daß nicht einzelne Lehrerinnen manchen Lehrer an Lehrgeschicklichkeit übertreffen. Ferner reicht die didaktische Unterweisung, welche in jenen Seminarien gegeben werden kann, nicht weit über den eigentlichen Elementarunterricht hinaus, und er kann es nicht, weil der Unterricht auf den höheren Stufen eine Beherrschung des Materials und eine geistige Durchbildung erfordert, welche von Lehrerinnen um so weniger erwartet werden kann, je kürzer die Zeit ihrer Vorbildung für diesen Beruf, je größer die Mannigfaltigkeit dessen ist, was sie für die Prüfung zu erlernen haben, und je lückenhafter sehr häufig die Vorbereitung ist, die sie auf der Schule für das Seminar empfangen. Auch bei den tüchtigeren Lehrerinnen läßt sich warnehmen, daß sie außer dem eigentlichen Elementarunterrichte immer nur für gewiße Lehrgegenstände mit Neigung und Erfolg in der Schule wirken. Dahin gehören biblische Geschichte, französische oder englische Sprechübungen, Handarbeiten, Zeichnen (Malen) und Gesang. Ueberall, wo es auf eine Gestaltung und Construction des Stoffes ankommt, auf die Darstellung innerer Entwicklungen, auf die Zusammenfassung des Mannigfaltigen unter gewiße Gesichtspuncte, also in der Grammatik, Literatur, Geschichte, Geographie, Naturkunde ꝛc., da findet sich die Lehrerin nicht an ihrer richtigen Stelle und gerade die tüchtigsten werden leicht von Aengstlichkeit und Verzagtheit übernommen. Das eigentliche Gebiet der weiblichen Lehrthätigkeit in Schulen wird also immer die Elementarstufe bleiben, namentlich die unterste bei den eben eingetretenen kleinsten Kindern. Der Uebergang aus dem Hause in die Schule wird diesen Kindern dort, wo sie sich sogleich ganz an ein weibliches Wesen anschließen können, erleichtert, und für diese unteren Stufen des Unterrichts wäre die weibliche Wirksamkeit immer die wünschenswertheste, wenn nicht die Rücksicht auf die nöthige Gründlichkeit auch hier dem männlichen Unterrichte oft den Vorzug einräumen müßte. Auf der Mittelstufe und noch mehr auf der oberen Stufe sollten nur Männer unterrichten, aber womöglich nicht junge Anfänger, welche den Mädchen gegenüber selten den richtigen Ton treffen.

Der Einfluß der Frauen in der höheren Töchterschule ist dagegen in dem Gebiete der Disciplin und der erziehlichen Einwirkung ein sehr wichtiger. Die Schülerinnen haben viele kleine Wünsche und Bedürfnisse, gerathen in mancherlei Verlegenheiten, denen nur die weibliche Hand auf die rechte Weise abhelfen kann, auch tragen sie manche eigenthümliche Schwächen und Fehler an sich, die nur das weibliche Auge recht zu erkennen und zu würdigen vermag. So wäre es z. B. fast immer verfehlt, wenn

der Lehrer die Unordnung oder das Auffallende im Anzuge der Mädchen rügen wollte. Uebrigens darf die erziehliche Wirksamkeit der Frauen nicht auf diesen kleinen Dienst beschränkt werden, es wird vielmehr bei allen ernsteren Disciplinarfällen die Mitwirkung des weiblichen Einflusses in Anspruch genommen werden müßen, der dem männlichen ergänzend zur Seite treten muß. Eine weibliche Inspiration, eine mütterliche Einwirkung darf dort nicht fehlen oder beschränkt werden, wo die Erziehung zur Weiblichkeit immer die Hauptsache bleibt. Aber ebenso verfehlt wäre es, den weiblichen Einfluß zum allein maßgebenden zu machen. Die Mädchenschule soll die erweiterte Familie sein, da darf der Vater nicht fehlen. Ist für den gewöhnlichen Verlauf des Schullebens die Disciplinargewalt zwischen Lehrern und Lehrerinnen mit Recht gleich vertheilt, kann sogar die weibliche Aufsicht gelegentlich mehr sichtbar werden, als die männliche, so ist doch in letzter Instanz der Mann derjenige, welcher entscheidet; denn das ist göttliche Ordnung im Leben. Und hiemit erledigt sich auch die Frage, wem die obere Leitung der höheren Töchterschule anzuvertrauen sei. Daß eine Frau an der Spitze stehe, der sich in Beziehung auf Anordnungen im Unterrichte und in der Erziehung die Männer unterzuordnen haben, ist und bleibt eine Anomalie, die auf keine Weise gerechtfertigt werden kann. Dagegen wäre die einseitig männliche Leitung, die nicht überall in dem Rathe einer verständigen Frau ihre Ergänzung suchte, ebenso ungerechtfertigt. Es wird daher eine Vorsteherin, Hauptlehrerin, oder wie sie genannt werden mag, zur Warnehmung aller speciell weiblichen Rücksichten, außer den übrigen Lehrerinnen in jeder Anstalt dieser Art vorhanden sein müßen, aber der einheitliche Geist des Ganzen und die letzte Entscheidung muß immer von dem Vorsteher ausgehen.

Die Disciplin hat bei Mädchen sehr verschiedene Beziehungen ins Auge zu fassen. Reinlichkeit, Ordnung und Pünctlichkeit haben für das weibliche Leben noch eine tiefere Wichtigkeit, als für das männliche. Darum gewinnt schon die bloße Aufsicht über den geordneten Gang des Schullebens eine viel bestimmtere Richtung auf die Entwicklung des Individuums, als in der Knabenschule, in welcher die Ueberwachung der äußeren Ordnung einen objectiveren auf das Ganze gerichteten Zweck und darum in Beziehung auf den einzelnen mehr einen negativen Charakter hat. Die erziehliche Einwirkung auf Mädchen hat einen weiteren Umfang und eine individuellere, positivere Richtung, sie umfaßt z. B. auch die Sorge für das körperliche Gedeihen, für gerade Haltung, für angemessene Kleidung, für Erholung ꝛc. Dies alles spricht sich auch in der Forderung aus, daß die Mädchenschule der Familie verwandter bleiben soll, als die Knabenschule. Familienhaft soll also nicht nur das ganze Leben in der Mädchenschule, sondern auch der Geist sein, in welchem die Ordnung dieses Lebens überwacht und die Glieder desselben regiert werden. Wenn aber die innerste Grundlage des Familienlebens die christliche Frömmigkeit ist, so wird diese auch das Fundament der Disciplin sein müßen. Daß am Anfange und Ende des Schultages gebetet wird, versteht sich von selbst, erschöpft aber nicht die Bedeutung, welche dem religiösen Einflusse hier eingeräumt werden soll. Dieser spricht sich vornehmlich in der ganzen Art, wie mit den Mädchen umgegangen wird, aus. Der edle Ernst soll doch überall von einer edlen Milde durchweht, die natürliche Milde und Freundlichkeit doch immer auf eine tiefere Grundstimmung basirt sein, welche das ganze Verhältnis trägt. Leichtfertigkeit und Tändelei auf der einen Seite, Roheit und finstere Strenge auf der anderen sind die äußerlichen Gegensätze, zwischen denen jene Grundstimmung liegt, und in welche unbefestigte Charaktere den Mädchen gegenüber, die so gern allem eine heitere Wendung geben und die doch auf der anderen Seite selten einen energischen Widerstand ausüben, leicht verfallen. Aber jene Grundstimmung nimmt häufig auch innerlich eine falsche Richtung und wird bei den einen zur Sentimentalität, bei den andern zur Unnatur, zum gemachten Wesen, beides Richtungen, welche den scharf beobachtenden Mädchen schnell offenbar werden. Eben weil der Mädchenlehrer in der Selbstdar-

stellung seiner Persönlichkeit zartere Rücksichten zu nehmen hat und seiner beobachtet wird, kann nur die religiössittliche Durchbildung seines Charakters ihn zu einer heilsamen Wirksamkeit befähigen. Die Zucht an sich selbst, die gewissenhafte Aufmerksamkeit auf sein eigenes Reden und Handeln ist darum die eigentliche Kraft, auf welcher sein erziehender Einfluß und seine disciplinarische Macht ruht. Auf die Lehrerin wird dies alles ebenfalls bezogen werden müßen; ihre Aufgabe besteht darin, den Mädchen ein lebendiges Vorbild edler Weiblichkeit zu werden. Wenn es in manchen Töchterschulen als ein Zeichen höheren Anstandes angesehen wird, daß den von einem Manne geleiteten Lehrstunden stets eine Lehrerin gleichsam als Hüterin der guten Sitte beiwohne, der dann auch die eigentliche Disciplin während der Stunde überlassen werde, so kann dies nur als ein sehr bedenklicher Fehlgriff angesehen werden. Männer, von denen gefürchtet werden kann, daß sie den Anstand verletzen, dürfen überhaupt in der Mädchenschule nicht gelitten werden, und von dem verkehrten Verfahren, Unterricht und Erziehung auf solche Weise auseinander zu reißen, ist nach keiner Seite hin ein Segen zu erwarten. Wohl aber muß die Hauptlehrerin das Recht haben, jeder beliebigen Lehrstunde beizuwohnen, damit sie auch von ihrem Standpuncte eine klare Anschauung von dem Geiste des Unterrichts und dem Verhalten der Schülerinnen erlangen und mit ihrem Rathe am geeigneten Orte eingreifen könne. Zur Familienhaftigkeit des Schullebens gehört auch, daß die Hauptlehrerin und die anderen Lehrerinnen in ein vertraulicheres, mütterliches Verhältnis zu den Schülerinnen treten. Gemüthliche Gespräche mit diesen werden mannigfache Veranlassung darbieten, die Individualität der Kinder zu erfassen und zu wirken. Wichtig für den familienhaften Charakter der Schule ist besonders, daß auch dem individuellen Leben der einzelnen Classen Sorgfalt zugewendet und der Gemeingeist für Zwecke dieser Art, z. B. für Ausschmückung des Classenzimmers, für Aufrechterhaltung der Reinlichkeit, der Ordnung und der Ruhe in der Classe, auch für gemeinschaftliche Handlungen werkthätiger Liebe geweckt werde. Die Aufsicht während der Zwischenminuten durch eine Mitschülerin hat manche Bedenken, und muß genau controllirt werden, wenn sie nicht zur Ungerechtigkeit führen soll. Größeren Nutzen hat es in den oberen Classen, von Zeit zu Zeit einige der besten und verständigsten Schülerinnen im stillen vorzunehmen und es ihnen zur Ehrensache zu machen, daß sie durch freundliche Ermahnung der übrigen für Aufrechterhaltung eines guten Tones zu sorgen suchen. Auch können Schülerinnen der oberen Classen zur Beaufsichtigung der unteren sehr wohl gebraucht werden. Für die Gewöhnung an allerlei kleine Dienste bietet die Schule mancherlei Veranlassung. Aeußerliche Strafmittel hat die Mädchenschule nicht viele, darin liegt eine deutliche Hinweisung darauf, daß eine gute Zucht den Vergehungen vorzubeugen wissen muß. Von der Hausordnung, die zur Sitte werden muß, darf daher auch im kleinen keine Abweichung gestattet werden. Dem Ehrgeize der Mädchen sollte die Wurzel dadurch abgeschnitten werden, daß die Rangordnung innerhalb der Classe nur ein- oder zweimal im Semester nach dem Gesammturtheile der Lehrer vorgenommen wird. In den oberen Classen sollte sie billig ganz fortfallen, das von schwachen Lehrern beliebte Certiren aber aus der Mädchenschule ganz verbannt werden. Zu den äußeren Strafmitteln, welche unter der Voraussetzung einer verständigen und seltenen Anwendung zulässig erscheinen, gehört das Nacharbeiten, die tadelnde Bemerkung im Classenbuche und die Verweisung in eine untere Classe für eine kürzere Zeit. Der tüchtige Lehrer wird zu solchen Mitteln nur in seltenen Fällen greifen dürfen, und wird es nicht eher thun, als bis er die ganze Scala leiserer moralischer Mittel vom fragenden Blicke bis zum lauten Tadel durchgemacht hat. Besondere Aufmerksamkeit erheischt die Gesundheit der Mädchen. Eigensinn, Laune, Verweichlichung und reizbare Aufgeregtheit veranlassen die Mädchen im Winter oft, die gegen die Kälte schützenden Kleidungsstücke, wie Pelzkragen, Mantillen ꝛc., auch in der Classe anzubehalten, oder umgekehrt in den Zwischenminuten auf unvorsichtige Weise entblößt in den Schulhof zu gehen; manche scheuen die freie Luft

auch bei dem besten Wetter, andere setzen ihre Promenaden auch bei dem schlechtesten gern fort. Auch auf eine gerade Körperhaltung muß geachtet werden. Die wünschenswerthe Verbindung einer Turnanstalt mit der Schule, welche es möglich machen würde, wenigstens täglich eine Stunde lang der Weiblichkeit angemessene körperliche Uebungen vorzunehmen, existirt, wie es scheint, in Deutschland erst in einer einzigen Töchterschule, und zwar in der unter der Leitung des Herrn Devrient stehenden zu Mannheim.

Die Frage, ob der Unterricht der Mädchen in Privatanstalten oder in öffentlichen Schulen größere Gewährleistung des Erfolges biete, hat Seinecke im Jahre 1846 („Die höhere weibliche Bildung des weiblichen Geschlechts" 1. Heft S. 74) zu Gunsten der Privatschulen beantwortet. Die öffentliche Meinung scheint durch die an so vielen Orten seitdem errichteten öffentlichen höheren Töchterschulen auf entgegengesetzte Weise entschieden zu haben. Freilich ist es wahr, daß der häufige Wechsel der Lehrer, der den Privatschulen vorgeworfen wird, durch die auf den öffentlichen Schulen lastende Nothwendigkeit, untüchtige Lehrer viele Jahre lang tragen zu müßen, aufgewogen wird. Aber die Frage ist, woher die schwachen Lehrer gekommen sind, denn sie sind nicht erst mit zunehmendem Alter untüchtig geworden, sondern es von Anfang an gewesen. Die Bemerkung Magers, daß die weibliche Jugend dazu verurtheilt sei, fast immer Lehrer zu haben, die man an Knabenschulen nicht gebrauchen könne, trifft zwar in unserer Zeit nicht mehr zu, mag auch wohl für seine Zeit zu scharf gewesen sein, denn es haben sich seit einer Reihe von vielen Jahren in Deutschland eine Menge tüchtiger Pädagogen auch diesem Gebiete mit Hingebung gewidmet. Dennoch ist etwas wahres an der Sache. Da die Mädchenschule noch immer nicht, wovon bereits oben die Rede war, von Seiten der staatlichen Gesetzgebung ins Auge gefaßt worden ist, und über Ziel und Wesen der weiblichen Bildung noch immer so viel Schwanken und Widerspruch der Ansichten existirt, so ist es natürlich, daß sich viele tüchtige Leute einem Gebiete abwenden, auf dem, wie es scheinen mag, die Willkür und die Unklarheit zu Hause ist, und daß andererseits manche schwache Kraft in diesem stilleren Thale pädagogischer Wirksamkeit sich mit Vorliebe niedergelassen hat. Mit der gesetzlichen Organisation der höheren Töchterschule wird auch der Begriff des Mädchenlehrers seiner Unbestimmtheit enthoben, es werden bestimmte Forderungen an ihn gestellt, und es wird allgemeiner, als bisher, erkannt werden, daß es sich hier um eine Frage von höchster Bedeutung für das Gesammtwohl handelt, und daß die Mädchenerziehung an den Menschen wie an den Lehrer, an die Bildung und an den Charakter des Erziehers Ansprüche erhebt, welche denen, die auf andern Gebieten pädagogischer Wirksamkeit gemacht werden, keineswegs nachstehen. Wenn dann die öffentlichen Töchterschulen von den Uebelständen befreit sein werden, unter welchen sie gegenwärtig zu leiden haben, so werden die schwachen Lehrer an denselben nicht zahlreicher sein, als in anderen Schulen. Dann wird die Frage, ob Privatschule oder öffentliche Schule, leicht zu beantworten sein, denn abgesehen von dem dann erledigten Bedenken Seineckes gegen die öffentlichen Schulen, besitzen diese viele Vortheile, welche sich die Privatschule als solche nie aneignen kann, während alle Vortheile der Privatschule durch eine verständige Organisation in die öffentliche übertragen werden können. Wie sehr das Bedürfnis eines vorsichtigen, schonenden, die Gesundheit achtenden, einen sittlichen, auf lauterer Frömmigkeit ruhenden, Geist erzeugenden Mädchenunterrichtes empfunden wird, das beweisen die hohen Schulgelder, welche den Privatanstalten gezahlt werden. Dieses Schulgeld steigert sich an verschiedenen Orten von 1 Thlr. bis auf 6 Thlr. und 8 Thlr. monatlich, in Wien sogar bis auf 15 Gulden, während in den öffentlichen Schulen größtentheils 1 bis 2 und 3 Thlr. monatlich gezahlt werden. Und doch wird die Gunst, welche die höheren Stände den Privatanstalten so oft zuwenden, hauptsächlich nur durch den Umstand begründet, daß hier die Classen nicht überfüllt, und die Ansprüche an die Kraft der Schülerinnen nicht überspannt sind. Aber diese

Carton für die in Lief. 39 und 40 sich befindenden S. 945 und 946, die vom Buchbinder wegzuschneiden sind.

Mängel sollten auch aus der öffentlichen Schule verbannt werden. Käme ein Theil des höheren Schulgeldes, das, wie die Erfahrung lehrt, den Privatschulen so willig gegeben wird, der öffentlichen Schule zu gut, so würde auch mancher anderen Noth abgeholfen werden können. Der Vertheurung des Unterrichts für die unteren Schichten des Mittelstandes würde aber ein geringeres Schulgeld in den Anstalten zweiter Ordnung immer entgegentreten können. An dem vielseitigen Mangel übereinstimmender Einrichtungen, an der Unsicherheit und Unbestimmtheit äußerer und innerer Verhältnisse offenbart sich immer wieder, daß die höhere Töchterschule unter den ausgeprägten Schulanstalten unserer Zeit die jüngste ist, und ihrer vollen Entwicklung noch entgegensieht, wie darauf an verschiedenen Puncten dieses Artikels bereits hingewiesen worden ist.

Flashar.

Da die Redaction das Manuscript zu dem oben S. 489 für den Schluß dieses Bandes versprochenen Artikel:

Lateinische Sprache,

bis jetzt noch nicht erhalten hat, so muß der 4. Band ohne diesen Artikel abgeschlossen werden.

Die Redaction wird dafür sorgen, daß der genannte Artikel am Ende des Werkes nachgeliefert wird.

Februar 1868.