

Dankbarkeit. Dank nennen wir die im Gefühl wurzelnde, in den Willen übergehende, unmittelbare sittliche Wirkung, die ein von einem andern empfangenes Gut — sei es eine Gabe von materiellem Werth, eine Befreiung von irgend einem Uebel, oder sei es bloß die Bezeugung seines Wohlwollens durch Wort und Miene — in uns hervorbringt; Dankbarkeit also die Stimmung und Bereitwilligkeit dazu, jeder solchen Ursache jene Wirkung folgen zu lassen; in der Dankbarkeit wird jenes Momentane und vom zufälligen Anlaß Abhängige zu einem innern Habitus, zu einer Tugend. (Ein schwächerer Ausdruck dafür ist Erkenntlichkeit, welches Wort zunächst nur die Anerkennung bezeichnet, daß man Gutes empfangen, im Sprachgebrauch jedoch auch häufig die that-sächliche Bezeugung derselben durch einen Gegendienst, übrigens nur in kleineren Dimensionen, ausdrückt.) Genauer nun besteht jene Wirkung darin, daß ich mich nicht begnügen kann mit der Befriedigung, mit der egoistischen Freude über den Empfang des fraglichen Gutes, sondern daß diese Freude gleichsam rückwärts strömt in der Richtung auf den Geber desselben; hiedurch erst beweist sich die Dankbarkeit als wesentlich eins mit der Liebe, daß sie sich der Gabe nur freut, indem sie den Geber hinzudenkt, und nicht bloß ihn hinzudenkt, sondern sich durch das empfangene und angenommene Gute ihm für immer verpflichtet weiß. So weiß sich der dankbare Empfänger in der Schuld des Gebers; aber diese Schuld hat für den, der selbst Liebe in sich trägt, nichts drückendes (vgl. Röm. 13, 8. die Liebesschuld allein soll eine bleibende sein), außer wenn die Persönlichkeit des Gebers, seine Zudringlichkeit oder egoistische Absicht die Dankbarkeit gegen ihn zu etwas lästigem, die Gabe selbst zu etwas unerwünschtem macht; in diesem Fall sucht man sich baldmöglichst durch einen Gegendienst quitt zu machen. — Die Dankbarkeit ist wesentlich die empfangende Liebe, wie sie der gebenden die Hand reicht. Gegen diese Definition könnte nur erinnert werden, daß wir auch für anderes, als was die Liebe giebt, Dank fühlen können. So z. B. für einen Act der bloßen Gerechtigkeit, etwa für die Freisprechung, die wir verdient haben. Allein wer darin bloß das abstracte Recht sieht, wird schwerlich danken, er wird die Gerechtigkeit des Richters bloß anerkennen. Danken wird in diesem Falle nur, wer nicht allein die Möglichkeit eines entgegengesetzten Spruches mit in Rechnung nahm, sondern des Glaubens lebt, daß auch eines Richters gerechter Spruch für ihn eine gnädige Fügung Gottes ist; dem also dankt er eigentlich allein, auch wenn sich sein dankbares Gefühl unmittelbar auf die irdischen Stellvertreter Gottes richtet. Wenn aber etwa gesagt würde: wir fühlen auch Dank gegen die Natur, die doch von Liebe zu uns nichts wisse, sondern uns Brod gebe, einfach weil sie ihren Gesetzen nach Korn hervorbringen müsse; so leitet dies uns auf den Punct, an welchem uns die Dankbarkeit nicht bloß als eine Tugend unter vielen, sondern als eine der tiefsten Wurzeln des Höchsten erscheint, was der Mensch hat, seiner Religion. Das Bedürfnis, einen Gott zu haben, liegt mit seiner größten Macht keineswegs in dem Bewußtsein unserer Schwäche, so daß wir einen Gott nur brauchten, um von ihm zu verlangen, was wir nicht selber erobern —, um durch ihn auch vor dem geschützt zu werden, was wir nicht selber fern halten können; es liegt vielmehr darin, daß das Menschenherz ein Wesen suchte, dem es seine

Existenz, sein Glück, sein Haben und Hoffen danken darf; daher auch nur, wo es an diesem Drange fehlt, d. h. wo keine empfangende Liebe ist, die die gebende Liebe sucht, ein wirklicher Atheismus möglich ist. Und wie hienach die Dankbarkeit der Führer des Menschen zu Gott ist (vgl. A.-Gesch. 17, 25—27), so ist sie auch ein starkes Band, das den Menschen an den Menschen knüpft und hiedurch ihn vor dem Ueberwuchern des Egoismus, ebendamit vor viel Sünde bewahrt. Ich kann mich durch Bande der Natur oder durch einen unerklärlichen Zug, eine Art Wahlverwandtschaft, oder durch geschlechtliche Zuneigung an jemand gefesselt fühlen; aber auch diesem allem gegenüber liegt eine besondere Macht im Dankgefühl; viel eher läßt sich das Gewissen von andern Seiten her allmählich zum Schweigen bringen, aber undankbar zu sein, undankbar zu erscheinen ist unerträglich; wer auch dies über sich gewinnen kann, der ist sittlich todt. Aber auch die Rückwirkung der Dankbarkeit auf das eigene Gemüth ist eine höchst wohlthätige; wer für alles, auch für das Kleine und Geringe, danken gelernt hat, der findet, daß er immer noch glücklich daran ist, er ist zufrieden und vergnügt, wo der Undankbare selbst mit großem Gut niemals sich glücklich weiß. Ist so die Dankbarkeit eine der Hauptwurzeln und Hauptstützen der Religion und der Nächstenliebe, so ist es umgekehrt auch wieder die Religion, die erst der Dankbarkeit den rechten Impuls giebt, weil sie ihr den absoluten Gegenstand darbietet, den persönlichen Gott. Der Materialismus, wie er jedes edlere Gefühl durch seine Noheit zerstört, so macht er auch die Dankbarkeit unmöglich; gegen „Sanct Stoff“ giebt es keinen Dank; diesem Gott sagen seine eignen Anbeter nach, er mache die dummsten Streiche. Der Polytheismus läßt der Dankbarkeit zwar Raum, die antike Welt legt bekanntlich großes Gewicht auf diese Tugend, aber durch die Zerschlagung ihres Objectes in eine Mehrheit von Göttern schwächt er ihre Intensität; der Monotheismus der Israeliten hat in den Psalmen gezeigt, wie mächtig er die Dankbarkeit erregt, aber nur dadurch, daß der eine, unsichtbare Gott aus seiner Ferne und Erhabenheit herausgetreten ist und sich geschichtlich offenbart; ein höchstes Wesen nach Art des Deismus gedacht ist viel zu kalt, um ein Menschenherz zum Danke zu erwärmen. Die vollsten Motive giebt erst das Christenthum her, weil in der Erlösung das Größte und Aeußerste geschehen ist, was Gott für die Menschen thun konnte, und weil in Christus uns alles geschenkt ist. Röm. 8, 32.

Ist hienach außer Zweifel, daß ein Erzieher, der da vergäße, Dankbarkeit in seines Zöglings Seele zu pflanzen, einen der Ecksteine am Gebäude der Sittlichkeit zu setzen vergessen und somit das Ganze schon von Anfang baufällig machen würde: so fragt es sich, welche Mittel ihm hiezu zur Verfügung stehen. Niemeyer hat im Gegensatz gegen pestalozzi'sche Darstellungen von der Anlage des Kindes zu verschiedenen Tugenden, so namentlich auch zur Dankbarkeit, in einer Beilage zu seinen Grundsätzen der Erz. v. (6. Aufl. I. S. 547) sehr richtig gesagt: „Die Kinder sind ohne Ausnahme die größten Egoisten“ (nur kommt der Pelagianismus auch bei Niemeyer darin gleich wieder zum Vorschein, daß er diesen Egoismus als etwas naturnothwendiges ansieht, um den Trieb der Selbsterhaltung, der zur Selbstthätigkeit führe, recht tief zu begründen). Infolge jenes Egoismus nehmen die Kinder alles an, haben wohl eine freundliche Miene für den Geber, auch eine Art von Liebe, weil sie seiner Gewogenheit sich versichert halten; aber daß darin für sie selber eine Verpflichtung liege, gegen ihn auch nur gewisse Rücksichten zu beobachten, daran denken sie nicht; kommt ein anderer ihnen in den Weg, der ihnen dieselben Dienste leistet, so ist der erste gänzlich vergessen, man bedarf seiner nicht mehr. So hat das Kind wohl auch gegen einen Lehrer eine Zuneigung, aber weit seltener wegen dessen, was es an Lehren von ihm empfängt, als weil er seine Macht nicht in der Ausdehnung gegen das Kind braucht, in welcher ihm das möglich wäre; die wirkliche Dankbarkeit stellt sich im günstigen Falle erst mit den reiferen Jahren ein. Daß es den Eltern etwas zu danken habe, kommt dem Kinde um so weniger in den Sinn, je ununterbrochener ihm die Wohlthaten derselben zuschießen; es wähnt, das könne gar nicht anders sein. Wie stimmt aber diese Thatsache zu der obigen Behauptung, daß Dankbarkeit ein tiefes Bedürfnis des Menschenherzens sei?

Ganz so, wie immer die edelsten und tiefsten Bedürfnisse, die die Sünde eingeschläfert und abgestumpft hat, erst geweckt werden müssen. Das geschieht nun freilich nicht, wie uns Xenophon (Cyrus. I, 2.) von den Persern berichtet, durch schwere Strafe, die auf den Undank gesetzt wird; schon deswegen nicht, weil großer Undank vorhanden sein kann, ohne daß er zur beweisbaren Thatsache wird, und dann, weil eine Dankesbezeugung aus Furcht vor Strafe selbst wieder nichts als ein Product des Egoismus ist. Aber das ist um so gewisser, daß im Kinde die Dankbarkeit nur dadurch zu wecken und zu pflegen ist, wenn man es danken lehrt, es zum Danken anhält. Das Leben selbst bietet, namentlich beim Anblick fremden Unglücks, Anlaß hiezu genug dar; das Morgen- und Abendgebet hat seinen pädagogischen Werth namentlich auch darin, daß es die flüchtigen Eindrücke des empfangenen Guten fixirt und so dem kurzen Gedächtnis, das den Undankbaren charakterisirt, entgegenarbeitet. Ebenso ist das Tischgebet schon aus diesem Grunde für christliche Erziehung unentbehrlich. Wo sich bei einem Kind Unzufriedenheit kund giebt, z. B. mit der ihm verabreichten Speise, mit seiner Kleidung u. s. w., da muß ihm gesagt werden: „danke Gott, daß du das hast“; Beispiele, wie das des verlorenen Sohnes im Evangelium, der zufrieden gewesen wäre, da ein Tagelöhner zu sein, wo es ihm zu enge gewesen war als Sohn des Hauses, Hinweisungen auf die in jeder Lage möglichen Glückswechsel sind hier ganz am Orte. — Aber auch menschlicher Wohlthat gegenüber ist hier die Angewöhnung der Dankesbezeugung von größter Wichtigkeit. Es giebt auch bei gut gearteten Kindern, namentlich bei Knaben, eine gewisse Blödigkeit, eine dumme Scham, die sich vor allen Bezeugungen von Dank und Aehnlichem fürchtet, weil man sich selber linksich vorkommt; das kann so weit gehen, daß sich ein Kind lieber einer Wohlthat entzieht, nur um nicht danken zu müssen. Vollends eine Dankfagungsvisite zu machen, ist den meisten Knaben ein bitterer Kelch, während die Mädchen im Bewußtsein, sich gefällig benehmen zu können, das weniger scheuen. Hier muß nun einfach durchgegriffen werden mit unnachsichtlichem Gebot; ist einmal jene Scheu überwunden, so bekommt jenes edlere, ursprünglich-natürliche Gefühl und Bedürfnis Luft. Auch unter den Kindern selber muß darauf gehalten werden, daß eine empfangene Liebeserweisung im Gedächtnis behalten wird; tritt ein Vergessen, eine Mißstimmung ein, so ist es Sache des Erziehers, an die Dankeschuld zu mahnen; sowohl bei solchem unmittelbaren Anlaß, als wo sonst das Leben und die Geschichte dazu die Hand bietet, muß insbesondere mit Nachdruck das Häßliche des Undanks, das Malhonette, Niederträchtige desselben dem Kinde vor Augen gehalten werden. Schwieriger ist es, die Dankbarkeit, die wir als Eltern, als Lehrer gegen unsere Person anzusprechen das Recht haben, die wir pflanzen müssen, wenn jene Tugend überhaupt im Kinde zu Stande kommen soll, selber hervorzurufen. Die bloße Pflichterfüllung, ohne daß das Kind unsere Liebe darin empfindet, thut's noch nicht, wiewohl ohne sie natürlich von Dankbarkeit nichts zu hoffen, auch nichts zu verlangen ist; die bloße Erzeugung begründet kein Dankgefühl, und davon, wie sauer das Kind seiner Mutter geworden ist (Sir. 7, 29), hat es keine Erinnerung (in der Regel wird man das erst im eigenen Ehestand inne). Die Ueberhäufung des Kindes mit Wohlthaten, z. B. das Uebermaß in Weihnachts- und Geburtstagsgeschenken, hat eine gewisse Gleichgültigkeit neben der Unerfättlichkeit des Begehrens, also das gerade Gegentheil der Dankbarkeit zur Folge; schwache Mütter, die dem Kinde nichts abzuschlagen vermögen, ernten in der Regel den wenigsten Dank. Thöricht ist es ferner, dem Kinde das unaufhörlich vorzurechnen, was es uns persönlich zu danken habe; sein Gefühl, je gesunder, je mehr zu wirklicher Dankbarkeit qualificirt es ist, sagt ihm um so mehr, daß selbst wirkliche Wohlthaten, wenn man sie uns aufrückt, dadurch viel von ihrem Werthe verlieren; dessen zu geschweigen, daß Menschen, die von ihren Gutthaten viel reden, dieselben höher anschlagen, als sie werth sind. Der richtige Weg zur Erzielung der Dankbarkeit gegen unsere Person und eben damit zugleich zur Befähigung des jungen Herzens für dieselbe im allgemeinen wird außer dem oben Bemerkten noch speciell durch folgende Punkte sich bestimmen lassen: 1) Je mehr der Erzieher, nicht

um Dank für seine Person zu ernten, sondern um seiner Pflicht zu genügen, aber auch dies nicht im Sinne einer kalten Gefeglichkeit, sondern in dem Sinne, wie die sich selbst nie genügende Liebe die Pflicht auffaßt, alles thut, was zu des Kindes Bestem gereicht, um so mehr wird — wenn auch erst in den reiferen Jahren — der Dank ihm gesichert und ebendamit die Dankbarkeit als allgemeine Tugend gewurzelt sein. Namentlich der Lehrer braucht gar keine besonderen Mittel anzuwenden, als die in seiner Pflicht an sich schon liegen; giebt er das Beste, was er geben kann, widmet er Zeit und Kraft seinen Zöglingen, so daß sie sehen, mit demselben Ernste, den er vielleicht streng von ihnen fordert, opfert er sich selbst ihnen auf, weil ihm alles an ihrem Wohl gelegen ist: dann ist er auch des Dankes aller derer gewiß, aus denen etwas wird; während die schönsten Worte und der gleißendste Schein auch vor der Jugend Augen den Miethlingsfönn nicht zudecken, der selbst dem, was man wirklich leistet, alle Dankeswürdigkeit nimmt. — 2) Während aber ich selbst nie positiv den Dank meines Kindes, meines Schölers fordern werde (nur bei ganz eclatanten Fällen kann ich sagen: ist das der Dank, den ich von dir hoffte?), so ist es desto angemessener, wenn der Vater die Kinder gelegentlich an das mahnt, was sie der Mutter schulden, und umgekehrt, ebenso die Eltern dem Lehrer gegenüber und umgekehrt; Geschwister heiße man einander danken für jeden Liebesdienst. — 3) Die Gewöhnung an Dankesbezeugungen, wie sie schon der Anstand fordert, ist ganz gut, wie oben bemerkt; aber sie dürfen dem Kinde nicht in einer lästigen, umständlichen, der Einfalt und Geradheit der Kinder widerstrebenden Weise auferlegt werden, so daß es für jede Bagatelle tiefe Bücklinge machen muß. Jede heuchlerische Bezeugung der Dankbarkeit, zu der man zwingt, muß das Dankgefühl, das wirklich vorhanden ist, tödten. — 4) Wichtig aber ist — worauf mit Recht Niemeyer aufmerksam macht, a. a. O. S. 303 — daß man dem Kinde selber für jede Dienstleistung, die nicht von demselben als bloßes Müßen angesehen und ausgeführt worden, also zumeist für Aufmerksamkeiten, die es von freien Stücken uns erzeigt, freundlich dankt. Gerade dies Gefühl, andern etwas fein zu können, das sie uns danken, macht zur Dankbarkeit selbst geneigt. Endlich 5) wird es sehr viel ausmachen, ob der ganze Ton im Elternhause darauf gestimmt ist, daß gern und warm der Dank, den man nach irgend einer Seite hin im Herzen trägt, ausgesprochen wird. Wenn der Vater von seinen Eltern, von den Lehrern seiner Jugend u. in solchem Tone spricht, das klingt anders nach in den jungen Herzen, als wenn die, denen man unter die Augen tiefe Reverenzen macht, zu Hause durchgehelt werden oder der Vater mit Behagen erzählt, welche Streiche er einst seinem Schulmeister gespielt. Selbst den Dienstboten gegenüber fordert der feinere Sinn, daß man sie nicht immer fühlen läßt: was du thust, dafür bist du bezahlt; weiß man, daß gerade das Beste sich nicht bezahlen läßt, und scheut sich daher auch nicht, wenn ein Dienstbote uns etwas besonders zu Danke gemacht, z. B. vorgesorgt hat, wo wir nicht voraus dachten, oder an einem Krankenbette treue Dienste geleistet, ihm zu zeigen, daß man ihm auch Dank dafür weiß, so wird auch dies dazu dienen, das Kind durch die That zu belehren, daß zum Danken niemand zu vornehm ist. — Vgl. auch Bencke Erz. E. I. S. 420. 444. Palmer.

Darstellungstrieb, f. Phantasie.

Decan, f. Schulregiment.

Declamation. Unter Declamiren hat man ein dem Sinn und Verständnis entsprechendes Vortragen von auswendig gelernten poetischen oder prosaischen Musterstücken zu denken. Es bilden die Declamationen in unsern Volks- und Gelehrtenschulen einen Theil des deutschen Unterrichts, der insofern, als darauf gesehen wird, daß der Stoff selbst, der zum Behufe der Declamation gelernt wird, einmal Gedanken enthält, deren Aneignung auch für das künftige Leben von Gewinn ist, und dann das Fassungsvermögen des Lernenden nicht übersteigt, so daß auch die Möglichkeit gegeben ist, daß der Vortrag dem darzustellenden innern Gedankengehalt ganz congruent sei, alle Beachtung verdient. Natürlich kann bloß dann von einer Declamation die Rede sein, wenn nach vorausgegangenem Verständnis „Hebung und Senkung der Stimme, Schärfe

oder Stumpfheit, Stärke oder Schwäche der Laute, die Betonung einzelner Wörter und kleinerer oder größerer Sätze und ihrer Theile, die steigende oder fallende Lebendigkeit der Rede, die Raschheit oder Langsamkeit ihrer Ab- und Ansätze, die Größe der Pausen" wirklich beobachtet werden kann. Eine andere Frage ist die, in wie weit zur Declamation das dramatische Element, das eine möglichst vollständige Angemessenheit des Gesichtsausdrucks und der Geberde zum dargestellten Inhalt verlangt, hinzutreten kann. Waitz (Päd. S. 272) meint, dies dürfe nur von höherem Unterrichte versucht werden, doch dürfe auch schon die niedere Stufe nicht beim Lesevortrage allein stehen bleiben, denn durchgängig könne auf den niedern wie auf den höhern Stufen die Aufmerksamkeit für die sprachliche Darstellung nur in dem Maße frei werden, in welchem die Herrschaft über den Stoff gesichert ist, und nur erst die länger fortgesetzte vielfache Übung der Aufmerksamkeit gestatte allmählich eine noch größere Erweiterung derselben auf den gesammten mimischen Ausdruck. Ob die Schule die Kunst des Vortrags so weit d. h. bis zum Declamiren im engeren Sinne steigern könne, scheint vor allem von der Individualität des betreffenden Lehrers abzuhängen, ob dieser nämlich durch sein eigenes Beispiel seine Schüler zu der Fähigkeit eines solchen Ausdrucks des Gelernten zu bringen im Stande ist. Ist der Lehrer selbst hiezu nicht geeignet, so muß auf eine derartige Declamation um so mehr verzichtet werden, als falsches Pathos, übertriebener Ausdruck in den Geberden, verkehrte Anwendung der Gesten überall das Gegentheil von dem hervorbringen würde, worauf eine christliche Erziehung es abzusehen hätte, und die Übung im Declamiren nichts als eine praktische Anleitung zur Heuchelei wäre. Ueberdem wird ja auch nicht immer die Art des Vortrags den Maßstab für das Verständnis abgeben können. Oft sind gerade stille Naturen von der tiefsten Empfindung doch nicht im Stande, etwas ganz richtig empfundenes auch gut vorzutragen, und im andern Fall giebt es Individuen, die bei einer großen Oberflächlichkeit ihres Wesens von einem sichern Takte geführt den Anforderungen, die man an die Declamation stellt, ziemlich entsprechen. Es ist vollkommen zuzugeben, daß eine gut geleitete Declamation für die Bildung des Geschmacks von Wichtigkeit ist, denn „erst durch den Vortrag kann fühlbar gemacht werden, wie innig der äußere Ausdruck sich an den Gedanken und die ganze Gemüthsanlage anzuschließen vermag, die er darstellen soll, und wie wichtig die vollkommene Angemessenheit beider zu einander, sowohl für die vollständige Auffassung des Mitzutheilenden und für die Bewegung des fremden Gemüthslebens durch dasselbe als für das Verständnis und die feinere Ausarbeitung der eigenen Gefühlswelt ist. Mit der Bildung des Vortrags und durch sie erhalten die begleitenden Gemüthszustände eine Lebendigkeit und Innigkeit, die ihnen vorher fehlte, und die bisher dunkel gebliebenen Unterschiede unter ihnen treten in bestimmter Färbung und fester Gestalt auseinander; die Wellenlinie der Gefühle und ihre Abstufungen, ihre Hebungen und Senkungen lassen sich bei der großen Biegsamkeit der menschlichen Stimme selbst bis in ihre zartesten Schattirungen sichtbar machen; das herangewachsene Kind wird dadurch aus der Bewußtlosigkeit seines eigenen, so oft überwältigenden Gefühlslebens allmählich herausgezogen, und mit dem Interesse für die vollkommene Darstellung desselben wird zugleich auch seine Fähigkeit erhöht. Zwar läßt sich nicht behaupten, daß die Tiefe und Zartheit des Gefühls an der ästhetischen Vollendung des Vortrags direct gemessen werden könne, aber die natürliche Wechselwirkung zwischen beiden, die zu sorgfältiger pädagogischer Benutzung dieses Bildungsmittels auffordert, kann gleichwohl nicht bezweifelt werden; denn es wird sich eine solche überall von selbst herstellen und zur Geltung bringen, wo zwischen dem innern Gehalt des Lebens und den äußern Formen seiner Darstellung ein bis ins Einzelne durchgeführter Parallelismus stattfindet. Hat man mit Recht dagegen gewarnt, daß man ästhetisch gefühlvolles Lesen herbeiführen wolle, wo die entsprechenden Gefühle sich noch nicht finden, hat man mit Recht sich gegen die marionettenähnlichen Bewegungen beim Declamiren ausgesprochen, so darf auf der andern Seite auch nicht übersehen werden, daß erst die Gewinnung der rechten äußern Darstellungsweise dem Schüler die Gemüthsanlage vollständig und bis ins Einzelne aufzu-

schließen vermag, die der Inhalt fordert" (Waig S. 271). Darüber daß mit Verständnis gelesen und so allmählich darauf hingearbeitet werden soll, daß in den obern Classen bei dem Vortrag eines auswendig gelernten Musterstückes die Nuancen des Gedankens wenigstens annäherungsweise durch Hebung und Senkung der Stimme u. wiedergegeben werden, dürfte wohl kein Zweifel sein. Es ist aber nicht zu leugnen, daß besonders in den griechischen und lateinischen Stunden gerade auf ein ausdrucksvolles, von Verständnis zeugendes Lesen in den meisten Schulen zu wenig gesehen wird. Daher ist es empfehlenswerth, wenn man, wie Dr. Heiland (Mitzell, Zeitschr. 1856. S. 77) in einer Abhandlung zur Gymnasialfrage befürwortet, wie ehemals, Capitel aus Nepos, Cäsar, Cicero lernen läßt. Damit aber das Memoriren zu einer wirklichen Aneignung führe, sei es hinfüro nicht ohne das Declamiren. Die Programme der Fürstenschule zu Grimma weisen es aus, daß dort noch heute die Schüler aller Classen auch in lateinischer Declamation geübt werden. Und welche loci memoriales, werth „mit vollem Klange und mit aller Feierlichkeit der Recitation" vorgetragen zu werden, enthalten nicht die Dichter! Man sollte schon deshalb dazu greifen, um ein Correctiv zu gewinnen gegen die grenzenlose Verwahrlosung in Prosodie, Metrik und Rhythmus, wodurch unsere Schüler so barbarophonisch geworden sind. In der That sind dem Gymnasium auch in den alten Sprachen so viele Mittel gegeben, auf ein mit Verständnis der Sache in Einklang stehendes Vortragen hinzuarbeiten, daß es nicht nöthig ist, bestimmte Declamirstunden einzurichten. (Fr. A. Wolf [Roerte II. 153] sagt: „Auch darf es nicht fehlen an Unterricht in der deutschen Grammatik, wie im deutschen Stil, in der Prosodie und der Kunst zu declamiren, in den höhern Classen aber müssen lauter selbstgemachte Sachen declamirt werden, auch eigene poetische oder prosaische Uebersetzungen aus Alten und Neuen.") In den meisten Schulen bilden, wie man aus den Programmen ersieht, die Declamationen einen Theil des deutschen Unterrichts und zwar in der Weise, daß in jeder deutschen Unterrichtsstunde einzelne Schüler zumeist Gedichte vortragen; die Prosa wird dabei wohl mit Unrecht vernachlässigt, da der metrische Rhythmus leicht zu taktmäßigem, gedankenlosem Vortrag verleitet. Derjenigen Einrichtung hingegen, die an verschiedenen Gymnasien durch das Jahr 1848 eingeführt wurde, in welchem man unter andern auch das Bedürfnis an Volksrednern lebhaft fühlte, daß in einer gewissen Stunde in der Woche Schüler ihre eigenen Producte in gebundener oder ungebundener Redeweise zum Vortrag brachten, vermögen wir nicht unsern Beifall zu spenden und wir stimmen in dieser Beziehung dem Dr. Jordan (Mitzell Zeitschr. 1857. S. 842) vollkommen bei, wenn er sagt: „man hat gewiß Unrecht daran gethan, wenn man im letzten Decennium, namentlich auch infolge der politischen Redseligkeit des Jahres 1848 den freien Vorträgen und Redebungen hie und da einen so hohen Werth beigelegt und ihnen in der Schule ein weites Feld eingeräumt hat, dagegen die declamatorischen Uebungen als unter dem Niveau eines Gymnasiums der obern Classen stehend beseitigt. Recht geleitet sind sie bis Prima von hoher Bedeutung. Mit Recht finden wir sie daher auch in den Lehrplänen der Provinz (Sachsen) noch in Prima vor." Man hat wohl gemeint, daß ausdrucksvolles Lesen die Declamationsübungen ersetze; bringt man jedoch in Rechnung, daß es doch noch etwas anderes ist vor dem Lehrer und den Mitschülern etwas frei vorzutragen, und daß schon ein hoher Grad von Unbefangenheit erfordert wird, um dies zu können, so empfiehlt sich die Declamation schon aus diesem Gesichtspuncte; die rechte Einsicht des Lehrers wird der vielleicht hie und da bei dieser Gelegenheit hervortretenden Redtheit der Jugend zweckmäßig entgegenzutreten wissen. (Wie sehr man die jugendliche Schüchternheit, die so wohl ansteht und die in den meisten Fällen das Merkmal einer feinorganisirten Natur ist, zu schonen habe, darüber vergl. d. Art. Dramatische Aufführungen.) Auch Curtman (Lehrb. III. Thl. S. 116) betrachtet in dieser Beziehung die in Frage stehenden Uebungen: „Die Unbefangenheit beim öffentlichen Auftreten kann durch Declamationen bei Schulfeierlichkeiten gewahrt werden." Betrachten wir demnach die Declamationsübungen von dieser Seite, so werden sie richtig geleitet allerdings einen nicht

ganz unwichtigen Theil des Unterrichts bilden. Wie aber auch ausdrucksvolles Lesen zur Verfehrtheit werden kann, dafür führt R. von Raumer über Mädchenerziehung (Gesch. d. Päd. III. S. 458) ein schlagendes Beispiel an: „Hölzerne Lehrer meinen: mit Druckern lesen, das sei mit Ausdruck lesen. Einen schlichten natürlichen Menschen widert es an, wenn er ein Mädchen mit solchem Scheineffect declamiren hört, besonders wenn sie es wie oft! versteht und den Accent am falschen Orte anbringt, wodurch sie das ganz Gedankenlose ihrer Kunst verräth.“ Vor allem hat der Lehrer, der diese Uebungen zu leiten hat, dafür zu sorgen, daß nur Stoffe zum Declamiren ausgesucht werden, die für den Lernenden einen bildenden und bleibenden Werth haben. Curtman (Lehrb. II. S. 135) empfiehlt ganz richtig besonders die volksthümliche Poesie: „Eine bloß passive Kenntnis der Poesie verweicht, überspannt die Einbildungskraft, eine möglichst active kräftigt dieselbe. Diese besteht schon in dem Memoriren, ferner im Recitiren, jedoch nicht im theatralischen Declamiren, weil dies eine dem Kinde ganz fremde Verfassung aus sich heraus ist. Kleinere, leicht behaltbare, ins Ohr fallende Stücke sind vorzüglicher als längere, welche von den Kindern nicht überschaut werden, doch taugen auch größere Dichtungen, wenn sie unter den Augen des Lehrers in passenden Abschnitten und mit Erklärung gelesen werden können.“ Gute Lesebücher enthalten in der Regel genug Stoffe, die den Schülern zu freier Auswahl überlassen werden können. Wir sind eben auch der Ansicht, daß die Schule auch nach dieser Richtung hin ihren Schülern das Beste als Mitgift auf den Lebensweg zu geben habe, damit sich auch an herrlicher Dichtung der Sinn für Hohes und Ideales erhalte, und stimmen aus voller Seele dem bei, was hierüber in dem Artikel über deutschen Unterricht ausgeführt worden ist. Was aber die Form betrifft, so ist auf Wahrheit, Einfachheit und Natürlichkeit vor allem zu halten. Gegen alles theatralische Wesen in der Declamation muß Einspruch erhoben werden. Schauspieler zu bilden liegt nicht in der Absicht einer christlichen Schule. Daher müssen wir uns auch gegen die von achtbarer Seite her ausgesprochene Ansicht erklären, daß da, wo es erreichbar sei, ein guter Schauspieler diese Uebungen leite. Schon in dem Reformationszeitalter fanden neben der Aufführung der Schuldramen (vgl. d. Art. dram. Auff.) auch besondere Declamationen statt (vgl. Bd. I, Calvin S. 810).*)

G. Rothholz.

Degradiren, s. Schulstrafen.

Denken, s. Erkenntnisvermögen.

Denkübungen. Wenn, nachdem in diesem Werke der Anschauungsunterricht an seinem Orte besprochen worden ist, im gegenwärtigen Artikel den Denkübungen noch ein Platz gewidmet wird, so hat dabei offenbar die Erwägung obgesiegt, daß die Denkübungen wohl unterscheidbar seien von demjenigen, was auf dem Erziehungsgebiete zu dem Namen Anschauungsunterricht gelangt ist, wie oft sie beide auch in einem Athem oder Federzuge von den Berufenen und Unberufenen ihrer Pfleger oder Gegner neben einander bei kaum geahntem Unterschiede genannt worden sind.

Hienach wird es die erste Aufgabe in unserm Artikel sein müssen, zur Anerkennung zu bringen, was im Unterschiede vom Anschauungsunterricht unter den Denkübungen zu verstehen sei. — Die Seele des Lernenden macht erfahrungsmäßig im Vollbringen

*) In die Volksschulen passen Declamationsübungen im engeren Sinne jedenfalls nicht; aber was durch sie bezweckt wird, kann einigermaßen dadurch erreicht werden, daß man mehrere Kinder eine angemessene Geschichte in der Weise gemeinsam lesen läßt, daß jedes eine bestimmte Person darin vorstellt, wodurch Rede und Gegenrede sich auf ganz natürlichem Wege von selber hebt und markirter wird. Das Wichtigste bleibt immer genaue, reinliche und geläufige Aussprache und dem Sinn der Worte im Satze, wie der Sätze im Zusammenhang angemessene Betonung, und damit hat der Lehrer gemeiniglich Arbeit genug. Gute Bemerkungen über den Gegenstand im allgemeinen und besonders über das Technische finden sich in Curtmans Abhandlungen in der Pädagog. Vierteljahrsschrift von Schnitzer 1847, 1. 1848, 1. Am schärfsten spricht gegen das Declamiren überhaupt Ph. Wackernagel im letzten Abschnitt seines gehaltreichen Büchleins „über den Unterricht in der Muttersprache.“

schauender Thätigkeit Halt vor ihrem Objecte, indem sie an Raumeserscheinungen oder an Zeitvorgänge sich hingiebt, und läßt unter begleitender Empfindung das Wahrgenommene in Gestalt von unterscheidbarem Eindrucke oder Bilde ihr Eigenthum werden. Ist der Anschauungsunterricht nun ein seinem Namen entsprechender, so hat er mit der Hülfe, die er unterrichtlich leisten will, Anschauungen der geeigneten Art auf jeder Stufe der fortschreitenden Geistesentwicklung zuzuführen, um sein Werk zu thun. Er ist deshalb in der ganzen Unterrichtsthätigkeit nicht zu denken als eine bloße Propädeutik für die Anfänger in Denkübungen, welche aufzuhören oder zurückzutreten habe, sobald die Kraft des eigentlichen Denkens zu entschiedenerer und freierer Thätigkeit gelangt erscheint; er kann und soll als Ergänzung und Vollendung treten auch zur geübtesten Denktthätigkeit. Es mag nun an seinem Orte der Anschauungsunterricht zusehen, wie er dies sein eigenthümliches Werk ausrichte; nur möchte noch in Erinnerung zu bringen sein, wie an ihm annoch streitig erscheint, ob er berechtigt sei, den in der Stille der Seele stattfindenden Conceptionsproceß des Bildergewinnens auf den Sectionstisch der Betrachtung zu bringen und ins Wort zu fassen. Ich erinnere mich, die nicht unerhebliche Bemerkung gelesen zu haben, man möge die gewonnene Anschauung nicht gleich den Schüler verlautbaren lassen, und lasse ich die biblische Geschichtserzählung an den Schülern, ohne daß ich sie anfangs weiter davon und darüber reden mache, am liebsten vor ihrer Seelen Grunde still vorüberführen, um den Eindruck durch Zwischenfahren nicht zu stören, welchen die Geschichte hatte hervorbringen können und sollen.

Der menschliche Geist kann aber bei dieser primären, heimlich und am liebsten schweigsam aufnehmenden Thätigkeit nicht stehen bleiben; er muß weiter. Er muß das *pabulum animae*, das ihm fortwährend durch Anschauen von Einzelheiten aus Außen- und Innenwelt zugespiegelt wird, durchdringen, entsinnlichen, vergeistigen, d. h. in die Gestalt des Allgemeinen erheben, wie sie seinen weiteren Zwecken gemäß ist, dadurch daß er vergleicht, scheidet oder verbindet unter seinen Erwerbungen, er muß an und in Begriffen sich zu schaffen machen — er muß in denkende Thätigkeit übergehen. — Diese Thätigkeit ist fähig, durch Uebung zu den mannigfaltigsten Graden der Entwicklung zu gelangen.

Wie die Thätigkeit des Anschauens bei dem heranwachsenden Kinde sich nun bekanntlich anfangs in Planlosigkeit ohne Zuthun anderer an den Realitäten Beschäftigung sucht, so nicht weniger das Denken an den Anschauungen und Begriffen, die in ihm gedeihen. Wie aber jenes, so kann und muß auch dieses ein besonderer Gegenstand für wohlbewußten und erfolgreichen erzieherischen Einfluß werden. Es wäre schlimm, wenn eine erziehende Thätigkeit, die auf den Namen einer einsichtsvollen Anspruchs macht, dem Zufallsspiele, wie es im Geistesverkehr der menschlichen Gesellschaft sich bildet, die Anregung der Denktthätigkeit überlassen und nicht in geeigneter Weise auf allen Stufen der Entwicklung des Zöglings passenden Anlaß und Gegenstand anbieten wollte.

Die unterrichtende Seite der Erziehung, ich meine, derjenige Theil von ihr, welchem es darauf ankommt, in geordneter Weise dem Zögling zu Erkenntnissen zu verhelfen, konnte sich zu keiner Zeit und an keinem Orte menschlicher Entwicklung jemals ganz diesen wesentlichen Bestandtheil (nicht bloß Hilfsmittel) des Unterrichts abhanden kommen lassen. Sie hätte sich selbst mißverstehen müssen oder ihr Werk auf gut Glück treiben wollen. Wo also mit Verstand, d. h. der Natur der Sache gemäß ist Unterricht ertheilt worden, da ist auch an seinem Orte das Denken in allen seinen Erweisungen ohne Zweifel geübt worden.

Gleichwohl haben in dem Bereiche der Elementarpädagogie und vornehmlich auf dem Gebiete des gemeinfamen, d. h. des Schulunterrichts ganz besondere unterrichtliche Bemühungen des Lehrers und Schülers unter dem vielgenannten Namen Denkübungen seit nunmehr fast 80 Jahren Eingang und Pflege gefunden, und von diesen muß nach ihrer geschichtlichen Entwicklung, pädagogischen Bedeutung und unterrichtlichen Berechtigung und Ausführung hier weiter die Rede sein.

Die Erforderlichkeit, unmittelbar auf die Geistessthätigkeit des Denkens am Schüler bildend einzuwirken, wurde zweifellos in dem Grade, als man ein Verständniß gewonnen von der Aufgabe der Elementarschule und man darauf ausgieng, sie ihrem vollen Begriffe nach in wirkliche Action treten zu lassen.

Der Elementarschule insonderheit, d. h. nicht der ersten besten Dorfschule, sondern derjenigen Schule, die ebenso gut Geheimeräthe wie Tagelöhner durchgemacht haben müssen, um befähigt zu werden für weiteren Unterricht, sei es durch die höhere Schule oder durch das nachmalige praktische Leben, der Elementarschule, die sich daher nach ihren Aufgaben zu gestalten hat, war nämlich als Pflicht zuerkannt worden, ganz besonders die Grundthätigkeiten des erkennenden Geistes in die Zucht eines geordneten Unterrichts zu nehmen, und darum hat sie von der Aufgabe, durch geeignete Uebung das Denken zu bilden, nicht mehr abgelassen. Der Verlauf, welchen diese ernstlichen Bemühungen gehabt haben, bildet eine Seite ihrer ganzen Entwicklungsgeschichte, und diese ist um so wichtiger, als aus ihr zu ersehen, wie die Elementarschule ihre Aufgabe zu verstehen und zu lösen gesucht hat. Wir dürfen sie daher nicht übergehen. Dem Domherrn von Rochow (s. d. Art.) gebührt die Ehre, der Stifter eigentlich elementarifizirender Landschulen, wenigstens in Preußen, zu heißen. Dieser nicht bloß helldenkende, sondern volksfreundliche Edelmann, der die Zustände und Bedürfnisse seiner Unterthanen aufs beste kannte und ebenso sorgsam auf dem Herzen trug, glaubte, daß man den bis dahin, wie man annahm, weder zu Hause noch in der Schule in gehörig bildende Thätigkeit versetzten und daher in Vorurtheile verfallenen, ja „unter gedankenloser Lesemethode völlig vernachlässigten“ Verstand des gemeinen Mannes zum Gegenstande besonders veranstalteter Einwirkungen zu machen habe. „Ihre Unwissenheit“, sagt R. von den Landleuten seiner Zeit, „in den nöthigsten Kenntnissen beraubt sie der Vortheile und Ersezungen, welche die für alle Stände gnädige Vorsehung Gottes auch dem ihrigen gegönnt hat.“ In dieser Annahme nun, daß aus Mangel an Verstandesbildung sich viele Uebel in der menschlichen Gesellschaft und am einzelnen, als „Vorurtheil, Verwöhnung und Aberglauben“ verderblich festsetzen, arbeitete er sowohl unmittelbar durch persönliche Anstrengung, als auch durch seinen Einfluß dahin, daß Verstandesübungen nicht bloß als eine besondere Lektion in die Dorfschulen kämen, sondern die ganze Schultthätigkeit durchzögen. Diese Rochow'schen Verstandesübungen mit dem deutlich ausgesprochenen Absche, auch die schlummernden Geisteskräfte zu wecken, sind der Anfang zu allen nachmaligen, besondern oder unmittelbaren Denkübungen in den Elementarvolkschulen geworden. Rochow's Schriften, hauptsächlich sein „Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute oder Unterricht für Lehrer in den niedern Landschulen. Berlin. Neue (II) ganz umgearbeitete Auflage. Berlin. Fr. Nicolai 1776“ (die erste 1773) enthalten die ersten methodischen Winke und Vorbild gebenden Proben. Dieses Buch wird von Resewitz (Gedanken und Vorschläge 2c. I. Bd. Berl. 1778) als das beste zu seiner Zeit bezeichnet, weil es die beste Anweisung gebe, „wie der jugendliche Verstand ergriffen, zum Denken und Wahrnehmen geleitet und auf den Begriff und die Wahrheit einer Sache achtsam gemacht werden solle.“

Nachdem nämlich Rochow wahrgenommen, wie gewisse irrthümliche Begriffe beim Volke im Schwange giengen, die dasselbe nicht bloß in mancherlei materiellen Schaden, sondern auch in einen Zustand geistiger und sittlicher Entwürdigung hatten gerathen lassen: ward er der Ueberzeugung, der schädliche Inhalt jener Wahnbegriffe und Vorurtheile müsse „im Wege der Berichtigung zerstört“ und durch nebenhergehende gemeinnützige Belehrungen der gemeine Mann bei seiner Einfalt und Denkunbeholfenheit klug und überlegsam gemacht werden. Den Inhalt jener verfinsternden Begriffe meinte er aber dadurch, daß ihre Sinnlosigkeit in das Licht des Verstandes gezogen würde, also „Erleuchtung“ über sie käme (Aufklärung ist ein erst später von ihm gebrauchtes Wort), zu beseitigen und dafür Eingang für richtige, deutliche und bestimmte Vorstellungen zu gewinnen. Das Dunkel erschien als die Voraussetzung zur Schädlichkeit.

Der Verstand schien mit seinem Licht für alles die erforderliche Hülfe zu bieten. Es sollte darum alles verstandesmäßig werden, und was der Verstand als richtig, nützlich oder gut erkannt habe, von dem nahm man an, das müsse ohne weiteres auch das Herz billigen und erstreben. „Ich habe, sagt er, mit Uebung der Aufmerksamkeit und Wißbegierde angefangen. In die gute Anwendung dieses Hauptstückes setze ich die ganze Kunst des Lehrers.“ Er macht in solcher Uebung den Kindern die Wichtigkeit und den Nutzen von Aufmerksamkeit und Wißbegierde durch Erzählen fühlbar und verständlich und lehrt sie dabei gelegentlich vergleichen und unterscheiden. Dann handelt er von Ursach und Wirkung, „weil ohne Einsicht in diese Lehre man schwerlich richtig denken und handeln lernt.“ Dann läßt er einige „Vorübungen des Verstandes“ folgen, ohne welche, wie ihn dünkt, der Unterricht in Religion nicht im erwünschten Grade gelingen könnte. Es ist die Betrachtung der Begriffe: Grund, Wahrheit, Gewißheit, Wahrscheinlichkeit, Irrthum u. s. w. Wie man sieht, ist hiebei keinerlei Absicht vorhanden, irgend worin etwas erschöpfendes oder systematisches von Schulwissen den Landkindern vorzuführen, sondern lediglich Bruchstücke oder Bausteine concreter anregender Erkenntnis, welche zu haben im Leben von Vortheil ist.

So stehet Herr von Rochow mit einem Fuß in dem ihm wohlbekannten praktischen Leben und mit dem andern in der Schule, wie sie nach seinen Anschauungen werden soll, und ist beflissen, durch seine „Verstandesübungen“ die Schule in Anschluß an das Leben zu bringen, den er eben vermist hatte. Die nachmals in der Schulwelt zum bestimmten und bleibenden Auseinandertreten gekommenen Lehrmomente: Anschauen, Denken, Sprechen liegen bei ihm noch ungesondert, wenn schon im kraftvollen Keime deutlich vor; ihm kam es auf Systematisirung der Schulübungen nicht an, sondern auf ihre thatsächliche Anstellung durch verständige Lehrer mit dem Absehen auf Hervorbringung von geschiedten und klugen Leuten. Er hat keinerlei Schulinteresse von abstracter Natur, ihn leiten staatsmännische Maximen; er will eine höhere Verwerthung des Einzelnen in der Gesellschaft. Es gereicht diesem Edelmann zur bleibenden Ehre, daß er weit entfernt war von der nachmals wach gewordenen Furcht, verständige Unterthanen möchten keine treue Unterthanen mehr sein. Es geht das hochsinnige Vertrauen der Liebe, welche nichts fürchtet, sondern alles Gute vom Guten hofft, durch seine vollkommen praktischen Rathschläge. „Klug und verständig werden heißt bei mir nicht listig, treulos, rebellisch, nur der eingebildeten höheren und besseren Einsicht widersprechend (*raisonneur*), neuerungsfüchtig und seines Berufes überdrüssig werden; sondern ich nenne nur denjenigen klug, der die Pflichten seines Standes kennt, die Vortheile desselben zu nutzen weiß und selbst aus dem Uebel das damit vermischte Gute herauszufinden versteht. Nach dieser Erklärung wird wohl die rechte Klugheit dem Landmann nicht im Wege sein, ein geschickter Bauer (*cultivateur*), ein fleißiger Arbeiter, ein treuer Diensthote, ein tüchtiger und gehorsamer Soldat u. zu werden.“ In diesem Sinne hat er sein ganzes langes Leben hindurch für die Bildung des Landvolkes gewirkt, und es ist ihm vieles über seine Zeit und Kreise hinaus gelungen. Friedrich Gabriel Resewitz stimmte ihm zu; der Minister von Zedlitz förderte seine Vorschläge; Friedrich der Große, dieser Menschenkenner — glaubte und traute ihm und gab 100,000 Thaler (dem Basedow meines Wissens keinen Heller) zur Beschaffung von Lehrern von seinem Sinne; alle strebsamen Lehrer seiner Zeit traten in seine Bahnen, und eine lange Reihe von redlich wirkenden Männern, die bis in unsere Zeit mit ihrem Einflusse hereinragen, bewahrten Geist und Gepräge der Rochow'schen Unterrichtstendenzen, vor anderen Wilmsen, Wilberg und Zerrenner. Und wer durchschauet durch die Stilistik der preussischen Regulative, der kann auch in diesen Verordnungen noch den Hauptzug unverwischt finden, der seine Einführung in die preussischen Landschulen ursprünglich durch Rochow erhalten hat. Er ist der Apostel einer inneren Mission auf dem Wege und durch die Kraft der Verstandesbildung; an seinen mündlichen Unterricht reiht er darum einen passenden Lesestoff in Gestalt eines Lesebuches unter dem Titel „Kinderfreund“, um durch Lectüre den geweckten Verstand anzubauen und zu bereichern. Er ist dadurch

der Vater aller nachmaligen deutschen Kinderfreunde und Schulbücher ähnlicher Art geworden. *)

Neben der hauptsächlich in das Gebiet der preussischen Landschulen eindringenden Rochow'schen Strömung geistlicher Verstandesbethätigung im Sinne der Gemeinnützigkeit verfolgte Basedow gleichzeitig fast ein gleiches Ziel in seiner Lebenssphäre, wenn schon in einer wesentlich von Rochow abweichenden Art. Aus dem „Elementarwerk“ ist zu ersehen, wie es ihm darauf ankam, eine Verstandesbildung an dem häuslich oder anstaltlich informirten Zögling frühe zu fördern durch einen, was die Form betrifft, spielerischen, an Abbildungen sich anlehnenen und unterhaltlichen Unterricht, der sich für einen naturgemäßen ausgab, und der, was die Materie betraf, sich auf Belehrungen über den Menschen, seine Seelenkräfte und Zustände und schließlich über Logik erstreckt. Die Grundidee bei der von ihm angestrebten Bildung des Verstandes ist die Belehrung desselben über ihn und seine Verrichtungen. Wie in Schulen unterrichtsmäßig hievon könne Gebrauch gemacht werden, hat er selbst nicht zu zeigen vermocht, denn Schulehalten war eben seine Sache nicht. Gleichwohl ist er zum Anfänger einer Bestrebung geworden, in welcher manche andere nutzbar zu werden suchten, und die ihre Eigenthümlichkeit in der Zuführung systematisirter aufklärender Beschäftigungen und Belehrungen hatte. Nachdem Ebeling (bei Resewitz 4. Band, 4. Stück) seine Logik für junge Leute in theoretischer Abhandlungsweise geschrieben, gab Carl Philipp Moritz in gleichem Sinne seinen „Versuch einer kleinen praktischen Kinderlogik, welche auch zum Theil für Lehrer und Denker geschrieben ist, Berlin 1786“ heraus und zeigte in demselben, wie man an Bildern die Kinder bethätigen könne, um sie in anderer Weise über ihre Seelenkräfte zu unterweisen, als dadurch, daß man nur eine Verbalbelehrung darüber verbreite. Obzwar Moritz nicht daran gedacht hatte, mit seinem genialen Versuch in die Schulen einzudringen, so konnte ein so anziehendes Vorbild die Lehrer nicht unangeregt lassen, es selbst für die Elementarschulen ausbeuten zu wollen. Es entstehen deshalb nun jene Bücher, welche anweisen wollen, wie die einzelnen Seelenkräfte dadurch auszubilden seien, daß sie die Functionen derselben zum Gegenstande des Verstehens machen, wie es etwa Psychologie und Logik beabsichtigen. In Carl Heinrich Krause's „Versuch planmäßiger und naturgemäßer Denkübungen für Elementarschulen, 3 Bände, Auflage V. 1831“ hat diese Bestrebung ihren meisterlichen Höhepunkt erreicht. Wir sehen hier in katechetischer Weise den Gedanken schulmäßig in Ausführung und Anwendung gebracht, daß der Schüler dadurch im Denken geübt werde, daß er die Theorie der Denkgesetze zum Gegenstande für dasselbe bekommt.

Zwischen diesen beiden so verschiedenen Bestrebungen im Dienste der Verstandesbildung entwickelt sich in Veranlassung und im Verfolge von Pestalozzi's Einflüsse allmählich eine neue Art, mit dem gesammten Elementarunterrichte auch die Denkübungen, wie sie nunmehr im Unterschiede von Gedächtnis- und andern Uebungen genannt wurden, in Angriff zu nehmen. Indem ich es zwar einer andern Stelle dieses Werkes vorbehalten erachte, von den Pestalozzi'schen Bildungsprincipien im allgemeinen zu handeln, wird es hier doch erforderlich, daran zu erinnern, daß es ihm in seinen Bildungsbestrebungen überall auf eine naturgemäß angefasste, plan- und stufenmäßig weiter- und ausgeführte und lebenskräftig angeregte allgemeine Bethätigung des Schülers beim Lernen angekommen sei. Ihm, dem es das Maximum in der Geistesentwicklung des Menschen galt, konnte Rochow, der das Minimum erreichen wollte, welches bei seinen Landschulkindern erreichbar war, nicht mehr genügen, wie sehr dessen edles Vorbild ihn selbst auch mit angeregt haben mochte. Einer tiefsittlichen Natur, wie sie Pestalozzi war, erschien die Sache der Bildung seines Nachgeschlechts viel zu ernst, als daß er ihr Gedeihen von spielartigen Tändelversuchen mit einzelnen Kindern vornehmer

*) Ueber einen ziemlich älteren „Jugendfreund“, den indischen Hitopadesa, vgl. Kühner, Progr. der Frankfurter Musterschule von 1858 u. unsern Art. desj. Verf.: Jugendlectüre. D. Ned.

Leute hätte abhängig sehen mögen. Seiner Natur war das altflug machende Behofmeistern, wie es Basedow veranlaßte, ein Greuel. Das fragmentarische Vielerlei gemeinnütziger Kenntnisse und berichtender Begriffe, welche das aufklärende Wohlmeinen Rochows zuführte, konnte so wenig als das durch Bilder angeschmeichelte Detrohiren systematisirter Wissereien ihm als das gelten, worauf es bei einer naturmäßigen Menschenbildung ankäme. Ihm ist der Mensch eine Kraft, die in principgerechter Stufenfolge bethätigungs- und dadurch bildungsfähig ist. Eine allseitige Anregung dieser Kraft zur Selbstbethätigung, wie sie im Philanthropin merkwürdig genug nur einseitig, nämlich in leiblicher Hinsicht, in Gestalt von Gymnastik, stattfand, wird sein pädagogischer Strebepunct. Die nach den nothwendig durchzumachenden Stoffen zu Stufen geordnete Einwirkung, welche von Willkür und Spiel im Lehren und Lernen nichts mehr weiß, heißt ihm Methode, allseitige Geistesgymnastik, Unterricht. Er ist von nun an Geisteszucht, anhebend mit Anschauen, fortschreitend zum Denken, sich vollendend im Können. „Der bloße versinnlichende Elementarunterricht, wobei der jugendliche Geist die Gegenstände nur so ansehen und nehmen kann, wie die äußeren Sinne sie ihm darbieten und wobei seine Kraft nur extensiv geübt würde, erscheint nicht hinlänglich, wenn nicht zugleich die innere intensive Kraft gebildet würde; diese Kraft, vermöge welcher die Gegenstände schärfer und befriedigender ins Auge gefaßt, ihre Anschauung durch Nachdenken an das Bewußtsein angeknüpft und dadurch mehr überzeugend begründet werden müßte.“ (Niemann, Beschreibung der v. Rochow'schen Lehrart in Volksschulen nebst Vergleichung mit der Pestalozzi'schen u. Berlin und Stettin, 4. Ausg. 1809. Erste Ausg. 1782. S. 48.) In solcher Weise wollte Pestalozzi das Kind schon von Vater und Mutter bei den ersten Entwicklungsanfängen behandelt wissen. Die Familie soll, wie sie kann, auf das Kind wirken und es zur Selbstthätigkeit wecken; darum geht anfangs seine Thätigkeit nur auf Besserung der Erziehungszustände in den Familien; weit später erst kommt er in Beziehungen zum Unterricht in der Schule. Wie der Mutter Gesamtverkehr mit dem Kinde Anschauungsunterricht sein soll, so arbeitet er darauf hin, daß die ganze fortgesetzte Handhabung eines jeglichen Unterrichtsgegenstandes in der Schule eine Denkübung werde, getragen von anschaulichen Thatfächlichkeiten. Als die Elementargegenstände, an denen diese Bildungsübungen in Vollzug zu setzen seien, bezeichnete er, wie bekannt, Form, Zahl und Wort.

Der Impuls, welcher von Pestalozzi dadurch, wie auf den Elementarunterricht überhaupt, so auf die bisherigen Bemühungen um Verstandesbildung ausgieng, mußte sich bald in Folgen zeigen. Es wird nämlich allen strebenden Lehrern einleuchtend, daß aller und jeder Unterricht eine Uebung im Denken werden müsse. Mit dieser Erkenntnis ist das Urtheil gesprochen über das, was sich bisher als „Verstandesübung“ in Gestalt einer abgesonderten Lektion neben den andern, welche dies Absehen nicht verfolgen zu dürfen schienen, eingebürgert und bei entsprechenden Lehrernaturen werth oder wichtig gemacht hatte. Dies erschien nunmehr in Frage gestellt, weil überflüssig. Es galt den Unterricht in anderer Weise verarbeiten und mit den Schülern in Beziehung bringen.

Bei dem Eintritt der Aufgabe, Front zu machen gegen ein früher gepflegtes aber verfehltes Verfahren, stellten sich alsbald jene Behutsamen ein, welche, ungeachtet sie sich den Principien und Tendenzen Pestalozzi's effektivisch angeschlossen, ihren wohlerkennbaren Zusammenhang noch weiter zu unterhalten wußten mit dem, was bis dahin bestanden, um womöglich an den Früchten beider Richtungen Theil zu bekommen. Sie wollten daher unter dem Namen Denkübung durch Zuführung geeigneter Sachkenntnisse ausdrücklich auf bestimmte einzelne Unterrichtsfächer vorarbeiten; z. B. auf die Realien oder die Weltkunde, Harnisch und Scholz, anderer zu geschweigen; theils für höhere Interessen gewinnend wirken, wie, der Angabe nach, Denzel und nach ihm Brage religiöse Bildung mit anzubahnen bestrebt schienen. In allen diesen Bemühungen war das auf Gewinnung von fragmentarischen und vorbereitenden Sachkenntnissen gerichtete Interesse maßgebend, und eben dieses Absehen

läßt sie mit Bestimmtheit in Verbindung mit der Rochow'schen Richtung erscheinen und unterscheidet sie von den strengen Pestalozzianern, welche den Unterrichtsstoff lediglich im Interesse der Entwicklung und Übung der Kraft in Verarbeitung genommen wissen wollen. Mit Recht fragten die Gegner: Wozu eine Propädeutik in Kenntnissen, welche eben den Inhalt des Gegenstandes selbst ausmachen, für den man propädeusirte?

Wie später in der Bilderfabrikation zu Eßlingen, Magdeburg, Berlin und anderwärts und in der Bildertafelbetrachtung und Besprechung (Goldsch, Einrichtungs- und Lehrplan z. S. 62.) die Basedow'sche Richtung, zunächst im Dienste des Taubstummenunterrichts, wieder auftauchte, so war sie früher schon in dem seiner Zeit als Preisschrift gekrönten „theoret. und prakt. Handbuche für unmittelbare Denkübungen von L. Nissen z. Duisburg 1812“ von derjenigen Seite her wieder zum Vorschein gekommen, nach welcher es in den Denkübungen zur Erlangung von psychologischen Kenntnissen über sie ankommen sollte. Handel dachte gar an die Einverleibung einer „completten Seelenlehre.“ Diese Richtung hat mit Pestalozzi gar nichts gemein, als den Anschein, daß sie Pflegerin einer gewissen äußerlichen Anschaulichkeit und eine Bildnerin des Denkvermögens beim Unterrichte sein wollte.

Während durch Pestalozzi der Unterricht an der Zahl und Form nun zu einer entschiedenen Durchbildung gelangte und sich als Denkübung nach Stoff und Behandlung erwies, mußte seinen entschiedenen Nachfolgern für die sogenannten unmittelbaren Denkübungen, d. h. für diejenigen, welche nicht mit einem bestimmten Unterrichtsfach in eins zusammenfielen, als Aufgabe nur verbleiben (Goldsch S. 74): entweder durch sie die allgemeine Einleitung zu schaffen in die Unterrichtsfächer der Elementarschule überhaupt; oder aber sie mit dem Sprachunterrichte zu verbinden und in diesem die berechtigte Stellung und Bedeutung für sie aufzusuchen, die sie bis dahin nicht hatten finden können.

Grafmann suchte in seinem vielbelobten Buche „Anleitung zu Denk- und Sprechübungen als der naturgemäßen Grundlage für den gesammten Unterricht z.“, Berlin, 1. Ausg. 1825, den Denkübungen jene erstere Stellung zu erringen. Seine organisatorische Idee konnte nicht zur Ausführung kommen bei den gegebenen Schulverhältnissen; sie mußte eine Theorie bleiben; dieser aber wird nie ohne Gewinn von angehenden Schulleuten nachgedacht werden können. Grafer, dieser nicht weniger selbstdenkende Schulmann führte noch weiter, indem er in seiner Elementarschule fürs Leben den Denkübungen die Aufgabe stellte, den Schüler in den weiteren und höchsten Beziehungen des Lebens sattfam nicht bloß nach und nach zu orientiren, sondern für sie auszurüsten. Dieserweg wollte sie für die Kleinkinderschule beibehalten, indem er durch sie auf die einzelnen Unterrichtsgegenstände der eigentlichen Schule unter Zuleitung von erwünschten Vorkenntnissen und Vorübungen vorbereiten ließ; in der eigentlichen Schule hält er als entschiedener Pestalozzianer die unmittelbaren Denkübungen, wie sie eben waren, mit Recht für überflüssig.

Pestalozzi hatte aber, wie in Form und Zahl, bekanntlich auch im Wort d. h. in der Sprache, mit sicherem Gefühle mehr als mit hellem Blick, ein Bildungsfundament von elementarer Bedeutung divinirt, war aber nicht so glücklich gewesen, sein formales Unterrichtsprincip auf dasselbe mit solcher Einsicht in das Wesen der Sache zur Anwendung zu führen oder von andern geführt zu sehen, als es der Fall im Bereich der Zahl und Form so bald gewesen war. Der ganze lange Wüstenzug, den der elementare Unterricht in der deutschen Sprache fast bis anher durch die Schule gemacht und aus welchem viele unserer mitlehrenden Zeitgenossen noch nicht heraus sind, datirt eben daher. Man ahnte, daß ein Schatz für die Bildung der Denkkraft im Wesen der Sprache geborgen sei — aber der Lebensschatz, den man für die Denkbildung neben der einseitigen, nicht historischen, nämlich aus der mathematischen Betheiligung des Geistes sich ergebenden, zur Ergänzung bedurfte und suchte (Goldsch a. a. O. S. 73), war noch ungehoben, wenn auch schon die Denkübung zu reichlichem Anlaß wurde, das Mundwerk zu gebrauchen und es, um mit Dieserweg und den Regulativen, welche

seinen Gedanken und seinen Kraftausdruck adoptirt haben, auf „Entfesselung der Sprachkraft“ anzulegen. Der Grund davon hatte einerseits in dem Missverständnisse über das Verhältnis gelegen, welches der Gedanke zu seinem sprachlichen Ausdruck hat, andererseits darin, daß man die Muttersprache nicht elementarisiert, sondern atomisiert in Arbeit nahm; anstatt nämlich daß man aufsteigend die einzelnen sprachlichen Organisationen d. h. sprachlich wohl gestaltete Geisteserzeugnisse in Anschauung, Ueberlegung und Aneignung zog und den Sinn für Sprache dadurch bildete, daß der Kindesgeist sich im Genius seiner Sprache fühlen, finden und erkennen lernte, — behandelte man die Muttersprache als eine fremde.

Während hierbei die einen ihre Schüler in die allertrostloseste Irre, nämlich in die Grammatikalien, unterrichtlich hineinlockten, thaten andere einen richtigeren Schritt, indem sie mit den unmittelbaren Uebungen im Interesse der anzuregenden Denkkraft die Sprechübungen planmäßig verbanden. Es geschah, meines Wissens zuerst von v. Türk und Tilly, aus dem ganz richtigen Gesichtspuncte, daß das, was Gegenstand der Vorstellung und Inhalt des Gedankens geworden, nun auf bestimmte, deutliche und richtige Weise ins Wort gestellt und wieder daraus erkannt werden müsse. Der Gang, welcher in diesen Bemühungen, Sprechen und Denken mit einander zu üben, eingeschlagen wurde, wurde abermals ein doppelter. Auf dem einen, erst- und meist betretenen Wege wurde die Absicht, einen Gedanken zu ermitteln, also die Erwerbung von Sachkenntnissen zur vorwiegenden und darum störenden Hauptsache und die sprachliche Bildung, in Gestalt von Wortbereicherung, Berichtigung und Fertigkeit, wurde als gelegentlich („in ungezwungener Weise“ Graßmann) sich ergebender Vortheil mitgenommen, die Denkbildung schließlich aber als ein Ergebnis angesehen, das sich von selbst einstellen müsse, obschon es nur zufällig war, weil in dem ganzen Unterrichtsproceß nicht mit Entschiedenheit und Sicherheit erstrebt. „Es bildet sich (unabsichtlich?) sehr bald im Munde der Kinder, (also nicht in ihrem Bewußtsein?) eine Schulsprache neben der Hausprache.“ (Goltzsch S. 59.) In dieser Haltung findet seit v. Türk, Harnisch, Lange u. a. bis auf Goltzsch S. 63—66 gegenwärtig noch an vielen Orten manch trauliches Reden zwischen Lehrern und Schülern statt, welches Denkübung genannt wird, worauf alles das paßt, was zuletzt von Goltzsch selbst S. 60 gesagt ist. Diese Unterrichtsbemühungen schweben, weil sie weder entschieden Sach-, noch entschieden Sprach-, noch entschieden Denkunterricht sind, zwischen diesen drei nach ihrem Recht nicht gehörig abgewogenen Anziehungspuncten ohne erfolgebenden Abschluß in der Luft und haben, wo sie in der Hand eines lebenserfahrenen und freundlichen Lehrers liegen, das Aussehen einer Art von Unterhaltungslection, welcher irgend ein bildender Einfluß dann auch nicht fehlen mag. Die Hauptsache, auf die sie aber in deutlichster Bestimmtheit und gewisser Entschiedenheit hätten gerichtet werden sollen, gieng doch leer aus, weil man eben diese mit Consequenz zu verfolgen unterließ. Der Inhalt, der an diesen Uebungen, wenn auch nicht Nebensache, sondern die zuvor zu gewinnende Unterlage hätte bleiben sollen, wurde das Maßgebende. Das logisch-sprachliche d. h. das formale Princip wurde aus einem ganz unberechtigten horror vacui in seiner in der Hauptsache allein normgebenden Bedeutung für diesen Unterricht und als den Bildungserfolg sichernd weder erkannt noch angewandt. Wurst hatte zwar eine Ahnung davon, als er eine „Sprachdenklehre“ schrieb, aber er begieng den Irrthum gleich andern, die gelehrten, als er war, Grammatik mit Sprache zu verwechseln und die Erlernung einer theoretischen Logik mit Bildung persönlicher Denktätigkeit. Der Gedanke hat ein inniges Verhältnis zur Sprachform und sie zu ihm. Auf diese wichtige und elementare Thatfache ist unterrichtlich in den Denkübungen, wenn sie sein und bestehen sollen, allein zu bauen, weil die Erkennung und fortwährende correcte Wiederholung dieses Verhältnisses rein Sache der Vernunftthätigkeit ist, wie abstract dies auch einzelnen vorkommen wird. Aber was schadet's? — Alles Elementarische ist, so man es versteht, nicht weniger abstract, als die vollendetste wissenschaftliche Systematik. —

Auf dem andern Wege, den wir oben schon angedeutet, konnte daher nur die

Sprachgestaltung, welche sich ein Gedanke oder eine Gedankenverbindung im bestimmten Falle gegeben, also Gedankenmäßigkeit der sprachlichen Darstellung der Gegenstand und das Mittel für das sich übende Denken werden. Dieser Rest des Sprachunterrichts ist unseres Erachtens für das, was Denkübung heißen darf, der allein berechtigte. Wo die sprachliche Darstellung in ihrem Verhältnisse zum Gedanken als Gegenstand der Beobachtung festgehalten und erkenntnismäßig behandelt wird, da ist das, was Pestalozzi ahnte und suchte, verwirklicht, nämlich ein Unterricht gefunden, der im gleichen Sinne und Grade Denkübung ist, wie es seit Pestalozzi der Unterricht an den Zahl- und Raumverhältnissen längst geworden ist. Die Richtungen für den in der Ausführung einzuschlagenden Lehrweg brauchten nicht lange gesucht zu werden, wenn man einmal jenes Verhältnis von Denk- und Sprachübungen als maßgebend erkannt hat. Sie treten aus den in der Natur der Sache liegenden Verhältnissen thatsächlich hervor. Man hatte nämlich nur auf die Art der Wirksamkeit zu sehen, in welche die Denktätigkeit den wirklichen Forderungen des Lebens zufolge sich einzulassen hat, nicht aber auf die Thätigkeiten, wie sie die reflectirende Betrachtung vom Denken als unterschiedene Momente oder Stufen auseinanderhält, nämlich als Begreifen, Urtheilen, Schließen u. Die Thätigkeit, in welcher zu üben, geht aber erfahrungsmäßig aus einer zwiefachen Lage hervor und diese ergiebt eben so viele Hauptaufgaben. Setzt nämlich die Welt mit keinem einzelnen wieder von neuem an, sondern ist jedem zugemuthet, sich in Vorhandenes auf dem Gedankengebiete zu begeben, sich darein zu schicken und es sich für eignen Bedarf anzueignen: so wird auch dem Denken des Einzelnen zugemuthet, sich zu finden oder zu schicken in alle schon vorliegende Vergeistigung, d. h. in die Gedankenweisen oder Gedankenreihen, welche bereits von andern ausgebildet vorliegen. Solches Hineinsfinden und Aneignen versteht sich nicht von selbst, es will gelernt sein, besonders wenn die Geistesarbeit des Denkens einer Nation wie der unseren die sinnigste und mannigfaltigste Ausbildung erlangt hat. Es gilt dann, unterrichtsmäßig mit Bedacht einführen in dieselbe; es gilt dann, ein Verständnis von ihr zu sichern, wie man von einem Bau durch Durchwandern des Gebäudes nach und nach eine Anschauung, eine Vorstellung, einen vollen Begriff erlangt. — Das wird die Uebung des Nachdenkens. Mit dem Erlernen und Ueben solchen Nachdenkens an einer gedankenmäßigen Darstellung, die als ein festes Wort gegeben vorliegt, wird die Sprache mit ihren eben für das Denken ausgeprägten Grundformen nach Erscheinung und Gesetz erobert. Diejenige Sprache aber, welche durch diese Uebungen erobert wird, ist nicht die Sprache des Geschwäzes im gemeinen Alltagsleben, sondern die Sprache der Bildung (vergl. hiezu: Palmer a. a. D. S. 601. Anm.), in welcher die Gedanken Gottes an uns gekommen und die Bildung der ganzen Nation eingefasset ist, die Schriftsprache. Sie ist keine naturwüchsige, die sich auf der Straße erlernt, sie muß als eine halb fremde erlernt werden und ist ebendadurch Schulsprache und an ihrer rechten Erlernung lernen wir denken. Der eine ganze Theil des Unterrichts, welcher gegenwärtig Leseunterricht heißt und der nichts anderes seinem Wesen nach ist, als Sprachunterricht, kann, sofern das logische Moment an seinem Inhalt ins Auge gefaßt und gepflegt wird, und das muß von Anfang an geschehen, nichts anderes sein oder werden, als Hülfsleistung bei dieser Uebung in solchem Nachdenken, d. h. im Erlangen des in der Darstellung niedergelegten Gedankens, und Anlaß zu der Kunstleistung, die gedankenmäßige Darstellung wieder in angemessener Weise zur Aussprache zu bringen.

Die Denkübung in dieser Richtung wird hienach eine Uebung im Umgange mit den Vorstellungs- und Denkweisen, welche über bestimmte Gegenstände durch andere Geltung erlangt haben. Der Zögling wird in Formen und in Gedankengängen unterwiesen, welche geschichtlich bestehen und thatsächlich wirksam sind. Geschichtlich bestehende Gedankengänge, in denen der Schüler unterwiesen wird, sind alle classisch gewordenen Darstellungen der erzählenden, beschreibenden oder irgendwie zusammenfügenden Form in

poetischer oder prosaischer Einkleidung. Durch eine genaue Einführung in derartige wohlgeordnete Gedankenverbindungen und Gedankenläufe wird das Nachdenken des Anfängers geübt; und thatsächlich wirksam werden diese Darstellungen, insofern sie zu Mustern dienen. Auf Grund derselben haben sich bestimmte wohlberechtigte Formen und Gesetze für das, was eine Erzählung, Beschreibung zc. heißen darf, gebildet, welche der im Denken sich übende Schüler findet und die er nicht ohne Nachtheil unbeachtet lassen kann. Der Versuch mit ihnen bekannt und vertraut zu werden, übt das Denken; mit ihnen vertraut zu machen ist darum Aufgabe des im Denken übenden Lehrers. Jedes elementare Lesebuch muß passenden Inhalt darbieten. Es kann hienach dem Unterrichte an positivem Inhalte nicht fehlen. Alles ist unser! (Vergl. Golysch S. 60). Aufgabe der pädagogischen Beurtheilung wird es nun, zu ermitteln, welcher Inhalt jeder Stufe gemäß in Behandlung zu ziehen ist.

In solchem Nachdenken treten alle Operationen der Denktätigkeit in Wirkung, wie beim Sprechen alle Muskelbewegungen der Sprachorgane, und es stärken sich die also sich übenden Kräfte an formalem Bewältigen des in pädagogischer Hinsicht Angemessenen, ganz von selber, ohne daß wir sie zerlegen und einzeln üben. Das Angemessene aber ist allemal ein Inhalt von Wissenswürdigkeit.

Dem aber, welcher nur im Nachdenken und Umsetzen des Fremden in Eigenes geübt würde, nämlich in dem, was andere gedacht und dargestellt haben, und lesen könnte, würde die erforderliche Selbständigkeit im Denken mangeln können. Darum kommt es bei der unterrichtsmäßigen Übung im Denken auch darauf an, an Realitäten in die andere Lage übend einzuführen, nämlich zu veranlassen, daß die Schüler zu eigenen Gedanken kommen, es gilt das Finden, Bilden, Erdenken von Gedanken und die gefundenen und gewonnenen in den gedankenmäßigen, d. h. den sprachlich richtigen und sachlich angemessenen Ausdruck versetzen, mündlich und schriftlich. Die ganze Ausführung dieser Seite des Denkübungsunterrichts wird bei Uebertragung in gedankenmäßige Form Darstellung in Gestalt von Sprach-, Schreib- und Stilübung. Das Schreiben bis ins Ortho- und Kalligraphische hinein entspricht der Ortho- und Kalligraphie bei dem Lesen, als Kunstleistung.

Das ist elementare Übung im Denken. Die weitere Gliederung des Unterrichts in die beiden Richtungen für den praktischen Gebrauch würde nun entweder vom Inhalte her entlehnt werden können, welcher den Gegenstand abgiebt für das Denken, oder von der Form, in welcher sich das Denken nicht bloß vollzieht, sondern auch in vollkommener Durchsichtigkeit darstellt. Wie wichtig und unnachlässig übrigens nun auch der Inhalt immer an solcher Übung bleibt: so würde doch das, was vorzugsweise Denkübung sein soll, wieder bloß Sachunterricht in aller Einseitigkeit werden, wenn der Inhalt zum regulirenden Gesicht- und Zielpuncte der Übungen gemacht würde. Der Denkübungsunterricht im elementaren Wege, welcher weiß, was er soll, wird nicht zurückschrecken, die Form des Gedankens oder der Gedankenverbindung zum ordnenden Princip in den Übungen zu machen. Er hat die Anordnung seiner schulmäßigen Stufenfolge aus der gesetzmäßigen Genesis der Gedankenformen zu finden und zu treffen. Das ist alles. Wie dem Gedanken immer die Verbindung zweier Vorstellungen zu Grunde liegt, ebenso besteht ja auch der sprachliche Ausdruck des Gedankens, der Satz, aus einer Verbindung von Subject und Prädicat, und wie die im Gedanken enthaltenen einfachen Vorstellungen auf die mannichfachste Weise entwickelt und näher bestimmt werden und die Gedanken unter einander die verschiedensten Combinationen eingehen, so werden Subject und Prädicat durch Attribute, Objecte, Adverbien und diesen entsprechende Nebensätze ergänzt und ausgebaut und dann die Sätze den Gedankenverhältnissen gemäß mit einander verbunden. Der Schüler dringt nun von der Sprache geleitet in die Gedanken ein und lernt ihren Inhalt in demselben Verhältnis bestimmter und deutlicher erkennen, wie sich ihm das Verständnis der sprachlichen Formen und ihrer Gesetzmäßigkeit vollständiger erschließt. Es beschwert und wundert sich kein Mensch darüber, daß die Schreibmeister aus dem geraden und

krummen Striche, die Turnlehrer aus Streckung und Biegung, die ersteren alle Elemente der Schrift, d. h. die Buchstabenformen und ihre Verbindungszüge, die letztern alle Bewegungen leiblicher Gliedmaßen herleiten und in stufenmäßigem Fortschritt üben, und doch ist dies das allerabstracteste und formalistischste Thun von der Welt, wie alles andere Elementarische von Erkenntnissen und Fertigkeiten; ein wahres Erbeben entsteht gegenwärtig unter Schülern derber Knabennaturen, als ob ein crimen laesae pueritiae versucht würde, wenn das Verlangen gestellt wird, daß zur Uebung in der Denkhätigkeit ein genetisch aufsteigender Elementarunterrichtsgang eingeschlagen werde, ja wenn gar das Verlangen gestellt wird, der Schüler soll, um zu Sammlung, Wahrheitsinn und Ernst in seiner geistigen Thätigkeit zu gelangen, Acht geben auf das, was er thut, indem er denkt, spricht, schreibt. Wir muthen aber in allen Stunden mit Recht unsern Schülern zu, daß sie sich in unsere Gedanken und in unsere Sprache finden und daß sie selbst antwortend oder fragend bei ihren eigenen Worten mit voller Bewußtheit seien — und oft genug sehen wir, wie sie das Wollen wohl haben, aber nicht das Können finden. Und doch erschrecken einige noch immer, wenn die Forderung gestellt wird, daß die Schüler unterrichtsmäßig geübt werden sollen in diesem Aufmerksamsein, das sie auf nichts anderes im Leben mehr zu richten haben, als auf sich selbst bei ihrem Thun und auf das, was von außen an sie kommt als ein Gedanke in Gestalt des Wortes. Meinen sie etwa, diese Tüchtigkeit im Denken fände sich von selbst? — Solche Zusammengenommenheit und Gewandtheit, wie wir sie in Schule und Leben weiter brauchen, findet sich nicht von selbst, oder zu selten und zu spät. Es giebt auch unter den Erwachsenen noch gegenwärtig viele Ohren, die nicht hören können; viele Kirchgänger, welche nicht wissen, was ihnen ist gesagt worden, darum, daß sie nicht in rechten Zeiten gewiesen worden sind, auf ihre eignen Gedanken Acht zu haben. Es hat sich bei diesen nichts gefunden von selbst.

Die Schulen haben sich nicht dem Zufalle Preis zu geben, sie haben sich selber die Unterrichtsfähigkeit an ihren Schülern zu schaffen und zu besorgen. Es ist nun möglich, daß manche Schulen sich darin gefallen dürfen, Unterrichtsdarbietungen zu machen, ohne sich darüber zugleich Sorge zu machen, ob die Empfänger auch dafür vorbereitet seien. Mögen diese zusehen, was sie thun! Sie haben sich nur nicht zu wundern, wenn ihre Erfolge zweifelhaft bleiben. Etwaige Erfolge können nur auf einem Wege zu Stande gekommen sein, den wir den der Zufälligkeit nennen müssen und welchen zu gehen kein einsichtiger anrathen kann. Die mit voller Kraft ins Werk gesetzte Elementarschule, also nicht die bloß einlässige arme Dorfschule, sondern diejenige, welcher in den Elementen der Bildung so zu unterrichten vergönnt ist, wie es das Gesetz der Bildung bei ganzer Entfaltung erheischt und die demnächst Gott vertraut, kann und braucht sich nicht darauf zu beschränken. Sie braucht nur einen Weg aufzusuchen, auf dem sie der geeigneten Bildungsstufe des Schulkindes entsprechend in den Denkverrichtungen übt. Diesen Weg findet sie ganz sicher in den Formen der Sprache vorgezeichnet, die nach ihrer fortschreitenden Ausbildung von den einfachsten bis zu den zusammengesetzten darin enthalten sind. Solcher Unterricht geht dann nicht auf „Entfesselung der Sprachkraft“ aus, sondern auf Bändigug, Zügelung, Beherrschung des Naturwüchsigen an ihr durch den aus dem erwachenden Sprachgefühl sich ergebenden Tact und das allmählich erkannte Gesetz des Sprachgenius. Das Maulbrauchenlehren muß vollständig dabei aufhören; denn es ist darauf abgesehen, daß ein jeder lerne seine Zunge schweigen und langsam werden im Reden. Ein jeglicher soll zur Schildwache vor seinen eignen Mund bestellt werden, so daß weder ein Zeus noch ein Schulmeister mehr zu sagen nöthig habe: Lieb Kind, welches Wort entfloß dem Zaun deiner Zähne! — Der hiebei einzuschlagende Weg ist schon lange kein neuer und unbetretener mehr. Die ersten Winke dazu gegeben zu haben ist das Verdienst Graßmanns und Ehrlichs. Die preuß. Schulräthe Graßfunder und Frobenius, der erstere vormals im Erfurter, der letztere noch gegenwärtig im Merseburger Regierungsbezirke, traten in diese Richtung mit Entschiedenheit und bestem Erfolg ein. Graßfunder hat in den von Otto heraus-

gegebenen „Randbemerkungen 2c.“ Mülhhausen I. 1843. II. 1850 viel Licht gebendes gesagt; Otto in seinen Arbeiten, Lüben (Grundsätze und Lehrgänge für den Sprachunterricht. Leipz. 1855) und L. Wangemann (der elementarische Sprachunterricht durch die drei Stadien des Sprechens, Schreibens und Lesens. Leipz. 1855) und Ferd. Strübing (Mehrs Stilübungen. Essen 1858) haben sehr gute Lehrbücher und Hilfsmittel zur Behandlung des Denkübungsunterrichts in der angegebenen Richtung verfertigt. — Es ist also hier nicht nöthig, daß wir uns auf Entwurf eines Stufenganges von neuem einlassen; es genügt auf jene zum Theil meisterlichen Arbeiten zu verweisen. *)

W. Thilo †.

Denunciationsystem, s. Angeberei.

Denzel, Bernhard Gottlieb, geb. zu Stuttgart am 29. Dec. 1773, gestorben als Vorsteher des Eßlinger Schullehrerseminars am 13. Aug. 1838, ist einer der Männer gewesen, die, vom pädagogischen Drang ihrer Zeit erfüllt, ihre ganze Kraft und eine unermüdete Arbeit darauf verwendeten, das deutsche Schulwesen innerlich und äußerlich zu heben. Wiegt auch bei Denzel das Verdienst der praktischen Thätigkeit entschieden vor, während ihm als Theoretiker jene Originalität der Ideen abgieng, durch welche so manche andere Schüler und Nachfolger Pestalozzi's die Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft wesentlich vertieft und erweitert haben, — wie er auch hinter dem ihm am meisten congenialen Niemeyer in Bezug auf allgemeine Gelehrsamkeit zurück stand:

*) Wir geben den obigen Artikel bis hieher wörtlich wieder, wie er seiner Zeit aus der Feder des verewigten Verfassers geflossen ist, weil die darin niedergelegten Ansichten und Grundsätze auch heute noch nach ihrer kritischen wie positiven Seite hin von wesentlicher pädagogischer Bedeutung sind. Unbestreitbar ist, daß auch der Verstand in der Schule geübt werden muß, gleichwie das Anschauungsvermögen solcher Uebung bedarf; Streit ist nur darüber, ob für die Uebung des letzteren ein förmlicher Anschauungs- und für den ersteren ein Unterricht im Denken durch besondere Uebungen statt zu finden habe, d. h. ob es überhaupt nöthig und dem Kindesalter angemessen sei, in eigenen Stunden ein gewisses elementares Anschauungs- und Denkmateriale zuzubereiten. Was nun den Anschauungsunterricht als Fach betrifft, so ist bekannt, welche Einwendungen gegen denselben von psychologischem Standpunkt aus gemacht werden, und darf hierüber auf die betr. Artikel in der Encyclopädie wie auf den in Schmid's Pädagog. Handbuch S. 37 f. befindlichen um so mehr verwiesen werden, als in allen zugleich auch das Verhältniß von Anschauen und Denken zur Sprache kommt. Die Denkübungen als solche sind schon früher nahezu außer Cours gekommen, und darauf wird man ja wohl verzichten müssen, in der Schule elementare Logik zu treiben, wenn man auch nur bedenkt, daß das Grundelement der Logik: der „Begriff“, auch für erwachsene Schüler das Allerschwerste ist, was dem Abstraktionsvermögen zugemuthet werden kann, während allerdings der „Schluß“ seine Seiten hat, die sich schon beim Unterrichte Jüngerer wenigstens beispieisweise verwerthen lassen. Gäbe es freilich ein Mittel, die Köpfe der Kinder elementarisch so vorzubereiten, daß von nun an jeder ihnen zugebrachte Gedanke sich ebenso normal ablagerte, wie die behauenen Steine an einem Bauwesen, dann wäre das Beibringen von neuen Kenntnissen ein leichtes Geschäft. Aber der Geist des Kindes ist nicht ein Boden, der an und für sich zur Aufnahme- und Ablagerungsfähigkeit hergerichtet werden könnte, sondern denken lernt der Mensch erst durch die Gedanken, die ihm beigebracht werden müssen, die erfahrungsmäßig — man denke an die Aufssätze — oft recht schief in den lernenden Köpfen zu liegen kommen, und erst durch längere Uebung bildet sich an der Hand des Materials, welches zur Verarbeitung gegeben wird, ein gesetzmäßiges Denken, was aber erst lange noch nicht ein Denken der Denkgesetze selbst, lange noch keine bewußte Logik ist. Vermöchten wir Alten uns deutlicher zu erinnern, wie es in unserer Gedankenwelt zugieng, als wir zu lernen begannen, so würden wir desto leichter darauf verzichten, dasjenige was wir durch allmähliches Abstrahiren als Denkgesetz errungen haben, also ein posterius, zum prius für das Lernen der Kinder machen zu wollen. Nachdenken d. h. die Bemühung, einen mitgetheilten Gedanken sich anzueignen, und Wiedergeben des Gedankens in angemessener Form, sind die zwei wesentlichen Uebungen des elementaren Denkens, von welchem aus der Schüler zu der Fähigkeit gebracht werden kann, hernach auch selbst Gedanken zu bilden und darzustellen, und in der methodischen Hinführung zu diesem Ziele haben die mit dem sonstigen materiellen Unterricht verbundenen Denkübungen zu bestehen, daher sie sich auch am häufigsten mit dem Sprachunterricht (s. den Art. „Deutsche Sprache in der Volksschule“) verknüpfen lassen.

D. Red.

so bedurfte es doch ganz besonders in jener Zeit, in welche Denzels Wirksamkeit fiel, gerade solcher Männer, die mit praktischer Tüchtigkeit und Emsigkeit eine Art wissenschaftlichen Kleinhandels verbanden, um unter oft recht ungünstigen äußeren Verhältnissen und mangelhaften Einrichtungen den ihnen anvertrauten Jünglingen und dem deutschen Lehrstand insgesamt höhere Anschauungen von ihrem Beruf und ein höheres Interesse für denselben beizubringen, überhaupt die Kluft zwischen der so hoch gesteigerten Theorie und einer noch weit zurückgebliebenen Praxis mehr und mehr auszufüllen. Denzel wurde deshalb zunächst unter dem württembergischen Lehrstand, als pädagogische Auctorität hoch verehrt; und daß ihm auch in weiterem Kreise die Anerkennung nicht fehlte, dafür mag, außer seiner Berufung zu auswärtigen Diensten, wovon unten die Rede sein wird, nur noch das eine angeführt werden, daß ihm im J. 1838, noch kurz vor seinem Tode, Diesterweg den ersten Band einer neuen Auflage seines „Wegweisers für deutsche Lehrer“ dedicirte, was zusammen mit dem Vorwort zugleich als Apologie Denzels gegen die Angriffe Fr. Thierschs auf die damaligen Bewegungen in der deutschen Schulwelt (in dessen Werk über die gelehrten Schulen) dienen sollte. Einen ehrenden Nachruf hat ihm A. Hauber im Namen des württembergischen Volksschulvereins gewidmet, dessen Vorstand Denzel gewesen war (derselbe ist abgedruckt in den von Bühner, Eisenlohr u. a. herausgegebenen „Blättern aus Süd-Deutschland für das Volks-erziehungs- und Volksunterrichtswesen,“ 1839. Heft 1.); einen ausführlichen Nekrolog schrieb sein College am Seminar, Prof. Hochstetter (abgedruckt ebendasselbst S. 359 ff. und im „Neuen Nekrolog der Deutschen“ von 1839. I. Weimar 1841 S. 21 ff.).

Denzel hat, wie so viele andere Schulmänner, seinen Studienweg als Theolog gemacht und die Seminare in Denkendorf, Maulbronn und Tübingen durchlaufen. Er beschäftigte sich in diesen Jahren gewissenhaft und mit lebendigem Interesse zuerst mit den philologischen, philosophischen und mathematischen Studien; in theologischer Beziehung war hernach auf ihn, wie auf die Mehrzahl seiner theologischen Studiengenossen der Einfluß Storrs von entscheidender Bedeutung fürs ganze Leben. Das war diejenige Theologie, welche den positiven Gehalt des Christenthums vor dem Untergang in den Gewässern des Nationalismus zu ihrer Zeit dadurch rettete, daß sie jenen Gehalt selbst, soweit dies irgend möglich war, dem Verstand zurechtlegte; auf diesem Weg erschien es den Theologen nicht mehr als etwas schwieriges, die pädagogischen Tendenzen der Zeit, obgleich deren Spitzen sich unverkennbar wenigstens gegen Kirche und kirchliches Christenthum wendeten, in sich aufzunehmen, ohne mit ihrem Glauben und Gewissen in Zwiespalt zu gerathen. Nach Vollenbung der Universitätsjahre gieng D. als Hauslehrer einer Kaufmannsfamilie nach Frankfurt a. M.; so sehr aber dieser Beruf seiner Neigung entsprach, folgte er dennoch willig einer Zurückberufung, um einen alten Oheim als Pfarrgehilfe zu unterstützen. Im J. 1802 suchte man für eine Gemeinde im Canton Schaffhausen einen jungen Hilfsprediger; das Stuttgarter Consistorium empfahl ihn zu dieser Stelle; denn daß die Gemeinde reformirt, Denzel lutherisch war, machte beim damaligen Stand der Dinge in Kirche und Theologie nicht die mindeste Schwierigkeit. Bedeutsam wurde dieser Aufenthalt in der Schweiz für D. insbesondere dadurch, daß derselbe ihm die Gelegenheit bot, einmal Pestalozzi in Yfferten aufzusuchen. Die Wirkung kam bald zu Tage, nachdem ihm 1806 in der Gemeinde Pleidelsheim, unweit Marbach am Neckar, das Pfarramt übertragen worden war. Fünf Jahre hat er dort verlebt, eifrigst seinem Beruf in allen Theilen obliegend; freilich, soweit sich diese Thätigkeit auf die Schule bezog, hatte er vorerst wenig Dank davon. Er wollte, vielleicht etwas zu jugendlich rasch, die pestalozzische Methodik auch zu Nutz und Frommen seiner Ortschaftschule verwerthen; das aber war nicht nach dem Geschmack seiner Bauern, und am wenigsten nach dem Geschmack des alten Schulmeisters, der sich in die Neuerungen nicht finden konnte oder wollte. Es kam so weit, daß der Pfarrer direct beim König verklagt wurde, während eine nicht unbedeutende, intelligentere Minorität tren zu ihm hielt. Nun war zwar König Friedrich sehr wenig bedenklich, einen Pfarrer oder Beamten wegen der kleinsten ihm misfälligen Sache zu entlassen oder zu versetzen; aber

damals war es die Zeit, da er mit seiner schlechten Liturgie überall bei den Frommen im Lande auf Widerstand stieß, und da nun die Opposition gegen Denzel von Gegnern der neuen Aufklärung herrührte, so war ihm der Schutz des Staatsoberhauptes sicher; die Kläger mußten sich zufrieden geben. Für die Schullehrer in der Umgegend hielt er, wie es kurz zuvor der preussische Schulrath Zeller im Auftrag der Regierung in Heilbronn gethan hatte, Vorträge über die pestalozzische Methode. Auch durch kleine schriftstellerische Arbeiten für die Schule hat er von jener Stelle aus zu wirken gesucht. Als nun 1811 das erste Schullehrerseminar in Württemberg errichtet wurde, erschien D. als der geeignetste Mann, die erste Organisation und fernere Leitung desselben zu übernehmen. Die Aufgabe war aber eine schwierige, denn die ökonomische Ausstattung der neuen Anstalt in Eßlingen muß eine über alle Begriffe geringe gewesen sein. Mit den Lehrstellen waren noch andere Aemter verbunden; so hatte auch Denzel noch ein regelmäßiges Pfarramt in der Stadt zu versehen, damit die Pfarrbesoldung deckte, was das Seminar zu wenig hatte; die Seminaristen wohnten nicht in einem Gebäude beisammen, sondern waren bei Bürgern einquartiert, und die Stadt selbst war von der Ehre, das Seminar zu besitzen, wenig erbaut, weil ihr die Auflage gemacht wurde, daß sie aus ihren Ortsstiftungen jährlich 2100 fl. zum Seminar beisteuern mußte, während der Staat nur 200 fl. dazu gab. Man kann dieses unglaubliche Verfahren nur durch die Erinnerung einigermaßen entschuldigen, daß es die Zeit war, in welcher unsere souverän gewordenen Staaten unter der eisernen Faust ihres corsischen Protectors darnieder lagen und ihre beste Kraft ihm opfern mußten; das nicht weniger ausgefogene Preußen hat gleichzeitig durch die Stiftung der Berliner Universität doch andern Ernst und Muth bewiesen. Wer unter diesen Fatalitäten, namentlich auch unter der Uebersahl der Böglinge, die man doch nicht gehörig beaufsichtigen konnte, am meisten litt, war Denzel, der sich darüber noch 1836 in der Schrift: „Erfahrungen und Ansichten über die Berufsbildung der Volksschullehrer“ S. 25 ff. eingehend ausgesprochen hat. Als den schlimmsten aller Uebelstände bezeichnet er es dort (S. 28), daß man in Bezug auf die Lehrzeit „den alten Zuschnitt wie bei jedem Handwerk beibehalten habe“, wonach der Junge von der Confirmation weg, also im 14. Lebensjahre, in die Lehre, d. h. ins Seminar, und nach 3 Jahren als Geselle in eine Schule eintrat, um als Lehrer zu fungiren, so daß also, wie D. sagt, „die Anstalt ihre Schüler viel zu frühe abgeben mußte, als daß diese gehörig durchgebildet und mit der nöthigen Lehrfertigkeit ausgestattet, hätten dasjenige leisten können, was man, unbillig genug, von der neuen Einrichtung erwartete; so kam es, daß die Anstalt in den ersten Jahren an Credit eher verlor als gewann, und nachdem sie 1811 mit 75 Böglingen eröffnet worden war, 1816 deren nur noch 45 zählte.“ Zu diesem Mangel an Credit trug freilich auch bei, daß in den frommen Kreisen, bei den Geistlichen und vielfach unter dem Volk die Besorgnis verbreitet war, das Seminar bringe den künftigen Volksschullehrern eine nicht mehr wahrhaft christliche Bildung bei und flöße ihnen im Zusammenhange damit einen unerträglichen Standeshochmuth ein, den die alte Vorbildungsweise, die Incipienz bei Schullehrern, von ihnen ferne gehalten habe. Keins von beiden war Denzels Meinung und Absicht, und vielfach stellten sich jene Besorgnisse zum mindesten als übertrieben, ja gehässig heraus. In dem Religionsunterricht, welchen D. gab, wie in den erbaulichen Vorträgen, die er öfters am Sonntag Nachmittag den Seminaristen mit ebensoviel Wärme und Innigkeit, als verständiger Klarheit hielt, stellte er sich immer auf den festen Boden positiven Christenthums und viele seiner Schüler haben ihm gerade in dieser Beziehung ein dankbares Andenken bewahrt. Es sind gelegentlich von ihm gehaltene Predigten vorhanden, aus den Jahren, nachdem das Pfarramt ihm längst abgenommen war, in denen sich, wenn auch in der Sprache der Zeit, der seine theologische Bildung angehört hatte, aber warm und nachdrücklich ein auf die Schrift sich gründender, evangelischer Glaube ausspricht (s. Worte des Glaubens und der Hoffnung, — einige Kanzelvorträge, Stuttg. 1835). Einer Emancipation der Schule von der Kirche, wie sie jetzt verstanden und gefordert wird, würde er niemals

zugestimmt haben. — Höchster Anerkennung aber ist es werth, daß D. sich nicht entmuthigen ließ und so allmählich auch für das Seminar bessere Zeiten herbeiführte, in denen es mit andern deutschen Seminaren glücklich wetteifern konnte und sich im Lande selber immer mehr Vertrauen und Respect errang. Durch das Schulgesetz von 1836 wurde einer Menge von Uebelständen in der ganzen Organisation und dem Betrieb des Schulwesens im Lande abgeholfen, die auch drückend auf das Seminar zurückgewirkt hatten. Des Predigtamtes wurde D. schon 1817 enthoben; 1824 gab man ihm einen weiteren wissenschaftlich gebildeten Lehrer bei, so daß von da an das Seminar außer dem Vorstand 6 Lehrer besaß, worunter 2 Theologen waren.

Eine erfreuliche Genugthuung war es für D., daß im J. 1816, infolge einer ehrenvollen Empfehlung von Seiten des Kirchenraths Dr. Schwarz in Heidelberg (Verfasser der bekannten Erziehungslehre) die herzoglich nassauische Regierung ihn berief, um zunächst einen Lehrcurs für Schullehrer zu halten (s. Bd V. S. 27) und 1817 das Seminar zu Idstein einzurichten (vergl. über dieses Bd. X, S. 115), woher ihm der Titel eines herzogl. nassauischen Schulraths geblieben ist. Man wollte ihn dort festhalten, die Liebe zur heimatlichen Anstalt, diesem seinem Schmerzenskind, überwog aber so sehr, daß er nur zeitweiligen Urlaub nahm, so lange es für obige Zwecke nothwendig war. Württemberg ehrte ihn 1830 durch Verleihung des Kronordens, 1832 durch den Titel und Rang eines Prälaten. Verheirathet war er seit 1806 zuerst mit einer Tochter des Landschaftsconsulenten Hochstetter in Stuttgart, welche 1821 starb, sodann seit 1823 mit einer Tochter des Stuttgarter Professors Stodendorph, welche ihn überlebte. Beide Ehen waren kinderlos. Die Liebe, die er eigenen Kindern nicht erweisen konnte, hat er in vollem Maß auf seine Schüler übertragen. Seine ganze Persönlichkeit hatte etwas überaus freundliches und Vertrauen erweckendes, dabei etwas feines und fast vornehmes, wahrhaft würdevolles, das Respect einflößte, aber auch in strafendem Ernste tief erschüttern konnte. Die Geselligkeit in und außer dem Hause hat er gerne gepflegt, namentlich auch als Freund und Kenner der Musik. Den von seinen Seminaristen unter Leitung des tüchtigen Musikdirectors Frech veranstalteten Concerten widmete er große Aufmerksamkeit, hat auch zu einer größeren Composition desselben („der Frühling“) den Text gedichtet. — Sein Tod wurde durch eine kurze, anfangs sehr schmerzliche Krankheit, Entzündung der Gedärme, herbeigeführt.

Von seinen schriftstellerischen Arbeiten ist — außer den oben erwähnten kleineren Schulschriften — als sein Hauptwerk zu nennen seine „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer“, zum erstenmal vollständig in 3 Theilen 1820 erschienen, nachdem einzelne Partien schon früher von ihm bearbeitet worden waren. Der erste Theil enthält nach Vorausschickung einer populären Anthropologie, die Grundlinien der Erziehungslehre, in welcher das letzte Capitel den Elementarunterricht (Stoff, und Methode) behandelt; der zweite Theil hat die Volksschule zum Gegenstand (Wesen, Geist und Ziel derselben, Verfassung, Organisation des Unterrichts, das Schulhalten); der dritte Theil, der zwei Bände füllt, stellt dann im einzelnen sämmtliche Lehrfächer in der Weise dar, daß jede Abtheilung des Buches den Unterricht in allen, einer Altersklasse (von 6.—8., 8.—10., 10.—12., 12.—14. Jahr) zufallenden Gegenständen vorzeichnet. Ein neues Princip hat, wie am Anfang bemerkt, Denzel nicht aufgestellt; aber durch die verständliche, gewissenhafte und maßvolle Reproduction der pädagogischen Errungenschaft seiner Zeit ist das Buch einer Menge von Lehrern trefflich zu statten gekommen.

Palmer.

Deutsches Reich. Als in unserer Zeit erfüllt wurde worauf zu harren und zu hoffen viele deutsche Herzen nicht aufgehört hatten, die Wiederaufrichtung des deutschen Reichs, da waren bald die Blicke vornehmlich auch auf die Jugend gerichtet: sie mußte die rechten Früchte des endlich Errungenen, um sie einst zu genießen und ihrer werth zu sein, in sich selber zeitigen helfen, und vorbereitet werden, es mit den neuen Aufgaben für das Vaterland aufzunehmen. So trat die Schule und alle öffentliche Erziehung anders und bestimmter als vorher in den Dienst der nationalen Idee. Die

Verfassung des norddeutschen Bundes und ebenso die des deutschen Reichs hat sich ihrem nächsten Zwecke gemäß enthalten, über Einwirkungen auf das geistige Leben des Volkes und so auch über die Schule Bestimmungen zu treffen: sie blieb den Entschliessungen der einzelnen deutschen Staatsregierungen vorbehalten. Aber es war dafür gesorgt, daß sie bald in den Kreis der gemeinsamen Interessen gezogen wurde; die Ordnung der äußeren Verhältnisse des Reichs hängt mehr als es auf den ersten Blick scheinen mag, mit den geistigen Bestrebungen des Volks zusammen. Epochemachende Veränderungen im Staatsleben haben in neuerer Zeit überall und mit innerer Nothwendigkeit mittelbar oder unmittelbar Einfluß auf das öffentliche Unterrichtswesen gehabt; und an bereitwilligem Entgegenkommen der verschiedenen Theile des Reichs fehlte es jetzt nicht. Großes miteinander erlebt, erkämpft zu haben vereinigt die Geister schnell über äußerlich trennende Schranken hinweg; und diese froh und lebhaft empfundene Verbrüderung im deutschen Volk mußte wie auf anderen Gebieten des öffentlichen Lebens so auch auf dem der Jugenderziehung ihren Ausdruck in neuen Einrichtungen und Anordnungen finden. Die Schule der deutschen Reformation fand ein innerlich und äußerlich getheiltes Reich vor; aber wer die evangelischen Schulordnungen jener Zeit kennt, weiß, wie die Strömung des neuen geistigen Lebens über alle territorialen Absonderungen hinausdrang und bei gleichen Zielen eine wesentliche Uebereinstimmung in den Mitteln schuf. Vieles davon hat Dauer gehabt, und auch die traurigen Zeiten überlebt, die ein thatkräftiges Bewußtsein nationaler Gemeinschaft und Selbständigkeit nicht aufkommen ließen.

Im Norden Deutschlands schloß sich bald nach der Zeit der Befreiungskriege die Einrichtung der höheren Schulen dem Vorgange Preußens an, wo seit derselben Zeit ein besonderes Unterrichtsministerium den Gedanken eines den Staatszwecken angepassten Schulwesens mit Consequenz und Energie zu verwirklichen bemüht war. In einigen der kleineren Preußen benachbarten Staaten wurden in neuerer Zeit auf den Wunsch der betreffenden Regierungen die höheren Lehranstalten unter die Inspection preussischer Schulbehörden gestellt, auch die Beaufsichtigung der Abiturientenprüfungen von preussischen Schulrathen übernommen. Bei der Erweiterung Preußens im Jahre 1866 fand sich in den neu erworbenen Landestheilen, namentlich im Gymnasialunterricht, in der Hauptsache eine Uebereinstimmung mit den altpreussischen Einrichtungen schon vor; und so folgte der äußeren Vereinigung die innere Aneignung ohne Schwierigkeit. Die Verwaltung beschränkte dabei ihre Vorschriften grundsätzlich auf das Nothwendige: die Mannigfaltigkeit der Formen wurde nicht für ein Hemmnis angesehen, sollte vielmehr eine Förderung der Einheit des Geistes sein. Zwar waren und sind mancherlei Vorurtheile bei dem Publicum und bei den Lehrern selbst zu überwinden. An den altpreussischen militärischen Charakter des Staats knüpfte sich bei vielen die Besorgnis vor der Forderung durchgängiger Uniformität, so wenig auch dazu Veranlassung gegeben war; es wurden Stimmen laut, die von der Regierung den Schutz „berechtigter Eigenthümlichkeit“ auch für die öffentlichen Schulen in Anspruch nahmen, und aus einzelnen Schriften, z. B. über Methodik, klingt es wie ein Protest gegen die vermeintliche Zumuthung, daß die „preussische Schlagfertigkeit“ eine allgemeine Anforderung für die Art der Uebungen auch in den neupreussischen Schulen werden solle. Dergleichen Differenzen, wenn man sie so nennen will, sind in Wahrheit unerheblich; sie haben für das Ganze nicht mehr Bedeutung als die Verschiedenheit, welche sich in größeren Staaten oder Provinzen zwischen den Schulen gleicher Kategorie überall findet.

Auch zwischen Süddeutschland und dem Norden fand allmählich mehr gegenseitige Annäherung im höheren Schulwesen statt, wozu u. a. auch die jährlichen Versammlungen der deutschen Philologen und Schulmänner und der beinahe sämmtliche deutsche Staaten umfassende Austausch der Schulprogramme beitrugen. Der Uebergang von Lehrern aus einem deutschen Staat in einen anderen wurde häufiger und begegnete keinen besonderen Schwierigkeiten. Zu den Zeugnissen des Zusammentreffens der

Geister auf demselben nationalen Standpunct bei allen wichtigen Beziehungen des evangelischen Schulwesens in Deutschland kann auch das vorliegende Werk dienen: der Plan war in Süddeutschland vorbereitet, und zu seiner Ausführung fand sich bald eine große Zahl von Schulmännern aus allen Theilen von Deutschland vereinigt.

Die Stiftung des norddeutschen Bundes führte ein noch engeres Verhältniß zwischen den höheren Lehranstalten der darin vereinigten Länder herbei, wenn die Verfassungsurkunde dies auch nicht vorgesehen hatte. Aus den Wirkungen des gemeinsamen Indigenats, der Freizügigkeit, des Berechtigungswesens, besonders in Bezug auf die militärische Dienstpflicht und die Heereseinrichtungen, ergab sich bald die Nothwendigkeit einer gegenseitigen Verständigung über die Beziehungen der öffentlichen Schulen zu allem dem. Eine Gleichstellung der von den Gymnasien verschiedener Staaten ausgestellten Maturitätszeugnisse hatte bis dahin nicht stattgefunden, war wenigstens nicht ausgesprochen; jeder Staat behielt sich das Recht vor, die Anerkennung der anderswo erworbenen Zeugnisse nach Befinden eintreten zu lassen oder zu versagen. Dies war der Ausgangspunct für die Anbahnung einer größeren Gemeinsamkeit in den gesetzlichen Bestimmungen für die deutschen höheren Lehranstalten. Unter den völlig veränderten Umständen mußte die gegenseitige Anerkennung der Zeugnisse erleichtert und gesichert werden; und das erste Erfordernis zu diesem Zweck war, daß man sich behufs Erlangung der gleichen Rechte zur Uebernahme gleicher Pflichten verbindlich machte. Vom preussischen Unterrichtsministerium gieng gegen Ende des Jahres 1867 an die verbündeten Staaten die Einladung aus, zu der Vorberathung über die in dieser Hinsicht zu treffenden Festsetzungen höhere Schulbeamte nach Berlin zu entsenden. Bei der Conferenz, welche infolge dessen zu Ende Januars 1868 in Berlin abgehalten wurde, waren 19 deutsche Staaten vertreten, die Gegenstände der Besprechung waren namentlich: die Classification der höheren Schulen, die Cursusdauer in denselben, das Alter der Schüler bei der Aufnahme in die unterste Classe, die Lehrziele der oberen Classen, die Dispensation von Unterrichtsgegenständen, die Qualification der Lehrer und ihre Bestätigung durch die Aufsichtsbehörde, die Maturitätsprüfungen und die Anwesenheit eines Regierungscommissarius bei dem mündlichen Theil derselben, die Annahme fremder Maturitätsaspiranten, die Bedingungen der Anerkennung höherer Privatanstalten, die an Schulzeugnisse geknüpfte Berechtigung zum einjährigen Militärdienst.

Mit den Vorschlägen dieser Conferenz erklärten sich die Bundesregierungen ohne Ausnahme einverstanden. Demgemäß wurden dann diejenigen Anstalten, welche als zu einer und derselben Kategorie gehörig und als entsprechend eingerichtet und ausgestattet anerkannt waren, durch das Bundes-Gesetzblatt als gleichberechtigt zur öffentlichen Kenntniss gebracht. Von Zeit zu Zeit erfolgten Ergänzungen des ersten Verzeichnisses, später und jetzt durch das Reichs-Gesetzblatt.

Um für die Entschließung über die Aufnahme in diese Verzeichnisse dem Bundeskanzleramt einen technischen Beirath zu geben, wurde vom Bundesrath im December 1868 eine Bundes-Schulcommission gebildet. Dieselbe bestand zuerst aus drei Mitgliedern, zwei ständigen resp. für Preußen und Sachsen, und einem wechselnden, das in einem Turnus von drei zu drei Jahren der Reihe nach von den übrigen deutschen Regierungen ernannt werden sollte. Die Norm, nach welcher die Commission, wenn es sich um das Recht handelte, gültige Qualificationszeugnisse für den einjährigen Militärdienst auszustellen, sich zu richten hatte, war in der Militär-Ersatzinstruction vom 26. März 1868 gegeben (jetzt in der deutschen Wehrordnung von 1875). — Die Commission erhielt außer der angegebenen Bestimmung, die neuen Anträge auf Anerkennung von Schulen zu prüfen und zu begutachten, auch ein Inspectionsrecht, um darauf zu sehen, daß den Bedingungen der erfolgten Anerkennung überall den Bundeszwecken gemäß dauernd entsprochen werde. Von dieser Befugnis hat die Commission bisher keinen Gebrauch gemacht.

Durch die Gleichstellung der öffentlich anerkannten Schulen gleicher Kategorie war ein wichtiger Schritt zur Einigung auch nach innen geschehen, wenn zunächst auch nur

beabsichtigt wurde, dem praktischen Bedürfnis gleicher Geltung von Schulzeugnissen, namentlich für die Verleihung des Rechts auf den einjährigen Militärdienst und die Verwendung im deutschen Post- und Telegraphendienst, zu genügen. — Die Erweiterung des norddeutschen Bundes zum deutschen Reich gab auch diesem Anfange bald einen glücklichen Fortgang. Aus der Bundes-Schulcommission wurde 1871 die Reichs-Schulcommission. Die Zahl der ständigen Mitglieder in derselben beträgt fünf: für Preußen, Bayern, Sachsen, Württemberg, Baden.

Unabhängig davon versammelten sich infolge einer aufs neue vom preussischen Unterrichtsministerium gegebenen Anregung im October 1872 zu Dresden wiederum Delegirte aus der Schulverwaltung aller beteiligten deutschen Staaten, um über gemeinsame Interessen des höheren Schulwesens die weitere Einigung zu berathen und vorzubereiten, zu welcher die neue politische Gestaltung der deutschen Verhältnisse hindrängte. Die Verhandlungen bezogen sich, mit Berücksichtigung der Ergebnisse der früheren Berliner Conferenz, auf die Maturitätszeugnisse der höheren Lehranstalten, auf die Zeugnisse über die Prüfung für das Lehramt und über das Probejahr der Schulaamtskandidaten, auf das Berechtigungswesen, die Schulprogramme, die deutsche Orthographie, den Unterricht in der deutschen Geschichte, und auf die den öffentlichen Schulen obliegende Sorge für die Gesundheit der Schüler. — Bei den Berathungen wurde daran festgehalten, und in den von Preußen an die übrigen deutschen Staaten gerichteten Mittheilungen über die Conferenz ausdrücklich betont, daß es sich nur um eine Uebereinstimmung in den Grundsätzen und Zielen handle, während die Mittel und Wege frei zu lassen seien, und die jedem Staate eigenthümlichen Einrichtungen, auf deren Beibehaltung er Werth legt, nicht ohne Noth beeinträchtigt werden sollten.!

Auf Grund der Conferenzprotokolle fanden sodann zwischen den Regierungen selbst weitere Verhandlungen über die einzelnen Vorschläge statt. Das Dringendste war eine definitive Einigung über Gleichstellung der Maturitätszeugnisse geworden, die bis dahin noch nicht ausgesprochen war, aber in reichsgesetzlichen Bestimmungen, u. a. für die militärische Laufbahn, den höheren Postdienst und die Approbation der Aerzte, schon vorausgesetzt wurde. Nach längeren Verhandlungen kam eine Einigung über alle wichtigeren Punkte des dabei einzuhaltenen Verfahrens zustande; und im April 1874 trat die Uebereinkunft ins Leben, wonach hinfür die Maturitätszeugnisse aller anerkannten deutschen Gymnasien für die Zulassung zu den Universitätsstudien und für alle öffentlichen Verhältnisse im deutschen Reich gleiche Geltung haben. — In derselben Weise gleichzeitig eine allgemeine Anerkennung der Abgangszeugnisse von Realschulen zu beschließen war deshalb nicht möglich, weil man sich auf diesem Gebiet über die Lehrziele und wichtige Organisationsfragen noch zu wenig geeinigt hatte.

Bei der Prüfung für das Lehramt wird in mehreren Staaten ein von dem preussischen sehr verschiedenes Verfahren befolgt, weshalb eine allgemeine Gleichstellung der Zeugnisse nicht ausgesprochen werden konnte; die gleiche Geltung ist zur Zeit noch auf die von den wissenschaftlichen Prüfungscommissionen in Berlin, Leipzig, Rostock und Straßburg ausgestellten Zeugnisse beschränkt, was jedoch nicht hindert, daß unter Vorbehalt, die jeder Regierung überlassen bleiben, die in einem Staate geprüften Lehrer nach wie vor auch in einem anderen Anstellung finden. In Betreff des Probejahrs ist angeordnet, daß dasselbe auch in einem anderen Staate als demjenigen, wo der Candidat die Prüfung bestanden hat, abgehalten werden kann, und daß die darüber von den Schulaufsichtsbehörden erteilten Zeugnisse bei allen höheren Lehranstalten im deutschen Reich Gültigkeit haben.

Die Grundsätze, nach welchen Privatschulen für die Berechtigung, gleich den öffentlichen Militär-Dualificationszeugnisse auszustellen, bei dem Reichs-Kanzleramt in Vorschlag gebracht werden dürfen, waren von der Dresdener Conferenz bestimmt formulirt, und sind demnächst von sämmtlichen Staatsregierungen gutgeheißen worden. — Die für die Schulprogramme und deren Austausch empfohlene neue Einrichtung, nach welcher die Mittheilung von einer buchhändlerischen Centralstelle in Leipzig aus geschieht, ist,

mit Ausnahme von Bayern, wenn auch zunächst nur als ein Versuch, allgemein gebilligt und angenommen worden. — Hinsichtlich der wünschenswerthen Einigung über die deutsche Rechtschreibung hatte die Conferenz vorgeschlagen, den Professor Rudolf von Raumer in Erlangen mit Ausarbeitung einer Vorlage zu beauftragen. Sein Entwurf ist im Januar 1876 zu Berlin von dazu berufenen Schulmännern und Universitätslehrern aus verschiedenen Theilen Deutschlands berathen worden. Von der Ansicht, welche die Versammlung in Dresden hegte, daß die betheiligten deutschen Staaten sich zur Durchführung der Abänderungen, über welche man sich schließlich einigen würde, jedenfalls in den Schulen, verbindlich machen sollten, ist man dabei abgegangen; man hat die Protokolle der Conferenz den verschiedenen Regierungen mitgetheilt und die Beschlussfassung in der Sache denselben anheimgestellt. —

Auf der vorerwähnten Dresdener Conferenz war auch das neue Reichsland Elsaß-Lothringen durch einen Regierungs- und Schulrath vertreten. Dieselbe Aufgabe, welche Preußen in der geistigen Aneignung seiner neuen Provinzen zu lösen hatte, war dem deutschen Reich für diese Erweiterung seines Gebiets zugefallen; nur hatte sie hier eine ungleich größere Schwierigkeit. Was die deutsche Verwaltung vorfand waren meist Trümmer der französischen Schuleinrichtungen. Die Beseitigung derselben und die Herstellung von Gymnasien, Real- und höheren Bürgerschulen nach deutschen Grundsätzen begegnete an wenigen Orten einer dankbaren Willfährigkeit; am stärksten war der Widerstand bei der katholischen Bevölkerung und deren Geistlichen. Aber die geistige Eroberung des Landes durch die Schulen wurde mit Muth und Vertrauen zu der guten Sache begonnen: bald war eine große Zahl von Schulgründungen ins Werk gesetzt; Lehrer kamen aus allen deutschen Ländern herbei: mit den einheimischen würde, auch abgesehen von ihrer anderen Vorbereitung, das Bedürfnis nur zum geringsten Theil haben gedeckt werden können. Der Fortgang der Sache war ungemein schwer und stellte an alle zur Mitarbeit Berufenen die höchsten Anforderungen der Hingebung, Weisheit und Selbstverleugnung. Ehe die sich vorher fremden Lehrkräfte einer Anstalt zu einer Einheit des Geistes sich zusammen schließen konnten, ehe das rechte Verhältnis zu den Schülern, zum Publicum und auch zu der Verwaltung gefunden war, mußten viele Hemmnisse überwunden und neue Erfahrungen verwerthet werden. Die erste Begeisterung, mit der viele herbeigeeilt waren, um an der hohen patriotischen Aufgabe theilzunehmen, erkaltete in manchen unter diesen Schwierigkeiten, besonders wenn sie die sociale Absonderung und die argwöhnische Beobachtung, unter der die Lehrer an den meisten Orten leben mußten und müssen, nicht zu ertragen vermochten. — Die Frequenz der neuen Schulen hat mit jedem Jahre zugenommen, überwiegend durch evangelische Schüler. Aus katholischen Familien werden noch immer viele Söhne und Töchter über die Grenze in französische Institute geschickt, oft gegen die bessere Einsicht von dem Werth der deutschen Schulen. Aber was auf diesem Wege noch fort und fort aus Frankreich herüberkommt als fremde Schulbildung und Sitte wird die schon jetzt erkennbare Wirkung der deutschen Schulorganisation im Reichslande nicht aufhalten; und in der Jugend werden die Lehrer mehr und mehr auch die Eltern für ihr Werk gewinnen. Für den Unterricht besteht eine der größten Schwierigkeiten darin, daß die Jugend nothwendigerweise gleichzeitig zu richtigem Gebrauch der deutschen und der französischen Sprache ausgebildet werden muß. Seit der Zeit der französischen Revolution ist das Elsaß (Lothringen schon früher) in Sprache und Literatur aus dem lebendigen Zusammenhang mit Deutschland geschieden, ohne doch darin die französischen Vorbilder erreichen und im Französischen heimisch und frei zu werden: so haben sie keines von beiden recht, und die Schule empfindet jetzt täglich die Folgen davon.

Alles was nach dem vorher Dargelegten bis jetzt geschehen ist, bei den höheren Schulen im deutschen Reich nach verschiedenen Seiten ein übereinstimmendes Verfahren in Anwendung zu bringen, ist der Natur der Sache nach zugleich ein Mittel zu einer größeren geistigen Einigung. Einheit fordert nicht Einerleiheit; sie ist bei keiner der

vielfachen Verhandlungen erstrebt worden, und ungeachtet aller nun getroffenen Vereinbarungen wird z. B. ein württembergisches oder ein bayerisches Gymnasium fortfahren nach seinem ganzen Gepräge von einem norddeutschen wesentlich verschieden zu sein. So verspricht die gegenseitige Anerkennung und Verbindung, in welche die deutschen höheren Lehranstalten, namentlich auch durch die vertrauensvollen persönlichen Beziehungen der Schulverwaltungen, getreten sind, eine Bereicherung des geistigen Lebens zu werden, das die Schule zu nähren berufen ist.

In den Tagen der Dresdener Konferenz konnte keinem der daran Theilnehmenden entgehen, daß die ganze Versammlung einig war in dem Bewußtsein von der großen Bedeutung, welche diese Zeitenwende für das Schulwesen des Reiches hat: es wurde, ohne besonders ausgesprochen zu sein, ein Bund geschlossen, alle Kraft daran zu setzen, daß die Idee des deutschen Gymnasiums mehr und mehr sich so verwirkliche, daß es die neu gewonnene Grundlage nationaler Einheit befestigen helfe. Man befand sich in voller Uebereinstimmung darin, daß die höheren Schulen alle die Aufgabe haben, in der Jugend die Liebe zum Vaterlande zu kräftigen, sie zu geistiger Wehrhaftigkeit für daselbe zu erziehen, und Hülfe zu leisten in der Bildung des Charakters von innen heraus; und ebenso darin, daß diese Anstalten sich nicht die Erwerbung eines encyklopädischen Wissens, eine verflachende Polymathie zum Ziel setzen dürfen, sondern Einführung in die Gesetze eines wissenschaftlichen methodischen Lernens, und Uebung in deren Anwendung bei eigener selbstthätiger Arbeit.

Die Idealität des Gedankens deutscher Einheit und das Bewußtsein, eine weltgeschichtliche Epoche erlebt zu haben, hat aber auch für das Gebiet der Schule hie und da Wünsche und Hoffnungen angeregt, hinter denen das nunmehr Erreichte weit zurückbleibt. In pädagogischen Reformschriften neuerer Zeit sind in dieser Beziehung Vorschläge gemacht, bei denen die gegebenen concreten Verhältnisse in Deutschland und ihre geschichtliche Entwicklung so außer Acht gelassen werden, als sei nun die Möglichkeit vorhanden, die vollkommene Schule aus dem Begriff zu construiren und sie als Muster einer Nationalerziehung fertig hinzustellen. Dabei findet sich oft große Unklarheit darüber, was unter dieser zu verstehen: bald schwebt der Begriff in lustigen Höhen, wo er von weltbürgerlicher Schrankenlosigkeit nicht viel verschieden ist; bald wird er so eng gefaßt, daß auch das Studium der griechischen und lateinischen Sprache und Literatur damit unverträglich sein soll. In den Wünschen anderer spricht sich die Ungebuld und Hastlosigkeit der Zeit aus; sie verkennen, daß es sich um Dinge handelt, die man verdirbt, wenn man ihnen nicht die Ruhe des geistigen Werdens und Wachsens läßt.

Anders sieht sich die Sache auf der Stelle an, wo die Verantwortlichkeit liegt und die Tragweite jeder einzelnen Maßregel zu ermessen ist. Man ist daselbst bisher vor Ueberstürzung bewahrt geblieben, behält die höheren Ziele im Auge, will aber das bereits Gewonnene erst die Probe der Zeit bestehen lassen. Die gesammte Unterrichtsgesetzgebung an die Reichsgewalt zu überweisen, wie auch vorgeschlagen worden, wird man weder für ausführbar noch für nöthig, und ebensowenig für heilsam halten. Das Reichsregiment als solches hat für das Schulwesen zur Zeit keine andere Aufgabe, als alles dasjenige fern zu halten, was dessen freier Entwicklung nach seinen inneren Gesetzen hinderlich sein könnte. Damit sollen ihm indes Polizeidienste nicht zugemuthet werden, wie es von solchen geschieht, die z. B. vorgeschlagen, daß die schlechte Buchhändler-Industrie, welche die Schuljugend mit verführerischen Hilfsmitteln, Uebersetzungen u. dgl. m. versieht, von Reichswegen unterdrückt werde.

Lassen sich die besprochenen Ordnungen der deutschen höheren Lehranstalten wie ein neuer Rahmen betrachten, so zieht doch das, was er umschließt, das Werk der Schule selbst, die Aufmerksamkeit in viel höherem Grade auf sich. Der Gesamteindruck davon wird bei den meisten eine sehr gemischte Empfindung hervorrufen. Die deutsche Erbtugend eines treuen Fleißes, ernster, emsiger Arbeit ist noch unverkümmert; es würde sich leicht nachweisen lassen, daß jetzt in den Schulen mehr gelernt wird als früher. Aber warum wird man des Erfolges im großen und ganzen nicht froh, woher so

viele Aeußerungen der Unzufriedenheit mit unseren Schulzuständen? und warum haben die großen Ereignisse der Zeit den Aufschwung nicht gebracht, der die Hoffnung vieler war?

Ihren rühmlichen Antheil an der allgemeinen patriotischen Erhebung in den Kriegsjahren wird niemand, der davon Zeuge gewesen ist, der deutschen Jugend, den Lehrern und den Schulen selbst schmälern wollen; aber man wird zugestehen müssen, daß nachhaltige Wirkungen der großen Zeit bisher ausgeblieben sind. Es traf vieles zusammen was einen freudigen Fortschritt hinderte. Die Zeit ist auf allen Gebieten voll von schwer auszugleichenden Gegensätzen und einem Drange nach neuen Formen. Von dieser allgemeinen Unruhe kann die Schule nicht unberührt bleiben; sie ist ein Theil der Welt, von der sie umgeben ist. Der alte, noch lange nicht ausgefochtene Streit über die rechte Schulorganisation, über den Lehrplan, die Stellung der Lehrer u. a. wurde bald mit neuem Eifer aufgenommen. Die Grundlagen sind unsicher geworden; der friedliche Besitz und die Ruhe ungestörter Arbeit ist von mehr als einer Seite bedroht. Die Gymnasien, so große Achtung ihre Thätigkeit auch immer noch genießt, werden nicht mehr getragen von einem vollen Vertrauen und dem Verständnis der Nation: man klagt, statt nationaler Bildungsanstalten seien sie Beamtenschulen geworden; die zweckmäßigste Einrichtung der Realschulen, so weit ihre Existenz überhaupt als berechtigt anerkannt wird, ist Gegenstand lebhafter Controverse geblieben; das Aufgehen beider in der Verschmelzung zu einem Dritten hat man wünschen können, aber in öffentlichen Schulen zum Glück auch nicht einmal versuchen mögen. — Mit der Stiftung des deutschen Reichs war alsbald auch der kirchliche Conflict gegeben, dessen Wirkungen sich in den Gegenden confessionell gemischter Bevölkerung sofort auch in den Schulen fühlbar machten. — Als in Preußen die nöthigen Befoldungsverbesserungen auf dem Wege eines allgemein maßgebenden Normaletats und der Gewährung von Wohnungsgeldzuschüssen herbeigeführt wurden, regte dies neue Gehalts-, Ascensions- und Rangfragen an, welche die Gemüther der Betheiligten lebhaft beschäftigten; es entstand darüber eine unruhige Bewegung, die sich bei dem gleichen Interesse bald auch in andere deutsche Länder fortpflanzte*).

Schon diese Andeutungen genügen zur Erklärung der Thatsache, daß das deutsche höhere Schulwesen in die Periode einer engeren Verbindung als sie je vorher bestanden hat nicht in einem Zustande friedlicher und befriedigender Verhältnisse eingetreten ist und daß es schwere Aufgaben mit hinüber genommen hat. Es sind Probleme darunter, an deren Lösung die Zeit überhaupt arbeitet; und providentiell muß es erscheinen, daß die deutsche Schule ihren Antheil daran nunmehr als einen gemeinsamen übernimmt.

Betrachtet man die gegenwärtige Stellung der Schule im Zusammenhange der allgemeinen sittlichen und Culturbestrebungen in Deutschland, so erkennt man als das schwerste dieser Probleme ihr Verhältniß zum Staat. Es ist unbestreitbar, daß sich im Laufe der Zeit ein Absolutismus ausgebildet hat, der die öffentliche Schule als sein ausschließliches Eigenthum in Anspruch nimmt: der Staat vindicirt sich das Recht über ihre Einrichtungen endgültig zu bestimmen. Das preussische Allgemeine Landrecht erklärt die Schulen schlechthin für Veranstellungen des Staats, und demgemäß hat der preussische Staat in diesem Jahrhundert als alleiniger Schulherr gehandelt. Daß er dabei der mit dem Recht übernommenen Pflicht niemals uneingedenk gewesen sei, wird niemand behaupten, der die Opfer kennt, die er für den öffentlichen Unterricht gebracht hat, und der die Anstrengungen zu würdigen weiß, durch welche in Preußen ein Schulwesen hergestellt ist, welches in Europa und darüber hinaus in allgemeiner Achtung steht. In einem großen Theile von Deutschland ist die Schulverwaltung dem preussischen Vorgange gefolgt, zum Theil nothgedrungen; wie in Preußen selbst, seiner historischen

*) In Württemberg waren diese Fragen schon seit längerer Zeit in Bewegung, namentlich infolge einer im Anfange der 40er Jahre erschienenen Schrift von Hirzel: „Die Ansprüche des höheren Lehrstandes in Württemberg etc.“

Entwicklung gemäß, die Schuleinrichtungen zu den Lebensbedingungen des Staats gehörten; und neuerdings hat er sich durch die Haltung und das Verfahren der römischen Kirche dazu genöthigt gesehen, die letzten Consequenzen des erwähnten landrechtlichen Principis zu ziehen und in besonderen Gesetzen zu fixiren.

Daß in dieser unbedingten Abhängigkeit vom Staat die Schule am besten gedeiht, und die Zwecke einer nationalen Erziehung und liberalen Geistesbildung dabei am sichersten erreicht werden, läßt sich für unsere Zeit nicht beweisen. Der Staat will diese Zwecke auch; aber seine Anordnungen werden leicht als ein Hindernis der freien Bewegung aufgefaßt und empfunden, deren die Schule als ein Gebiet geistiger Thätigkeit bedarf. Es wird allgemein zugestanden, daß in Staaten wie namentlich der preussische die gesammte Volksbildung ein Gegenstand von eminent politischer Bedeutung ist, aber gleichwohl in Abrede gestellt, daß deshalb die maßgebenden Bestimmungen bis in das Detail hinein lediglich von der Auctorität des Staates abgeleitet werden müssen: wenn alles vorgeschrieben sei, so fehle der Antrieb neue Ziele zu verfolgen und neue Wege einzuschlagen, und ein Zustand unlebendiger Gleichförmigkeit sei dabei unvermeidlich. Als Wilhelm von Humboldt in jüngeren Jahren seine Gedanken auf die „Grenzen der Wirksamkeit des Staats“ richtete, gelangte er zu dem Postulat, daß im Staat der Mensch niemals dem Bürger geopfert werden dürfe; später selbst mit der obersten Leitung des Unterrichts in Preußen betraut, war er zwar von diesem kosmopolitischen Ideal schon zurückgekommen, aber ganz im Geiste des Freiherrn von Stein wollte er nun den Einzelnen zur Freiheit im Staat und für den Staat erzogen wissen, und war principiell dagegen, daß über die Grundlagen der elementaren Volksbildung hinaus in Unterricht und Erziehung der Gang freier Entwicklung durch Maßregeln des Staats gehemmt werde; und für die Verwaltung im einzelnen wünschte er das Gewissen und die eigene Einsicht an die Stelle der äußeren Controle treten zu lassen. Ein liberaler Zug dieser Art geht unverkennbar durch die Intentionen der damaligen Regierungen. Dennoch hat seit derselben Zeit um seiner nächsten Zwecke willen der Staat in Preußen und anderen deutschen Ländern für das Unterrichtswesen Maßregeln einer anderen Richtung treffen zu müssen geglaubt. Es ist preussische Tradition geworden, daß die innere und äußere Einrichtung der Schulen nicht dem Belieben der Lehrer oder der Städte überlassen wird, sondern staatlichen Behörden zusteht, daß es diesen obliegt, die Forderungen der allgemeinen wissenschaftlichen Bildung mit den praktischen Bedürfnissen der Zeit zu verbinden, und daß sie sich enthalten, im Schulwesen zu experimentiren oder radical zu ändern, daß sie vielmehr bei nöthig gewordenen Reformen an das historisch Gegebene anknüpfen.

Den Genuß mehrerer wichtiger Rechte, die der Staat im öffentlichen Leben gewährt, machte er von Bedingungen abhängig, die in den Prüfungsnormen, und im Zusammenhange damit in den Bestimmungen über die auf verschiedenen Stufen der Lehranstalten zu erreichenden Ziele enthalten sind. Dies Berechtigungswesen hat an der jetzigen Beschaffenheit der höheren Schulen großen Antheil: die edleren Motive des Fleißes, Liebe zur Sache und eigenes wissenschaftliches Interesse, treten nur zu häufig bei der Jugend zurück hinter dem Bestreben, den Prüfungsvorschriften zu genügen und die Berechtigungen zu erlangen, und vieler Eltern Haupt Sorge bei ihren Söhnen ist eben dies. Besitz der Berechtigungen ist eine Lebensfrage für die Anstalten selbst geworden; denn die Frequenz hängt davon ab. Daher dann aber auch die unförmliche Ausdehnung so vieler Schulen in der Gesamtzahl und in den einzelnen Classen. Auch über die Stufe hinaus, auf welcher das Recht zum einjährigen Militärdienst erreicht ist, setzt sich oft die Mischung der Classenfrequenz mit solchen fort, die kein höheres Interesse an der Schule festhält, die aber, z. B. um in den Postdienst eintreten zu dürfen, ein Maturitätszeugnis erwerben müssen; und von der Gesamtfrequenz ist es bei den meisten Gymnasien immer nur ein verhältnismäßig geringer Procentsatz, der zu Universitätsstudien übergeht. — Neben den durch den Staat bevorrechteten Anstalten hat die deutsche höhere Bürgerschule, ein dringendes Bedürfnis zwischen der allgemeinen

Volksschule und den höheren Lehranstalten, bisher nicht emporkommen können. Aber es ist nicht zu bezweifeln, daß die Zeit bald kommen wird, wo die Erkenntnis sich Bahn bricht, daß ihr im eigensten Interesse des Staats nicht weniger Fürsorge zugewandt werden muß als der Elementar- und der wissenschaftlichen Vorbereitungsschule.

In den Berechtigungen hat der Staat ein Mittel, die städtischen Commünen und sonstigen Schulpatronate, so weit sie es nicht freiwillig thun, zu zwingen, allen seinen Anforderungen in Bezug auf die gesammte innere und äußere Ausstattung der höheren Schulen zu genügen und sich darin nach seinem Vorgange zu richten. Die dazu nöthigen Aufwendungen sind vielen Städten unter den dermaligen Zeitumständen immer schwerer und nicht selten unerschwinglich geworden; wovon in den meisten Fällen eine um der finanziellen Unterstützung willen eingegangene größere Abhängigkeit vom Staat die Folge gewesen ist, zugleich dann aber bei der Bürgerschaft ein sehr vermindertes Interesse an der Schule. Die Zeit ist im allgemeinen vorüber, wo die Städte, Corporationen und der Staat, ohne die gegenseitige Verpflichtung abzuwägen, je nachdem sich ein Unterrichtsbedürfnis aufthat, mit ihren Mitteln bereitwillig dafür eintraten. Die Mannigfaltigkeit der Patronatsverhältnisse in mehreren Gegenden Deutschlands ist Folge dieser älteren geschichtlichen Entwicklung.

In dem Angeführten liegen unleugbar große Uebelstände vor; aber es ist leichter, sie hervorzuheben und einzelne Maßregeln zu tadeln, als gerecht gegen die Unterrichtsverwaltung zu sein und einen sicheren Weg der Abhülfe nachzuweisen. Ordnung, feste Normen und Regelmäßigkeit sind ohne Zweifel an sich noch keine Wohlthat für die Schulen: es kommt darauf an, in welchem Geiste sie gehandhabt werden; aber daß überall in Deutschland innerhalb der vom Staat gesetzten Ordnungen der Individualität noch viel freier Spielraum gelassen ist, so daß Directoren und Lehrer, falls sie nach Kopf und Herz zum Lehramt berufen sind, eine segensreiche Wirksamkeit haben können, das braucht durch Beispiele nicht dargethan zu werden; und ebenso ungerecht wie kurzfristig würde es sein, wollte man, wenn Schulen hinter ihrer Aufgabe zurückbleiben, die Schuld davon auf die Abhängigkeit vom Staat schieben. — Einrichtungen, bei welchen das Princip der Selbstverwaltung zur Anwendung kommt, wo den Commünen, den Curatorien und in einer „Schulgemeinde“ auch den Eltern eine Einwirkung auf die innere Thätigkeit der Schule je nach localen Bedürfnissen und besonderen Ansichten über das mehr oder minder Zweckmäßige zugestanden wird, lassen sich eher preisen als verwirklichen. Und wie die Verhältnisse allmählich geworden sind, kann gegenwärtig der Staat, und namentlich der preussische nach seiner Ausdehnung und Zusammensetzung das Schulregiment nicht aus der Hand geben. Er kann z. B. auf das Recht der Bestätigung bei den Lehrerverwahlen der anderen Schulpatronate nicht verzichten, auch der in den Maturitätsprüfungen liegenden Controle nicht entbehren. Die Forderung sie abzuschaffen geht von Voraussetzungen aus, denen die Wirklichkeit nicht entspricht. Was aber das Berechtigungswesen betrifft, so übersieht man im Unmuth über die nachtheiligen Folgen desselben leicht seine thatsächlichen Vorthelle, wenn auch zuzugeben, daß jene durch diese nicht aufgewogen werden (s. die Erörterung darüber Bd. I. 2. Aufl. S. 573 ff.); und daß die infolge der Berechtigungen zunehmende Verbreitung einer allerdings oft oberflächlichen Durchschnittsbildung im Volk nothwendig Ursache einer verminderten Aristokratie höherer Geistesbildung sei und zu allgemeiner Verflachung führen müsse, ist eine unerwiesene Behauptung. Der Fortschritt vom Rechtsstaat zum Culturstaat begünstigt den Anspruch der niederen Stände, an der Bildung der höheren möglichst Theil zu haben. Zu wünschen bleibt nur, daß man diesem Triebe mehr als es geschieht durch zweckmäßig eingerichtete und von den Berechtigungen nicht ausgeschlossene Mittelschulen entgegenkomme. — Vom Uebel aber und lediglich Folge der Gewohnheit des Regiertwerdens ist die Abhängigkeit, in welche man freiwillig und in weiterem Umfange als es nöthig sein sollte, auch die höheren Mädchenschulen von Vorschriften des Staats gestellt hat: man hat keine Regelung für ein Gebiet der Erziehung erbeten,

für das seiner Natur nach den Eltern die freieste Selbstbestimmung gewahrt werden müßte, und das von den Umständen, welche zur Zeit dem Staat seinen entscheidenden Einfluß auf die Ausbildung der männlichen Jugend sichern, nicht betroffen wird. Fichte's Gedanke einer Erziehung durch den Staat ist nach dieser Seite hin mit der Pestalozzi'schen Familienerziehung sehr wohl verträglich.

Ist die Schule wesentlich Staatsanstalt, so ist sie auch an dem großen Problem betheiligt, an welchem sich unsere Zeit in der Frage nach der rechten Stellung der Kirche im und zum Staat abmüht. Denn die Kirche hat in Deutschland ihren Anspruch auf die Schule nicht aufgegeben. Richard Rothe's Idee vom Staat, in den die Kirche mit ihren Aufgaben für dieses und das zukünftige Leben aufgegangen, hat sich noch nirgend verwirklicht; und umfaßt der Staat, wie jetzt oft behauptet wird, das gesamte Nationalleben, so zieht dieses doch nicht aus ihm allein seine Kräfte.

Zufolge der Pflicht gleicher Gerechtigkeit gegen alle, die er umfaßt, verhält sich gegenwärtig der Staat als solcher indifferent gegen die religiösen und kirchlichen Unterschiede. Die Consequenz dieser Theorie erstreckt sich auch auf die Schule, hat aber noch nicht überall im deutschen Reich die gleiche Wirkung gehabt. In Sachsen z. B. gelten alle höheren Schulen für evangelisch, und danach richtet sich die Zusammensetzung der Lehrercollegien; in Bayern und Württemberg ist jedenfalls ihr christlicher Charakter unbestritten. Thatsächlich haben sie auch in Preußen (mit Ausnahme zweier jüdischer Realschulen in Frankfurt a. M.) diesen Charakter noch; denn die bei einzelnen Anstalten genehmigte Anstellung jüdischer Lehrer erscheint noch als Ausnahme von der Regel. Aber daß solche Ausnahmen zugelassen werden, und daß jüdischen Lehrern u. a. auch der Unterricht in der Geschichte und im Deutschen übertragen wird, beweist, daß der Staat principiell den ausschließlich christlichen Charakter der höheren Lehranstalten nicht mehr anerkennt. Er geht in der Fürsorge für die Pflege des religiösen Lebens in der Schule nicht mehr auf dieselbe Weise mit der Kirche Hand in Hand wie es vor der Zeit des jetzt herrschenden Staatsbegriffs der Fall war. Diese frühere Solidarität ist z. B. aus einer Generalverfügung des preussischen Unterrichtsministers von Altenstein (vom 28. Juni 1826) ersichtlich, worin ausgesprochen wird, „daß es dem Staat darum zu thun ist, in seinen Schulen Christen zu erziehen, und daß also im Religionsunterricht nicht auf eine bloß in der Luft schwebende, alles tieferen Grundes beraubte sogenannte Moralität, sondern auf eine gottesfürchtige sittliche Gesinnung, welche in dem Glauben an Jesum Christum und der wohlbegründeten Erkenntnis der christlichen Heilswahrheiten beruht, hingearbeitet werden muß.“ — Von demselben Minister erhielten die Generalsuperintendenten im Jahre 1829 eine Instruction, durch welche ihnen zur Pflicht gemacht wird, u. a. vorzüglich auch auf die religiöse und kirchliche Tendenz der höheren Schulen ihr Augenmerk zu richten.

Seitdem nun aber in Preußen wie in anderen deutschen Staaten infolge politischer Umgestaltungen eine besondere Kirchenbehörde eingesetzt worden ist, hat eine klare Auseinandersetzung darüber, wie weit diese ferner an der Schulverwaltung theilzunehmen berechtigt sein soll, noch nicht stattgefunden. Dem preussischen Schulaufsichtsgesetz vom 11. März 1872 wird bereits die Wirkung zugeschrieben, daß dadurch die vorerwähnte Instruction aufgehoben sei, und daß die Generalsuperintendenten, wenn sie ferner noch den Religionsunterricht in höheren Schulen inspiciren, sich dabei lediglich als vom Staat Beauftragte anzusehen haben. Weiter geht die in öffentlichen Blättern oft wiederholte Behauptung, daß solche Schulen sich jetzt eine Inspection von kirchlicher Seite nicht mehr gefallen zu lassen brauchen. — Wie weit der Kirche eine Mitwirkung bei Aufstellung des Lehrplans für den evangelischen Religionsunterricht, bei der Vorbildung und Prüfung für das Religionslehramt sowie bei der Anstellung der evangelischen Religionslehrer zusteht, ist in Preußen und mehreren anderen deutschen Ländern nicht festgestellt; die Schulverwaltung des Staats hat alles dies fast ausschließlich in Händen, und ebenso die letzte Entscheidung bei wargenommenen Misdständen in der Art des Religionsunterrichts. Die evangelische Kirche kann in Bezug auf denselben,

auf gemeinsame Andachten und was damit zusammenhängt, durch ihre Organe Wünsche äußern, muß aber die Anordnungen selbst der Staatsbehörde überlassen. So lange nun, wie es meist noch der Fall ist, die Tradition der aus der Zeit größerer Einigung der kirchlichen und Staatsinteressen herstammenden Ordnungen fortbauert, hat diese Ausschließlichkeit keine Gefahr. Gleichwohl macht sich der Mangel an Klarheit und gesetzlicher Bestimmtheit über die gegenseitige Befugnis schon jetzt nicht selten fühlbar, und die ganze Angelegenheit der religiösen Schulbildung befindet sich augenscheinlich in einer ernstlichen Krisis. Die unklare Forderung der „Confessionslosigkeit“ ist nicht auf das Lehramt beschränkt geblieben, sondern übt in den Schulen bereits eine darüber hinaus erkennbare Einwirkung.

Unsere Zeit wird von politischen und socialen Interessen beherrscht: christliche Ideen als solche sind jetzt keine bewegende Macht im Leben der Völker, so sehr sie es auch immer noch in kleineren Gemeinschaften und für einzelne sind. Und so ist auch der moderne Staat an sich nicht geneigt oder fähig die geistigen Mächte, die nach höheren Gesetzen in der Menschheit wirksam sind, und wenn auch zeitweilig wie zurückgedrängt, dennoch ihre ewige Kraft und Wahrheit haben, nach ihrer vollen Bedeutung zu schätzen. Bei dem Einfluß, den dies auf die öffentliche Schule hat, kommt noch anderes in Betracht. Sie entbehrt heutzutage für die religiöse Erziehung der Jugend immer mehr des Beistandes der Familie; ebenso fehlt es an vielen Orten an dem zu gegenseitiger Ergänzung nöthigen Zusammenhang und Einklang zwischen dem kirchlichen Confirmandenunterricht und dem Religionsunterricht der Schule. Eine Vergleichung der Lehrpläne in Anstalten derselben Kategorie ergibt eine außerordentliche Ungleichheit in der Wahl der Gegenstände und, besonders bei den oberen Classen, in der Behandlungsweise, bei der, wenn sie z. B. in akademischer Weise wissenschaftlich oder bloß historisch ist, das besondere Bedürfnis der Jugend unbeachtet bleibt. Unter den verschiedenen Religionslehrern endlich einer und derselben Anstalt läßt gar oft der Anspruch auf das Recht individueller Auffassung die Einheit des Geistes nicht aufkommen, welche eine der ersten Voraussetzungen des Religionsunterrichts der Schule ist. Daß der innere Beruf zu demselben immer seltener wird, ist gegenwärtig nicht zu verwundern; ebensowenig, daß ein ohne Weihe des Geistes ertheilter und auf geschichtliche Notizen und Gedächtniswert beschränkter Religionsunterricht unwirksam ist, den Schülern den Gegenstand verleidet und zu einer Ausrüstung für das Leben nichts beiträgt.

Die Wogen der Zeitbewegung schlagen auch in die Schule herein, wie es nicht anders sein kann, und so ist auch der religiöse Indifferentismus und Skepticismus von verschiedenen Seiten in sie eingedrungen, was dem Religionsunterricht oft eine isolirte und precäre Stellung giebt und dazu beiträgt, ihn unfruchtbar zu machen. Im Jahre 1872 schloß Heinr. von Treitschke in einer Sitzung des deutschen Reichstags eine Klage über unsere Bildungszustände gerade damit. Er sagte, er sehe mit schmerzlichster Bewegung das heranwachsende Geschlecht sich immer mehr abwenden von den idealen Gütern des Lebens, um sich der Genußsucht und dem Materialismus in die Arme zu werfen; „auch einen starken Mann kann es erschüttern, zu sehen, wie die edle classische Bildung verdrängt wird von der Zeitungssphäre und der lebendige kirchliche Glaube durch das Einnmaleins.“

Angeichts der vorgedachten Umstände, bei denen der Zweck religiöser Unterweisung in öffentlichen höheren Schulen oft nicht mehr erreicht wird, haben auch kirchlich gesinnte Männer vorgeschlagen, den Religionsunterricht vom Lehrplan solcher Anstalten zu streichen, eine Maßregel, die jedenfalls der auch vorgeschlagenen, ihn überall facultativ zu machen, schon um der Würde des Gegenstandes willen vorzuziehen wäre. Von anderen Seiten ist die Ausschließung unbedingter gefordert worden; auch in Lehrerversammlungen hat man verlangt, die wünschenswerthe Vereinfachung des Lehrplans dadurch herbeizuführen, daß man zunächst den Religionsunterricht der Schule abnehme und ganz dem geistlichen Amt überlasse. Bisweilen haben auch Ausländer, die des Lobes unserer Gymnasien und Realschulen voll waren, Anstoß an dem Religionsunter-

nicht genommen: er gehöre nicht in die Schule, seine Aufgabe sei zu schwer für dieselbe, und könne nur von der Familie und der Kirche gelöst werden. Diese Ansicht stützte sich auf Erfahrungen aus Gegenden, z. B. in England und Nordamerika, wo die feste religiöse Lebensordnung des Hauses wirklich noch eine erziehende Macht ist.

Will man solchem Rath in Deutschland folgen, so ist es um die deutsche Schule der Reformation gethan; es wäre ein Bruch mit der ganzen Vergangenheit unseres Bildungsweges, der ein anderer gewesen ist als in vielen anderen Ländern. Er ist ausgegangen von dem Gedanken des inneren Zusammenhanges von Wissenschaft und Christenthum, und wollte gleichzeitig beide für das Leben fruchtbar machen; die Kirche und der Humanismus im Bunde haben damals die neue deutsche Schule geschaffen. Daß Zeiten der Erstarrung kamen, wo das lebendige Bewußtsein dieser Verbindung verloren gieng, so daß im vorigen Jahrhundert in einem großen Theile Deutschlands die Lehrer aufhörten Theologen zu sein, was in neuerer Zeit auch in Württemberg nachgelassen wird, nöthigt nicht, jetzt den weiteren Schritt zu thun und den Zusammenhang der Schule mit der Kirche ganz zu lösen, als ob keine Hoffnung wäre, vorhandene Mängel wieder zu beseitigen und es mit den durch die Zeitumstände vermehrten Schwierigkeiten aufnehmen zu können. Zu diesen gehört die in manchen Anstalten sehr starke Mischung evangelischer Schüler mit katholischen und jüdischen, wozu nach einigen Jahren auch solche kommen werden, die für christliche gelten, aber nicht getauft oder nicht confirmirt sind. Aber machen es derartige Verhältnisse den Schulen nicht um so mehr zur Pflicht, bei der ihnen anvertrauten Jugend auch an ihrem Theil das Bewußtsein kirchlicher Zugehörigkeit zu stärken? Wer die Sorge für die religiöse Auferziehung der Kinder ganz der Familie überlassen will, möge doch erst zusehen, wie weit sie in Deutschland jetzt dazu im Stande und bereit ist. Die Kirche aber würde, wenn sie nicht mehr auf die Hilfe der Schule rechnen kann, ihrem Katechumenenunterricht eine Einrichtung und Ausdehnung geben müssen, zu der ihr in den meisten Fällen jetzt die Kräfte fehlen. Der Vorschlag, in den Schulen jedenfalls nach der Confirmation den Religionsunterricht aufhören zu lassen, übersieht gegenüber der verbreiteten Unwissenheit in religiösen Dingen das Bedürfnis gerade des reiferen Jünglingsalters, über die wichtigsten Fragen des inneren Lebens Belehrung zu empfangen, um nicht bald den kräftigen Irrthümern der Zeit, die sich für Philosophie ausgeben, anheimzufallen. — Tritt solche Veränderung und Beschränkung des Lehrplans ein, dann kann die höhere Schule, so schätzbar auch ihre Gewöhnung an Ordnung und Gehorsam und die sittliche Einwirkung des Unterrichts immer noch sein würden, als Erziehungsanstalt im eigentlichen Sinne des Worts nicht mehr gelten und wird zum Lerninstitut. Die Beziehungen solcher Unterrichtsgegenstände wie Geschichte und Literatur zum religiösen Leben der Völker würden der Jugend nicht mehr zu einem richtigen und innerlichen Verständnis gebracht werden können; sie würde von den höchsten Motiven der Willensbestimmung in dem Zusammenhange ihrer übrigen Ausbildung nichts erfahren; und es wäre nicht einer der coordinirten Gegenstände weniger, sondern das Centrum wäre aus der Einheit des Lehrplans herausgebrochen, die Unterweisung über die Beziehungen des Menschen zu Gott, welche der Belehrung über die Menschenwelt und die Natur erst die rechte Klarheit zu geben vermag. Ist die Zerstörung dieser Trias einmal geschehen, so wird es ein nicht wieder gutzumachender Schade sein, mag auch der Religionsunterricht an mancher Schule zur Zeit ein so abstract ideeller Mittelpunkt sein, daß in Wirklichkeit eine allseitig belebende Kraft davon nicht ausgeht. Die Hoffnung auf eine kräftige Wiederbelebung, hat nur die Schule ihren Beruf nach dieser Seite hin festgehalten, darf dennoch nicht aufgegeben werden.

Was Fichte in den Reden an die deutsche Nation forderte, daß sie zu ihrem Heil sich auf ihre Eigenart besinnen, diese stärken und ausbilden müsse, dazu enthält der Wendepunct der deutschen Geschichte, den wir erlebt haben, eine dringendere Aufforderung als je ein früherer. Daß aber diese nach Steins Reformgedanken vor allem auf Neubelebung des religiösen Sinnes im Volk gerichtet sein muß, kann nur verkennen oder

leugnen, wer den tiefsten Grund der Kraft und Innigkeit des deutschen Gemüthslebens nicht kennt, und auch vergißt, was Deutschland dem protestantischen Geist der Reformation verdankt, und daß der Grundbegriff des protestari nicht die Negation, sondern das positive Bekenntnis zur Wahrheit ist. Wie es ein verderblicher Irrthum sein würde, wollte man sich bei der politischen Gesetzgebung auf volkswirtschaftliche und finanzielle Interessen beschränken, so kann bei neu herzustellenden und zu befestigenden Ordnungen der Erziehung und Bildung des Volks einem so mächtigen Factor wie die Religion es ist die volle Würdigung nur zum Schaden des Volks versagt werden.

Der noch fortdauernde Streit unter den höheren Schulen selbst, je nachdem sie der gymnastischen oder der realistischen Richtung angehören, kann für ein Uebel nicht angesehen werden, wenn er ein neidloser und nicht auf Kosten der Schuljugend geführter Wettstreit ist zur Erprobung der gegenseitigen Leistungsfähigkeit. Die von Gegnern der Realschulen erhobene Forderung, höhere Lehranstalten nur für eine alle praktischen Interessen ausschließende wissenschaftliche Beschäftigung zum Bildungszweck „reiner Menschlichkeit“ einzurichten, oder jeden, der eine höhere Bildung erstrebt, zu nöthigen, ein Gymnasium zu besuchen, wird die Realschulen nicht aus der Welt schaffen. Die Wirklichkeit des Lebens und die Macht der Bedürfnisse, der Neigungen und der Vorurtheile sind stärker als die Theorien; und daß die Schulverwaltung sich nur durch theoretische Erwägungen bestimmen lassen solle, wird niemand verlangen oder erwarten, der die Bedingungen ihrer Wirksamkeit kennt. — Wollte man mit Beseitigung der Realschule, die jetzt ihre Stelle zwischen dem Gymnasium und der Fachschule hat, das Gymnasium zur ausschließlichen wissenschaftlichen Vorbereitungsschule machen, so würde diese Lücke sehr bald fühlbar sein und von den jetzigen Realschülern eine größere Zahl den Fachschulen als den Gymnasien zugeführt werden. Die Behauptung, daß durch die jetzigen zwei nebeneinander laufenden Wege höherer Schulbildung ein unheilbarer Riß in die allgemeine Bildung der Nation gekommen sei, bedarf keiner Widerlegung. — Viel wichtiger ist es, daß die Fragen, welche sowohl den Gymnasien wie den Realschulen bei der Ausführung ihrer Lehrpläne und bei ihrer ganzen Thätigkeit zu schaffen machen, nach gefunden pädagogischen und didaktischen Principien und auf Grund tatsächlicher Erfahrungen weiter zum Austrag gebracht werden als es bis jetzt geschehen ist.

Ein allgemeines Bedürfnis der höheren Unterrichtsanstalten ist die Vereinfachung des Lehrplans. Bei den Realschulen wird, wie leicht erklärlich, eine größere Anhäufung des Lehr- und Lernstoffs angetroffen als bei den Gymnasien; am stärksten aber tritt sie bei den technischen Anstalten hervor, die (z. B. in Norddeutschland die neu organisirten Gewerbe- und die Landwirthschaftsschulen) zugleich die wichtigsten Gegenstände allgemeiner Bildung in ihren Lehrplan aufgenommen haben. Wie die Verhältnisse des öffentlichen Lebens geworden sind und die Wissenschaften sich entwickelt haben, sind allmählich die Grenzen eines einfachen, dem Jugendalter angemessenen Lehrplans fast allenthalben überschritten worden; die oberste Schulleitung ist — es muß wiederholt werden — in keinem Lande so unabhängig, daß sie die von anderen Behörden und vom Publicum erhobenen Ansprüche ignoriren und lediglich nach den Grundsätzen einer rationellen Pädagogik verfahren könnte. So ist in Hoffnung, daß das Einverständnis der Lehrer und ihre methodische Kunst der erschwerten Aufgabe gewachsen sein werde, nach und nach eine Vermehrung der Lehrgegenstände versuchsweise zugelassen worden. Aber nachtheilige Folgen sind nicht ausgeblieben; dazu gehört auch die oft beklagte Ueberbürdung der Schüler. Die Verordnungen dagegen werden den beabsichtigten Zweck erst dann erreichen können, wenn es gelingt, den Lehrplan selbst einzuschränken.

Wie das geschehen soll oder kann, gehört eben auch zu den Problemen der Zeit; und die Schwierigkeit der Entschließung wird in diesem Falle dadurch erhöht, daß über den Werth der verschiedenen Bildungsmittel weit divergirende Ansichten zahlreiche und beredte Vertreter haben. Von einigen wird unbedenklich behauptet, daß die alten Sprachen der Welt ihre Dienste geleistet, und daß es endlich Zeit sei, daß sie das

Uebergewicht und Vorrecht, welches ihnen bisher eingeräumt gewesen, an die Mathematik und die Naturwissenschaften abtreten und selbst sich mit einer untergeordneten Stelle im Gymnasiallehrplan begnügen. Für diese Ansicht wird die durchgreifende Bedeutung, welche namentlich die Naturwissenschaften in der Gegenwart erlangt haben, geltend gemacht, von der Auffassung aus, daß die höheren Schulen die Pflicht haben, mit den Fortschritten der Wissenschaften gleichen Schritt zu halten: die Welt sei in eine neue Culturperiode eingetreten, deshalb sei eine Aenderung des Principes des höheren Unterrichts nothwendig; eher könne eine der alten Sprachen auf den Schulen geopfert werden, als daß ein Ergebnis der Naturforschung, das zur Beurtheilung der Naturseite des Menschen wichtig, unbenutzt gelassen werde. Jene so allgemein hingestellte Pflicht kann die Schule aber nicht anerkennen, und solchen Anforderungen nur nach dem Maß ihrer besonderen Bestimmung und ihrer eigenen Lebensbedingungen entsprechen.

Unter denen, welche die alten Sprachen als Hauptgegenstand der Gymnasialstudien beibehalten wissen wollen, nimmt die Uneinigkeit darüber zu, welcher von beiden in der Aufwendung von Zeit und Kraft der Vorrang gebühre. Viele verlangen, daß das Lateinische nach den veränderten Bildungszuständen unserer Zeit jetzt gegen das Griechische zurücktrete, daß lateinische Aufsätze nicht mehr aufgegeben, und überhaupt lateinisch zu schreiben und vollends lateinisch zu sprechen die Schüler nur noch gelegentlich im Anschluß an die Grammatik einigermaßen geübt werden. Abgesehen von der geschichtlichen Bedeutung, welche der lateinischen Sprache und ihrer Literatur in der gesammten Bildung der neueren Völker zukommt, wird bei diesem Reformvorschlage die eigenthümliche formal bildende Kraft und geistige Disciplin, welche ein gründliches Studium derselben Sprache gewährt, zu gering geschätzt. Und will man erwägen, wie groß die Zahl der Schüler ist, welche in den meisten Gymnasien schon aus den mittleren Classen wieder abgehen, so wird schwerlich darüber Streit sein können, wovon diese größeren Nutzen mit hinwegnehmen, vom griechischen oder vom lateinischen Elementarunterricht; ja man kann sich sehr wohl mit dem Gedanken befreunden, daß es zweckmäßig sein würde, den griechischen Unterricht erst da beginnen zu lassen, wo die Classenfrequenz ausschließlich oder doch überwiegend aus solchen besteht, die das Abiturientenexamen machen wollen, oder daß es schon früher auf solche beschränkt wird, welche dieses Ziel vor Augen haben. — Das Experiment, zur Grundlage des Unterrichts in fremden Sprachen das Französische zu nehmen, und das Lateinische darauf folgen zu lassen, wird, so lebhaft auch dies Verfahren von einzelnen Schulmännern empfohlen worden ist, von deutschen Gymnasien hoffentlich nie gemacht werden. Außer anderen gewichtigen Gründen, die dagegen sprechen, kommt auch dies in Betracht: daß etwas gelernt wird, liegt nicht allein an dem Lehrer, sondern u. a. auch an der Schätzung des Gegenstandes bei den Schülern selbst. Jetzt bringen sie bei ihrem Eintritt in das Gymnasium alle eine hohe Meinung von dem Werth des Lateinischen und Griechischen, als den Sprachen des gepriesenen classischen Alterthums mit; es würde den Charakter der Gymnasien ändern und gerade in unserer Zeit auch sittliche Bedenken haben, wenn diese Schätzung für den grundlegenden Sprachunterricht auf das Französische übertragen werden sollte.

Oben ist in anderem Zusammenhange darauf hingewiesen worden, daß das Uebermaß der Frequenz an vielen Orten zu einem Hindernis wird, die Idee des Gymnasiums so rein darzustellen wie es sonst möglich sein würde. Ein anderer hier zu erwähnender Nachtheil betrifft die Thätigkeit des Lehrers. Pädagogik ist eine Wissenschaft, aber auch eine Kunst, die sich anzueignen, falls nicht von Hause aus eine besondere Begabung dazu vorhanden ist, es langer ruhiger Beobachtung und Übung bedarf. Wie oft muß aber jetzt in den größeren Städten einem jungen, unerfahrenen Lehrer sofort eine übervolle Classe anvertraut werden; er mag sehen, wie er damit zurecht kommt. In einer gegebenen Zeit soll er ein bestimmtes Ziel erreichen: sehr erklärlich, wenn er bald an einer pädagogischen Behandlung der ganzen Masse verzweifelt; vorwärts muß er, bleibe

zurück und falle was mag! — Für die methodische Anleitung der Schulamtsandidaten sind die Umstände selten günstig; die wenigsten Directoren haben auch nur die Zeit, dieser wichtigen Anforderung ihres Amtes so wie es geschehen sollte sich zu widmen. Es wird geklagt, daß es dem jüngeren Lehrgeschlecht im allgemeinen an Wärme und Freudigkeit für den gewählten Beruf fehle, und daß es mit pädagogischen und methodischen Fragen sich ernstlich zu beschäftigen wenig geneigt sei, während doch eine zweckmäßige Behandlung der verschiedenen Unterrichtsgegenstände nach der gegenwärtigen Lage der Dinge jetzt mehr als früher didaktische Kunst erfordert. Der angehende Lehrer muß, um nur einiges hervorzuheben, u. a. sich darüber klar sein, welches Verfahren er anzuwenden hat gegenüber dem Umfang und der Menge des gleichzeitig von dem Schüler aufzunehmenden und zu verarbeitenden Stoffs, in den oberen Classen auch gegenüber der unsicher gewordenen Grenzlinie, welche den Unterricht der Schule von dem der Universität scheidet; wie er also z. B. Geschichte zu lehren hat, ohne in das Gebiet der Universität hinüberzugreifen und durch frühe Sättigung das Verlangen nach wissenschaftlicher Erweiterung und Begründung der Schulkennntnisse zu ersticken; ferner, ob beim Elementarunterricht in den alten Sprachen die Ergebnisse der Sprachvergleichung zu verwerthen sind, was einige für nöthig halten, während andere in der Linguistik die größte Gefahr für den Sprachunterricht der Schule erblicken; ob Kenntniss der Schriftsteller jetzt als Hauptzweck des griechischen und lateinischen Unterrichts anzusehen, grammatische Correctheit aber erst in zweiter Linie zu erstreben, und wenn beides nicht zugleich erreichbar, letztere eher preiszugeben ist. — Die über einen Gegenstand von vorzugsweise vaterländischem Interesse, den Unterricht im Deutschen, seit einigen Jahren in Zeitschriften und Büchern geführte Controverse läßt erkennen, wie uneinig man noch über dasjenige ist, was sich die Schule darin zur Aufgabe setzen muß und darf. Ein anderer Beweis davon ist in vielen Fällen der deutschgrammatische Unterricht, die Ausdehnung des Unterrichts im Alt- und Mittel-Hochdeutschen, die Art der Themata zu den Aufträgen und die Benutzung der Literatur in der Schule. Die Verwilderung des deutschen Stils, der man jetzt oft begegnet, ohne weiteres der Schule zur Last zu legen, wäre eben so unbillig wie das Verlangen, daß die Abiturienten Gewandtheit in freier Rede und eine productive stilistische Fertigkeit erlangt haben sollen. Aber die sicheren elementaren Grundlagen dazu soll ihm die Schule durch consequente Uebung und durch Gewöhnung an Ordnung, Correctheit, Klarheit und Angemessenheit mitgeben. — Der Wunsch, unsere herrliche Muttersprache mehr als es bisher geschehen ist vor Mißbrauch und Verunstaltung zu sichern, hat zu dem Vorschlage geführt, die nationale Erhebung dieser Zeit auch zur Stiftung einer Akademie der deutschen Sprache zu benutzen. Das Schicksal früherer Versuche der Art in Deutschland und die Wirksamkeit ähnlicher Akademien in anderen Ländern sind nicht geeignet, große Hoffnungen auf den Erfolg eines solchen Unternehmens zu erwecken. Der wesentliche Zweck derselben liegt schon in den Aufgaben der deutschen Schulen und Universitäten; es wird nur darauf ankommen, daß sie sich derselben bewusst werden und die rechten Mittel dazu beharrlich in Anwendung bringen.

Wie gewinnt der junge Lehrer Einsicht in die Bedeutung und Tragweite dieser und ähnlicher Fragen, und wie wird er befähigt, sichere Schritte in der Praxis zu thun, zu der sie ihn anregen? Für die methodische und sonstige Vorbereitung der Lehrer höherer Schulen ist nicht ebenso wie für die Einführung in die Erfordernisse des Elementarunterrichts ein Seminareursus das Herkömmliche, aus dem guten Grunde, weil darauf gerechnet wird, daß ein gründliches wissenschaftliches Studium an und für sich eine methodisch bildende Kraft in sich trage, und daß systematisch erworbene Wissenschaft auch zu einer methodischen Anwendung derselben geschickt mache. Allein diese Voraussetzung trifft weder überall zu, noch erstreckt sie sich auf alle Anforderungen des Schulamts. Auch ein Reichthum von Kenntnissen und guter Wille schützen, wie die Erfahrung zeigt, an sich nicht vor einer unsicheren, mechanischen oder tumultuarischen Unterrichtsweise, die eine Methode gar nicht zu heißen verdient. Es erscheint deshalb

gegenwärtig als Pflicht der Schulverwaltung, auf Veranstaltungen Bedacht zu nehmen, durch welche in weiterem Umfange als es der Fall ist, den Candidaten eine wissenschaftliche und praktische Anleitung für ihr künftiges Amt dargeboten wird.

Was gesagt worden ist, daß das Herz den rechten Theologen mache, gilt sicherlich ebenso vom Pädagogen. Aber der eine wie der andere wird dabei zu einer fruchtbaren Wirksamkeit des Lichtes wissenschaftlicher Erkenntnis nicht entbehren können. Auch wer Liebe, Hingebung und guten Tact für den pädagogischen Beruf mitbringt, wird ohne psychologische Einsicht doch leicht fehlgreifen, wenn er in der Schule z. B. vor der Aufgabe steht, bei den sehr verschieden gearteten Individualitäten, mit denen er zu thun hat, ohne äußerlichen Zwang den Willen in Bewegung zu setzen, Gehorsam zu erzielen, Selbstthätigkeit anzuregen und Interesse an Dingen zu erwecken, die für viele vielleicht zuerst wenig anziehendes haben. Daß jedem empfangenden Organ in der Seele ein thätiges entspricht, von dessen Anregung der Erfolg des Unterrichts abhängt, ist eine psychologische Wahrheit, die nur zu oft unbeachtet bleibt. Zu unterscheiden, wo das inductive Verfahren dem deductiven vorzuziehen, und umgekehrt, auch wo und wie beide zu verbinden, bedarf es einer mehr als oberflächlichen philosophischen Bildung. Zu einiger Sicherheit aber, in alle solche Fragen Einsicht zu gewinnen und bald das Rechte zu treffen, wird am besten ein lebendiges Vorbild, der Vorgang eines Meisters führen. Unstreitig ist ja auch beim Lehrer das Persönliche, Eigene und Selbständige das Wirksamste; aber darum braucht nicht jeder sich selbst überlassen zu werden und von vorn anzufangen, als ob nicht ein Schatz von bewährten Erfahrungen da wäre, der auch ihm zu gute käme. Nicht leicht findet der junge Lehrer durch eigene Reflexion für den Zweck des Unterrichts den rechten Weg durch die Masse des allmählich angehäuften Stoffs zu der Synthesis, in der dieser seine Schwere verliert; nicht leicht wird er sich von selbst dessen bewußt, daß sein Fach nicht an sich Zweck, sondern nur Mittel zu dem letzten Zweck der Erziehung ist, noch ist ihm von selbst klar, in welche Verbindung die Lehrgegenstände unter einander gebracht werden müssen, um diesen ethischen Zweck zu erreichen, und nicht vereinzelte Kenntnisse, sondern ein zusammenhängendes organisches Anwachsen der Erkenntnis und Bildung zu bewirken.

Muß im Hinblick auf dergleichen unerläßliche Aufgaben des Lehramts eine umfassendere Fürsorge für die Vorbildung der Lehrer höherer Schulen mehr als sonst für nothwendig gehalten werden, so ist doch andererseits, auch abgesehen von den finanziellen und sonstigen Schwierigkeiten, mit denen die Schulverwaltung es dabei zu thun haben wird, die Zeit derartigen Veranstaltungen nicht gerade günstig. Die Entwicklung des politischen und des ganzen öffentlichen Lebens hat dazu geführt, daß mehr und mehr auf die Freiheit der Selbstbestimmung der größte Werth gelegt, und die Anerkennung von Auctoritäten abgelehnt wird. Der von Hause aus dem Deutschen eigene Unabhängigkeitsinn, das Widerstreben, individuelle Neigungen und Ansichten einer Regel oder Anweisung unterzuordnen, hat zugenommen. Wie im Staatsleben die Vereinigung der Behördenthätigkeit mit den Consequenzen der freien Verfassung ein noch ungelöstes Problem ist, und erstere es sich muß gefallen lassen, für Bittreautorität zu gelten, so wird auch auf anderen Gebieten, wenn eine Behörde von ihrem Recht, besondere Anordnungen zu treffen, Gebrauch macht, dies leicht als eine Beeinträchtigung persönlicher Freiheit angesehen. Die Bethheiligung, welche neuerdings in öffentlichen Lehrerversammlungen den einzelnen Lehrercollegien an der Verwaltung der betreffenden Schulen vindicirt worden ist, läßt den Director kaum *primus inter pares* bleiben.

Die in solchen Auffassungen und Gesinnungen liegenden Gefahren können durch die Unterrichtsgesetzgebung, welche in mehreren deutschen Staaten seit längerer Zeit vorbereitet wird, nicht beseitigt werden; sie bedrohen als Folgen einer falschen Autonomie die Schule zu einer Zeit, wo sie es so sehr bedarf, zur Ueberwindung der Hindernisse, welche sich ihrer Wirksamkeit von verschiedenen Seiten entgegenstellen, ihre Kräfte zu stärken und in Einmüthigkeit zusammenzufassen. Die Freiheit ist weniger ein Besitz von Rechten als eine Tugend, die in der Ausübung von Pflichten geübt wird;

ihr Begriff gehört zu denen, die um ganz verstanden zu werden erlebt sein wollen, und sie ist ein zu großes Gut, als daß sie ohne Opfer erworben werden könnte. Die deutsche Jugend, auf der die Hoffnung des Vaterlandes ruht, ist es werth, daß die ihre Vorbilder in den empfänglichsten Lebensjahren sein sollen, ihr gerade hierin das vorleuchtende Beispiel der Opferwilligkeit und Selbstverleugnung geben.

Im Vorstehenden sind einige Züge aus dem Bilde wiedergegeben, welches der dermalige Zustand des höheren Schulwesens im deutschen Reich der aufmerksamen Betrachtung darbietet; es sind vorzugsweise solche gewählt, welche für alle, die es angeht, Aufgaben von nationaler Bedeutung enthalten. Segnungen, wie sie dem deutschen Volk als Erfolge der letzten Kriege und Siege zu Theil geworden, sind immer auch als ein anvertrautes Gut anzusehen, und es muß sich nun zeigen, ob unsere Vaterlandsliebe sich daran erproben wird, dasselbe zu benutzen und zum Heil des heranwachsenden Geschlechts fruchtbar zu machen. Die erste Bedingung dazu ist klare Erkenntnis dessen, was ist und was sein soll; und zu dieser beizutragen war der Zweck obiger Darstellung.

Im Januar 1876.

L. Wiese.

Deutsche Schule, s. Volksschule.

Deutsche Sprache in höheren Schulen. Es ist bekannt, daß das Lateinische Jahrhunderte lang die Sprache der gelehrten Stände war und in den Schulen ausschließlich gepflegt wurde. Die Schulen der Reformatoren kannten die deutsche Sprache als Unterrichtsgegenstand nicht. In Trozendorfs Schule zu Goldberg war Deutsch zu reden den Schülern selbst im gewöhnlichen Verkehr verboten. Nur die Kleinen hatten den deutschen Katechismus zu lernen. Dazu kamen deutsch gelernte Bibelsprüche; die Schüler hörten überdies wöchentlich wenigstens zwei Predigten, sangen deutsche Lieder und bekamen ein deutsches Dictat für die lateinischen Stilübungen. Das war alles, was für das Deutsche geschah. Aber all der Fleiß, welcher dem Lateinischen zugewandt wurde, wirkte auf das Deutsche zurück und diente zur Förderung der Muttersprache. Erst zu Anfang des 17. Jahrhunderts machte Wolfgang Ratich den Versuch, die deutsche Sprache allem Unterricht zu Grunde zu legen. Wie das Deutsche das Organ sein sollte, dessen sich die Schule bei Mittheilung ihrer Kenntnisse bediente, so sollte auch aller Sprachunterricht mit grammatischer Zergliederung der Muttersprache begonnen werden. Die Sprachgesellschaften förderten denselben Zweck. Bald wurden auch die lateinischen Grammatiken in deutscher Sprache verfaßt. Zu Anfange des 18. Jahrhunderts war die deutsche Schulsprache und der deutsche Unterricht immer verbreiteter. Joh. Matthias Gesner forderte neben grammatischer Behandlung der Sprache sogar schon das Studium der damaligen Klassiker. Jedermann weiß, wie unsere Literatur damals beschaffen war. Es fehlte der Sprache an Selbstständigkeit und Reinheit. Sollte sie dazu gelangen, so mußte sie selbst als solche in das Bereich wissenschaftlicher Forschung gezogen werden. Dies Verdienst gebührt Gottsched, dessen „Sprachkunst“ nicht ohne Einfluß auf die Praxis der Schule blieb. Noch viel mehr wirkte auf die Schule durch seine grammatischen und lexikalischen Arbeiten Joh. Christ. Adelung. In welcher Weise man sich die Betreibung des deutschen Unterrichtes zu Ende des 18. Jahrhunderts zu denken habe, erhellt am besten aus den Verordnungen für diejenigen Schulen, die für die damalige Zeit als Norm gelten können. In der „erneuerten Schulordnung für die latein. Stadtschulen der Chur-Sächsischen Lande“ (Dresden 1773) wird S. 60 als Ziel des Unterrichtes bezeichnet, daß die Knaben die deutsche Sprache verstehen, auch regelmäßig und gut reden, auch ohne Fehler schreiben lernen sollen. Zu diesem Behufe sollen sie gelehrt werden die Wörter zu decliniren und zu conjugiren. Es soll der Unterschied der Artikel, der Gebrauch der Pronomina, die eigentliche Bedeutung und Anwendung der Zeitwörter und die Anomalien derselben bemerkt, auch Syntax und Formation der Perioden nicht verabsäumt werden. Hiernächst sollen sie nützliche deutsche Bücher lesen, welche in einer reinen und edlen Schreibart abgefaßt sind. Vorerst sollen den Knaben gute, wohlge-

schriebene andächtige Lieder, ingleichen gute Fabeln und Erzählungen, als z. B. Gellerts, hernach auch andere nützliche und leichte deutsche Bücher erklärt werden. Was sie gelesen haben, sollen sie wieder erzählen. Die „erneuerte Schulordnung für die Chur-Sächsischen drei Fürstenschulen“ (Dresden 1773) fordert, daß der Lehrer, wenn der Schüler sich die deutsche Sprachkunst hinlänglich bekannt gemacht hat, die besten Werke der Nationalschriftsteller, welche die Beobachtung der Sprachlehre mit dem Reichtume und der Wahl der Redensarten und mit der Zierlichkeit des Ausdrucks am glücklichsten verbunden haben, fleißig mit ihm lesen, ihm den Bau der Perioden erklären, das Edle oder Uedle im Ausdrucks ihn bemerken lassen und ihn auf die Wahl und den Gebrauch der Wörter und Redensarten aufmerksam machen solle. Sie empfiehlt deutsche Ausarbeitungen von der leichten Erzählung bis zur vollständigen Rede. Zur Dichtkunst soll behutsam angeführt werden. — In jene Zeit fallen auch die ersten Versuche, die Literaturgeschichte in den Kreis der Unterrichtsgegenstände aufzunehmen*). Nach dem Aufschwunge, welchen die deutsche Sprache und Literatur seit der Mitte des 18. Jahrhunderts genommen hatte, wurde Kenntnis der Literatur und Bildung des Geschmacks immer mehr das Ziel des deutschen Unterrichtes in Schulen. Die eigentliche methodische Begründung desselben erfolgte aber erst, seitdem mit dem Erwachen des deutschen Nationalgefühls in den Jahren des Druckes auf dem Gebiete der deutschen Sprachforschung und Literatur eine neue überaus rege Thätigkeit begann. Unter das bisherige empirische System der Grammatik, welches die Sprache als ein Aggregat von Regeln und Ausnahmen auffaßte, über die der Sprachgebrauch anerkannter Schriftsteller zu Gericht sitzt und als dessen eigentlicher Herold Adelsung zu betrachten ist, erhob sich einerseits das philosophische oder rationale System von R. J. Becker, der von den Formen des Denkens ausgehend die Sprache nach den allgemeinen Denkgesetzen construirte und besonders anregend für die Syntax wurde, andererseits das historische von Jacob Grimm, der alle Erscheinungen beobachtete und benutzte, um den Gang zu erforschen, auf welchem die Sprache geworden ist und täglich noch wird, und das sich allmählich unter Mithilfe verwandter Forscher zum sprachvergleichenden erweiterte. Die alt- und mittelhochdeutschen Sprachdenkmale wurden kritisch hergestellt und commentirt, die Literaturgeschichte von den verschiedensten Standpunkten (Wachler, Roberstein, Gervinus, Vilmar, Hillebrand, Gelzer) behandelt und viele neuere deutsche Dichtungen sprachlich, sachlich und ästhetisch erläutert. Es konnte nicht ausbleiben, daß infolge aller dieser Bestrebungen die deutsche Unterrichtsfrage methodisch bearbeitet (Günther**) — Hiede*** — Rudolf v. Raumer†) und eine Anzahl theoretischer und praktischer Lehrbücher für Grammatik und Stil, Poetik und Rhetorik ins Leben gerufen wurde. Durch die letzteren fanden bei der Sucht der neueren Zeit, alle wissenschaftlichen Resultate, auch bei noch nicht abgeschlossener Forschung, für die Schule zu verwerthen, alle jene oft himmelweit auseinandergehenden Bestrebungen ihren Weg auch in die Praxis der Schule, die das bunteste Bild der deutschen Unterrichtsmethode darstellte.

Wenn es seitdem nicht zweifelhaft sein konnte, daß dem deutschen Unterrichte eine wichtige Stellung im Organismus des Gymnasiums gebühre, so ist doch auch fast allgemein zugestanden, daß in den letzten zwei Decennien für das Deutsche in der Schule ein Eifer erweckt wurde, der die grundlegenden Fächer zu beeinträchtigen und den eigentlichen Schwerpunkt des Gymnasiums zu verrücken drohte. Die theilweise Neuheit des Gegenstandes, dem es an einer sicheren überlieferten Methode fehlte, brachte eine Masse

*) Vgl. Müppell Zeitschrift für d. Gymn. 1847. S. 34 ff.

**) Ueber den deutschen Unterricht auf Gymnasien. Von R. J. Günther. 1841.

***). Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch von R. H. Hiede. 1842.

†) Der Unterricht im Deutschen. Von R. von Raumer in R. v. Raumers Geschichte der Pädagogik. Th. 3. Der Verfasser giebt zugleich eine kritische Geschichte der deutschen Grammatiken.

Misgriffe zu Tage, die unter dem Einflusse des Zeitgeistes nicht ohne nachtheilige Folgen für Bildung und Erziehung bleiben mußten. Während ungeschickte Lehrer mit dem neuen Lehrgegenstande nichts rechtes anzufangen wußten, schädeten oft unbewußt die geschicktesten Lehrer, indem sie des Guten zu viel thun wollten, durch die unglaubliche „Versiegenheit“, zu der sie die Jugend erhoben. Die Unterrichtsbehörden ließen in den einzelnen Staaten die Sache mehr oder weniger gewähren. Das preussische Abiturientenprüfungs-Reglement von 1834 hielt sich in ziemlich allgemeinen Forderungen. Nur dem Mißbrauche des grammatischen Unterrichtes trat man später mit Entschiedenheit entgegen. Das Ministerium Eichhorn empfahl über diesen Gegenstand Ph. Wagners gehaltreiche Schrift „der Unterricht in der Muttersprache“ (4. Theil des Lesebuches. Stuttgart 1842) und fast gleichzeitig Hülsmanns Programm (Duisburg 1842), in welchem die ganze Frage mehr vom ethischen als methodischen Gesichtspuncte aufgefaßt und an die Behandlung der neueren deutschen Literaturgeschichte die Forderungen des christlichen Princips gestellt wurden. Erst die letzten Bewegungen auf politischem Gebiete, welche für die Schule die Bedeutung der nationalen Bildung sehr scharf hervorhoben, riefen in einzelnen Staaten Organisationen der Gymnasien hervor, in denen der deutsche Unterricht nach Ziel und Methode näher bestimmt wurde. Insbesondere geschah dies in Oesterreich und Württemberg. Der wesentliche Fortschritt, der dadurch gemacht wurde, bestand, besonders in dem österreichischen Organisations-Entwurfe, in einer consequenteren Beseitigung alles Theoretisirens und Systematisirens, sowie in der Forderung einer historisch begründeten Kenntniss der Sprache. Durch die mittlerweile in Schriften und Versammlungen fortgesetzten Erörterungen ist man insbesondere über die grammatische Seite des deutschen Unterrichtes immer mehr zur Klarheit gekommen.

Indem man in früherer Zeit von einem pädagogischen Instinct geleitet, das Deutsche eben so behandeln zu müssen glaubte, wie das Lateinische, erkannte man richtig, daß man es auch hier mit Sprachunterricht zu thun habe, übersah aber den gewaltigen Unterschied, der in dem Wesen der Muttersprache begründet ist. Gegen den heillosen Mißbrauch, den man mit deutscher Grammatik — zunächst nach der alten empirischen Methode — trieb, erhob sich zunächst J. Grimm in der Vorrede zur ersten Ausgabe seiner Grammatik. Er erklärte diesen grammatischen Unterricht geradezu für schädlich und nennt ihn eine unsägliche Pedanterie, die es Mühe kosten würde einem wiederauf-erstandenen Griechen oder Römer nur begreiflich zu machen; die meisten mitlebenden Völker aber haben hierin so viel gesunden Verstand vor uns voraus, daß es ihnen schwerlich in solchem Ernste beigefallen sei, ihre eigene Landessprache unter die Gegenstände des Schulunterrichts zu zählen. Den geheimen Schaden, den dieser Unterricht wie alles Ueberflüssige nach sich ziehe, werde eine genauere Prüfung bald gewahr: es werde dadurch gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in dem Kinde gestört und eine herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingebe und sie in dem Befang des elterlichen Hauses zur Macht kommen lassen wolle, verkannt. Die Sprache sei gleich allem Natürlichen und Sittlichen ein unvermerktes, unbewusstes Geheimnis, welches sich in der Jugend einpflanze und unsere Sprachwerkzeuge für die eigenthümlichen vaterländischen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten oder Weichen bestimme. Ein so tief angelegter, nach dem natürlichen Gesetze weiser Sparsamkeit aufstrebender Wachsthum könne unmöglich durch die abgezogenen matten und mißgegriffenen Regeln der Sprachmeister geleitet und gefördert werden. Wahre Dichter wüßten, ohne die Grammatik zu Rathe zu ziehen, über Stoff, Geist und Regeln der Sprache ganz anders zu gebieten als Grammatiker und Wörterbuchmacher. Vor 600 Jahren habe jeder gemeine Bauer Vollkommenheiten und Feinheiten der deutschen Sprache gewußt, d. h. täglich ausgeübt, von denen sich die besten heutigen Sprachlehrer nichts mehr träumen ließen. Mädchen und Frauen, die in der Schule weniger geplagt würden, verständen ihre Worte reinlicher zu reden, zierlicher zu setzen und natürlicher zu wählen, weil sie sich mehr nach dem kommenden inneren Bedürfnis bildeten, die Bildsamkeit und Ver-

feinerung der Sprache aber sich mit dem Geistesfortschritt von selbst einfinde. Jeder Deutsche, der sein Deutsch schlecht und recht wisse, d. h. ungelehrt, könne kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen. — Unter den Pädagogen war Fr. Schaub der erste, der an diese Worte anknüpfend (Programm d. Friedrichs-Gymn. zu Breslau 1825) den deutschen Sprachunterricht in seiner Verschiedenheit von den altclassischen Sprachen erfaßte und begründete. Er wies klar und überzeugend nach, daß es die Hauptaufgabe dieses Unterrichtes sei, die dem Menschen angeborene Sprachkraft auf naturgemäße Weise zu vergrößern und daß derselbe daher mit der Lesung deutscher Schriftwerke in Verbindung mit praktischen Uebungen im mündlichen und schriftlichen Vortrage zu beginnen habe.

Das Urtheil Grimms ist allerdings zunächst gegen die ältere Art von Grammatiken und Methoden gerichtet, findet aber auch seine Anwendung auf einen nach Beckers grammatischem Systeme betriebenen Elementarunterricht. „Wo Gesetze zum Bewußtsein gebracht werden, da wird ebenso gut das Frische, Natürliche, falls es noch im Entstehen ist, gebrochen, als wo Regeln gegeben werden, denn der Schüler legt das Maß des Gesetzes an seinen eigenen Ausdruck und entrückt diesen der Führung des natürlichen Sprachgefühles“ (Hülsmann a. a. O.). Die durch die Abneigung des Zeitalters gegen alles Unbegriffene und Unbewußte geförderte Sucht, die Jugend so früh als möglich zum Reflectiren zu erheben und ihr alles zum Bewußtsein zu bringen, sowie der Vorschub, den die Anwendung des Becker'schen Systems auf die lateinischen und griechischen Grammatiken durch Grotefend und Kühner leistete, brachte nachdem man schon in den Schullehrerseminaren vielen Mißbrauch mit den sogenannten Denkübungen getrieben hatte, die Sprachdenklehre als Methode der Muttersprache in die höheren Schulen, die des großen Vortheils, den die Erlernung fremder Sprachen für die grammatische Bildung und für das Verständnis der Muttersprache hat, ganz zu vergessen schienen. Nach Becker ist die Sprache Erscheinung des Gedankens, und es müssen daher alle Gesetze des Denkens sich in ihr wiederfinden lassen. Logik und Sprache sollen sich decken. Durch diese einseitige Hervorhebung des logischen Elementes wird die Verstandesthätigkeit des Lernenden ausschließlich in Anspruch genommen. Die wichtigsten Unterscheidungen der Begriffe, wie man sie sonst in der formalen Logik obern Schülern zu bieten wagte, wurden nunmehr Aufgaben für 9- und 10jährige Knaben. Nachdem schon im einfachen Satz die durch Subject, Prädicat und Copula gegebene Gedankenverbindung in den verschiedenen Formen des Urtheils, Wunsches und Befehles entwickelt war, wurden an dem zusammengesetzten Satz alle Kategorien der Logik in der Kunstsprache der Philosophie nachgewiesen. Wenn jene alte von Grimm verurtheilte Methode die natürliche Sprachentwicklung mehr hemmt als fördert, so ist die Becker'sche Manier ein gefährlicher Ueberreiz der Jugend, die sich dabei auf einem ihr durchaus fremden Gebiete bewegt — auf dem der Abstraction und Reflexion. Die Jugend lebt aber vorzugsweise im Concreten und in Anschauungen. Je länger sie auf diesem Gebiete erhalten, genährt und gestärkt wird, desto frischer bleibt das Geistesleben, das, wenn es in naturgemäßer Entwicklung bleiben soll, nur leise und behutsam aus dem Bewußtlosen zum Bewußten erhoben werden darf. Am allerwenigsten aber darf dazu die Muttersprache benutzt werden. Die Aneignung der Muttersprache in den ersten Jahren ist dem Knaben etwas ganz unbewußtes. Er lernt sie unmittelbar nicht als Sprache, sondern als sein Denken, Wollen und Empfinden. In tiefer Bewußtlosigkeit entfaltet sie sich und der Knabe lernt, ohne zu verstehen, was. Dieser natürliche Zusammenhang — ebenso tief und innig, wie das Verhältnis des Kindes zur Mutter — wird nicht ungestraft gelöst, wenn gegen Gottes Ordnung dieser unmittelbaren Bewußtlosigkeit noch eher als es die Seele des Knaben vertragen kann, die matten Formeln abgezogener Begriffe aufgenöthigt werden. Die einsichtigsten Pädagogen haben auf diese gefährliche Ueberreizung der Jugend und auf die Verfrühung der Reflexion und Abstraction — ein Grundübel, an welchem die ganze Zeit krankt — mit warmen und nachdrücklichen Worten hingewiesen. Die fremde Sprache ist für den Knaben ein Ob-

ject, ein Gegenstand der Anschauung, den er auffaßt, sich aneignet, ohne sich von vorne herein um die Abstractionen von *Casus*, *Modus*, *Tempus* u. s. w. zu kümmern. Wie auch hier alles rationelle Verfahren vom Uebel sein würde und eine reine Täuschung des Lehrers, da doch nur gedächtnismäßig aufgenommen wird, was der Lehrer für begrifflich erfaßt hält, so tritt doch mit dem Erlernen der fremden Sprache eine vergleichende Thätigkeit ein, wodurch das unbewußte Können in der Muttersprache allmählich und auf die behutsamste Weise zum Bewußtsein gebracht wird. Was früher unbewußt bei der Muttersprache geschah, geschieht nun folgerechter und zusammenhängender an der fremden Sprache, die nun dazu dient, zum zweiten Male das geistige Vermögen zu heben und zu stärken. Es ist unmöglich, zu einem gründlichen Verständnis der Muttersprache zu gelangen, ohne das Studium der fremden Sprachen. „Wer fremde Sprache nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen“ (Goethe). Aber es ist auch unmöglich, eine fremde Sprache zu erlernen, ohne dabei in die Grammatik der Muttersprache eingeführt zu werden.

Es ist ein entschiedenes Verdienst von Fr. Thiersch, überzeugend nachgewiesen zu haben, daß das Deutsche in den Gymnasien an den alten classischen Sprachen gebildet werden müsse. Hauptsächlich ist das Lateinische diejenige fremde Sprache, durch die der Schüler zugleich in die Grammatik seiner Muttersprache eingeführt wird, allerdings nicht auf systematischem Wege, sondern auf dem Wege des gelegentlichen Unterrichts. Die Bedeutung des „gelegentlichen Unterrichts“ ist von der neueren Pädagogik vielfach verkannt. Weil der Lehrer selbst eine systematische und zusammenhängende Erkenntnis seines Gegenstandes erlangt hat, glaubt er, der Schüler könne auf keinem anderen Wege als in lückenlosem Zusammenhange und mit deutlichster Erkenntnis des jedesmal gethanen Schrittes vorwärts geführt werden. Der Lehrer vergißt dabei, wie er selbst zu seiner Erkenntnis gekommen ist und daß er das fragmentarisch und lückenhaft Ueberlieferte erst allmählich in systematische Ordnung gebracht hat. Wenn daher der Unterricht in deutscher Grammatik, insofern er bei Gelegenheit des Lateinischen erteilt wird, kein systematischer sein kann und darf, so folgt daraus noch nicht, daß er nicht planmäßig vom Leichtern zum Schwerern fortschreite. Schon in den untersten Classen lernt der Schüler bei den Anfängen des Lateinischen die Bezeichnung der verschiedenen Wörterclassen, *Casus*, *Tempora*, *Modi* u. s. w. Es wäre thöricht, sich dabei auf irgend eine Definition einzulassen. „Man rede von Substantivis, von Verbis und so fort, wie man von Tischen, Stühlen, von Blumen und Früchten redet, die ein Kind bald kennt und doch nicht zu erklären weiß. Und soll ja etwas erklärt werden, so geschehe es im Anfang aufs äußerlichste“ (Ph. Wackernagel a. a. O. S. 80). Beim latein. Decliniren wird nicht nur die deutsche Declination geübt, sondern auch der Gebrauch des Artikels. Zur fortwährenden Vergleichung fordert die Verbindung des Hauptwortes mit dem Adjectivum auf. Die Formenlehre wird weitergeübt an der Comparation der Adjective, an den Pronominibus, den Conjugationen, ohne daß dem Schüler bei den letzteren die Unterschiede von stark und schwach beigebracht werden, die er von selbst richtig handhabt. Ja die Einsicht in die Natur der Formenbildung kann dem Knaben erst an der lateinischen Grammatik aufgehen, da die deutsche Sprache darin viel zu arm ist, so daß sie sich bald beim Decliniren aller Flexion enthalten, bald beim Conjugiren zu Verbindungen und Umschreibungen durch Hilfsverben ihre Zuflucht nehmen muß. Einer besonderen Aufmerksamkeit bedürfen die Präpositionen, die neben den lateinischen gelernt werden müssen. Die Conjunctionen an leichten Sätzen des latein. Lesebuchs geübt, führen auf ganz praktischem Wege in die Satzlehre ein, ohne daß der Schüler irgend etwas über ihre Theorie zu erfahren braucht. Haupt- und Nebensätze, Vorder- und Nachsätze, directe und indirecte Fragsätze lernt der Schüler am lateinischen Beispiel kennen und beim Uebersetzen zugleich für das Deutsche üben. Die Satzlehre wird zugleich die Grundlage für die Interpunction. So steigt der Unterricht allmählich weiter. Die Action der *Casus* nöthigt zu stetem Vergleichen und übt dabei für das Deutsche. Die zunehmende Schwierigkeit der lateinischen Satzverbindungen und

Satzgefüge, wie sie die latein. Schriftsteller darbieten, erweitert und vertieft die Einsicht in das Wesen deutscher Satzbildung und wird fleißig durch mündliches und schriftliches Uebersetzen geübt. Dabei ist, wie auch Thiersch fordert, gewiß nützlich und förderlich, wenn eine praktisch eingerichtete Grammatik als Hilfsbuch in den Händen des Schülers ist. Wie auch bis in die obersten Classen hinauf das Lateinische für das Deutsche fruchtbar gemacht werden kann und wie Metrik, Rhetorik und Stilistik sich daran anlehnen können, darauf kommen wir noch einmal zu sprechen (vergl. den Art. Composition).

Jedenfalls ist es ein erfreuliches Zeichen, das die Uebersetzungsübungen aus den alten classischen Sprachen in ihrer für das Deutsche bildenden Kraft wieder mehr anerkannt werden. Welchen Werth man denselben in Frankreich und England beilegt, ist bereits in dem Art. „deutsche Aufsätze“ Bd. I. S. 302 2. Aufl. angeführt. Bekanntlich haben auch alle Meister deutscher Sprache und Wissenschaft das Uebersetzen aus den alten Classikern hoch gehalten und fleißig geübt. Wenn viele Realschulen gegenwärtig der Wohlthat des latein. Unterrichts entbehren, so mögen sie sich mit dem für diese Zwecke allerdings weit unfruchtbareren Stoffe der französischen Grammatik behelfen. Die französische Sprache bietet wenigstens den Vortheil dar, auch eine fremde zu sein. Aber eine Thorheit ist es, wo man den reichen, bildsamen, zweckmäßigen Lehrstoff hat, an ihm vorüber zu gehen, um den armen, spröden, zweckwidrigen zu nehmen. Wir begreifen es nicht, daß man in einzelnen Staaten die bildende Kraft des Lateinischen so verkennen mochte, daß man es aus Realschulen, die doch auch eine allgemeine grundlegende Bildung geben wollen, verbannen konnte. Wir können es uns überhaupt nicht denken, daß die widernatürliche Trennung der beiden Bildungswege, wie sie sich in Deutschland immer schroffer vollzogen hat, noch lange fortbestehen könne. Sicherlich ist die Zeit nicht mehr fern, wo die untere zum Theil auch die mittlere Stufe beider Anstalten sich zu einem gemeinsamen Unterbau verbinden, auf welchen sich alsdann getrennt die obere Stufe beider Bildungswege aufsetzt. Dann werden alle Vortheile des Lateinischen für grammatische Bildung auch wieder, wie ehemals, den praktischen Ständen zu Theil werden, und der Mißbrauch, den man gerade in Realschulen mit deutscher Grammatik und deutscher Sprache als einem Substrate für Denkfübungen, vielfach treibt, wird einer gesunderen Praxis Platz machen*).

In ähnlicher Weise, wie das Lateinische, muß das Griechische für deutsche Sprache fruchtbar gemacht werden. Der deutsche Unterricht ist überhaupt, soweit er namentlich auf Aneignung der Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache sich bezieht, so wenig ein Besonderes, daß vielmehr alle Lektionen für diesen Zweck in Thätigkeit gesetzt werden müssen. Ueber das Verhältnis der einzelnen Disciplinen des Gymnasiums zum Deutschen hat Hiede a. a. O. viel Treffliches gesagt. Es ist ein Grundgedanke seiner Schrift, daß in allen Lektionen Deutsch gelehrt werden müsse. Da alle Ueberlieferung des Unterrichtes und alles Wiedergeben von Seiten des Schülers in deutscher Sprache erfolgt, so bietet sich für alle Uebungen der Rede von der einfachen Antwort bis zum zusammenhängenden Vortrage in allen Lektionen ein reicher Stoff dar, der, wie bereits bei den deutschen Aufsätzen nachgewiesen ist, auch zu schriftlicher Darstellung verwendet werden muß; da die deutsche Aufsatzfrage außerhalb dieses Artikels liegt, so sei hier nur noch bemerkt, wie die Durchnahme der Ausarbeitungen eine vorzugsweise geeignete Gelegenheit ist, Belehrung über grammatische Verhältnisse aller Art anzuknüpfen. Eine recht praktische Anweisung dazu hat in einem vortrefflichen Programm Hamann „deutsche Correcturstunde“ (Gumbinnen 1854) ertheilt. Er zieht dabei in den Kreis seiner Betrachtung besonders diejenigen Uncorrectheiten, welche der Einfluß der Tagesliteratur verschuldet, durch deren hastige Benutzung die ernstere Beschäftigung mit classischen Mustern bei den sogenannten Gebildeten immer

*) Ueber die oben berührten, zum Theil noch bestrittenen Fragen vergl. auch die Art. Concentration des Unterrichts in der Realschule, Realschule, französische Sprache. D. Red.

mehr zurückgedrängt und das Sprachgefühl verderbt werde. — Wenn von den übrigen Sectionen vorzüglich der Unterricht in der Geschichte Gelegenheit bietet, bei der Repetition den zusammenhängenden Vortrag zu üben, so besteht auch bei den alten Sprachen die Übung nicht bloß in der deutschen Uebersetzung. Für Ausbildung deutscher Rede können die Inhaltsangaben größerer Abschnitte der Lectüre, Entwicklungen des Gedankenganges u. a. ebenso fruchtbar gemacht werden.

Das besondere Gebiet, welches dem deutschen Unterricht und dem deutschen Lehrer bleibt, ist das Lesen deutscher Schriftwerke von den Proben des Lesebuchs bis zu den größeren Meisterwerken unserer Classiker hinauf. Ganz nach Analogie des Lateinischen und Griechischen wird hier, ohne Rücksicht auf chronologische Anordnung, allein bedingt durch den stufenweisen Fortschritt vom Leichterem zum Schwereren der Stoff dargeboten, an welchem sich das Sprachgefühl der Schüler zu bilden und zu stärken hat. Hieran schließen sich alle Aushülsen an, deren der Schüler für seine Muttersprache noch bedarf, ohne daß das Lesebuch zu einer Beispielsammlung für Satzlehre und Stilistik erniedrigt werden darf. Auf dem Wege der Selbstthätigkeit, der der allein angemessene für alle Jugendbildung ist, indem es nicht Sache der Jugend ist, durch bloßes Anhören wenn auch noch so geistvoller Vorträge stundenlang den passiven Hörer zu spielen, führt es auf eine freundliche Weise in jenen Schatz vaterländischer Bildung ein, wie er in den Meisterwerken unserer Literatur aufbewahrt liegt und als ein heiliges Erbe der Nation von Geschlecht zu Geschlecht überliefert werden soll. Da hier nicht der Kraftaufwand gefordert wird, wie er bei den alten Sprachen zur Ueberwindung der sprachlichen Form nöthig ist, so bringt die deutsche Lectüre in das Anstrengende des übrigen Unterrichtes das Moment der Feier und der Erholung und kann deshalb recht eigentlich dazu dienen, in dem Schüler den Menschen auszubilden und durch Nahrung an den edelsten Stoffen das Gefühl für alles Wahre, Große und Schöne in ihm zu wecken.

Das Lesebuch darf nur das Beste enthalten nach Form und Inhalt. Die Muster classischer Form sollen durch ihren unmittelbaren Eindruck so wie durch das vom Lehrer vermittelte Verständnis auf die eigene Sprachform des Lernenden bildend einwirken. Der rein und edel gewählte Inhalt soll einerseits der Erweiterung des Gesichtskreises und des Wissens der Schüler dienen durch Ergänzung der übrigen Unterrichtsfächer auf dem Gebiete der Geschichte, der Länder- und Völkerkunde, der Natur und des Menschenlebens, andererseits hauptsächlich geeignet sein, in das deutsche Geistesleben einzuführen, nationales Bewußtsein zu erwecken und die Jugend zu erfüllen mit Liebe zu dem heimischen Land, zu dem Glauben und den Sitten der Väter und zu der Geschichte unseres Volkes. Es zerfällt in einen prosaischen und poetischen Theil. Der prosaische Theil wird aus der erzählenden Prosa theils Erzählungen und Fabeln, Märchen und Sagen bieten, theils Charakterzüge, Lebensbeschreibungen und Schilderungen aus der Geschichte, aus der beschreibenden Prosa Zeichnungen und Schilderungen aus der Natur- und Erdkunde, so wie aus dem Völker- und Menschenleben. Diese Stoffe haben indes nicht alle gleiche Berechtigung. Das Nationale tritt auf allen Stufen in den Vordergrund. Es war einer der glücklichsten Gedanken von Ph. Wackernagel, in dem 3. Theile seines Lesebuches hauptsächlich die Epoche der Freiheitskriege in Poesie und Prosa zur Jugend reden zu lassen. Auf diesen geweihten Boden unserer großartigsten nationalen Erinnerungen unsere Jugend zu führen ist schon die mittlere Stufe der höheren Schulen der geeignete Ort. Es ist in der That eine Schande, wenn die classischen Darstellungen jener Nationalepoche in der Bildung der vaterländischen Jugend nicht einen ebenbürtigen Platz neben den Mustern altclassischer Geschichtsschreibung einnehmen. — Der poetische Theil wird alles Dramatische auszuschließen haben. Das Epische beschränkt sich auf Fabeln und Parabeln, Erzählungen, Sagen und Legenden, historische Gedichte. Die lyrische Poesie wird weniger reich vertreten sein, da sie in ihren sangbaren Formen dem Liederbuche zum Theil überlassen bleibt. Die Auswahl des poetischen Theiles erfordert die größte Sorgfalt und kann kaum das Werk eines Einzelnen sein. Nachdem in verschiedenen Sammlungen eine engere Auswahl vorliegt,

sollte unter Mitwirkung aller Kräfte, die dafür Beruf und Interesse haben, ein Schatz von Gedichten zusammengestellt werden, der für die verschiedenen Bildungsstufen ausreichend ein „eiserne Inventarium“ darstellte, welches durch Ueberlieferung von Geschlecht zu Geschlecht zu einem gemeinsamen Bildungsgute der Nation würde. Darum dürfte die Auswahl nicht so stark sein, wie gewöhnlich, damit der Stoff durch fleißiges Wiederholen stets gegenwärtig erhalten und allmählich angeeignet werden könnte. — Die meisten der neueren Lesebücher sind auf strenge Scheidung der einzelnen Classen bedacht gewesen und haben dadurch dem Lehrer die Auswahl erleichtert, wenn er auch oft mit der Abstufung nicht wird einverstanden sein können. Nach diesem Plane sind die Bücher von Bach, Hülfstett, Hopf und Paulsiek, Ph. Wackernagel u. a. gearbeitet.

Ein solches Lesebuch liegt dem deutschen Unterrichte auf der untern und mittlern Stufe ausschließlich zu Grunde; an seine Stelle tritt zum Theil in den oberen Classen die Lesung der Classiker selbst. Wir haben bereits erwähnt, daß das Lesebuch zum Lesen, nicht zu allerlei Sprach- und Stilübungen benutzt werden müsse. Die mechanische Fertigkeit des Lesens soll von den Schülern in die Gymnasien mitgebracht, aber die Kunst des verständigen Lesens soll durch das Gymnasium gebildet und geübt werden. Wenn sie auch durch die Uebungen an den Alten vorzüglich gefördert werden kann, so ist ihr doch in den deutschen Stunden um so mehr Aufmerksamkeit zu widmen, je mehr gerade das scheinbar leichtere und schnellere Verständnis leicht zur Undeutlichkeit, Flüchtigkeit und Gedankenlosigkeit führt. Es ist daher vor allem auf lautes und verständliches Lesen zu halten, wobei der Lehrer streng jeden Fehler zu bessern hat. Wenn die Neigung, mit Gefühl zu lesen, nach Wackernagels treffender Bemerkung, eher zu unterdrücken als zu fördern ist, so muß man doch an Ausdruck und Vortrag die Besonnenheit und Sammlung wahrnehmen, auf der auch im künftigen Leben alle Fähigkeit sich durch Lesen zu unterrichten beruht. Gedichte wollen langsamer gelesen sein als Prosa. Auf das Lesestück hat sich der Schüler zu präpariren. In der Stunde liest es zuerst der Lehrer, dann einer der Schüler. An die Leseübung schließt sich die Sprechübung, indem der Inhalt wiederholt wird. Wie hier der Lehrer fortwährend Anlaß hat, der mangelhaften Sprachform des Schülers nachzuhelfen, die fehlerhaften Ausdrücke zu verbessern, bei einzelnen Constructionen oder Formen der Satzbildung in das Gebiet der Grammatik zu streifen — nur ohne alles Theoretisiren, so wird sich an den Inhalt eine Besprechung der Gedanken anschließen, die sich aus dem Gelesenen leicht ergeben.

Das Lesebuch enthält für die Schüler zugleich die Vorbilder der Orthographie, deren erste Regel ist: Schreibe so, wie du in deinem Lesebuche geschrieben siehst. Mannigfaltige praktische Uebungen — zuerst im Abschreiben, alsdann im Nachschreiben gegebener Dictate — unterstützen zur Befestigung des Schülers die einfachen und kurzen Regeln, die in der untersten Classe dictirt und auswendig gelernt werden können. Günther (der deutsche Unterricht S. 157) theilt 9 ganz kurze praktische Regeln mit, nach welchen in den Bürgerschulen der Francke'schen Stiftungen zu Halle die Orthographie mit gutem Erfolge gelehrt und eingeübt wird. Der jetzt so angelegentlich über die Orthographie geführte Streit gehört nicht in das Gymnasium. Unter seinen Lehrern muß darüber volle Einigkeit herrschen. In den oberen Classen wird es nicht ausbleiben dürfen, auf etymologischem Wege die Schüler über Fehler unserer gegenwärtigen Orthographie zu belehren.

Die Benutzung des Lesebuches zur analytischen Methode in Formenlehre, Wortbildung und Syntax ist ein zeitraubendes Abquälen für Lehrer und Schüler, welches dem deutschen Unterrichte seine Freiheit und seinen Duft nimmt, und auf poetische Stücke angewendet alle Blüten der Poesie zerpfückt und zerrupft und alle Unmittelbarkeit des Genusses zerstört.

Das Recitiren der auswendig gelernten Stücke sei nur ein Vortrag ohne Lesebuch und meide alle falschen Künste der Declamation. Da bei den einzelnen Stücken

die Namen der Verfasser angegeben sind, so nimmt der Lehrer Anlaß, der jedesmaligen Classenstufe angemessene kurze Mittheilungen über das Leben der Verfasser zu machen und charakteristische Züge aus ihrer Jugend- und Bildungsgeschichte hie und da hervorzuheben, um so ein literargeschichtliches Interesse allmählich zu erwecken. Es versteht sich von selbst, daß, wie das Lesebuch vom Leichterem zum Schwereren aufsteigt, auch bei Benutzung desselben die Methode des Lehrers ihre Anforderungen mehr und mehr erhöhen und die Sprachform wie den Gedankenkreis des Schülers immer allseitiger zu entwickeln und auszubilden bemüht sein muß.

Während über die so eben gezeichnete Methode des deutschen Unterrichtes in den unteren und mittleren Classen immer mehr Einigkeit der Ansichten erzielt worden ist, ist die Methode der oberen Classen noch immer ein Problem der Schulpraxis, für dessen Lösung die verschiedensten Vorschläge gemacht sind. Die historische Grammatik sammt der altdeutschen Literatur, die Lectüre und Erklärung der neueren deutschen Classiker, die Behandlung der neueren Literaturgeschichte ringen noch nach methodischer Gestaltung und machen zum Theil einander den Platz streitig. Von der Lectüre der neuern Classiker und der Literaturgeschichte gilt hauptsächlich das Wort Hülsmanns, daß die ganze Frage mehr eine sittliche als methodische Bedeutung habe.

Bei dem Standpunkte, den wir in unserer ganzen Darstellung eingenommen haben, indem für Sprachunterricht die Analogie des Lateinischen und Griechischen mit ihrer erprobten Methode maßgebend sein müsse, folgt von selbst, daß wir einen besondern literaturgeschichtlichen Unterricht auch für die oberen Classen nicht billigen. Vorträge über griechische und römische Literaturgeschichte haben nur kurze Zeit in den Gymnasien geprunkt und sind mit Recht bald wieder verschwunden, da sie diesen Schulen ihren elementaren und propädeutischen Charakter nehmen und an die Stelle der Selbstthätigkeit das Princip des passiven Anhörens setzen. Das Gymnasium führt in die Literatur der altclassischen Welt nur auf dem Wege der Lectüre und des selbstthätigen Erringens ein. Es ist dabei nur auf eine Kenntniss der Haupt-Meisterwerke, nicht auf Vollständigkeit abgesehen. Die hohe Ausbildung der einzelnen wissenschaftlichen Disciplinen hat in die Gymnasien einerseits den leidigen Gedanken der Vollständigkeit und die damit oft von selbst gegebene encyclopädische Uebersicht gebracht, andererseits hat ein falsches Streben nach Wissenschaftlichkeit uns mit jener abstracten Systemsucht überflutet, wonach die Wissenschaft a priori construirt werden soll und der Lehrer daran ein größeres Interesse nimmt als an dem concreten nährenden Bildungstoff, der aus den einzelnen Wissenschaften mit weiser pädagogischer Auswahl der Jugend zugeführt werden soll. Auch die Behandlung der deutschen Literaturgeschichte ist diesen Fehlern verfallen. Hier ist es die nomenclatorische, skizzenhafte Uebersicht, die mit ihren Namen und Jahreszahlen nimmermehr befruchtend und bildend einwirken kann, dort ist es die philosophisch-kritische Verstiegtheit, mit der den Schülern die ganze Literaturgeschichte construirt und Urtheile über Schriftsteller und Schriftwerke überliefert werden, die sie nie gelesen haben und vielleicht auch nie zu lesen bekommen. Bücher und Vorträge dieser Art haben viel Schaden angerichtet, da das Nachsprechen solcher Urtheile nur zur Naseweisheit führt. Ist es doch nicht selten Sitte, in die Literaturgeschichte die Besprechung der ganzen deutschen Wissenschaft zu ziehen und die hauptsächlichsten Vertreter derselben mit diesem oder jenem Prädicate abzufertigen. Dieses Verfahren wird um so verderblicher, wenn es auf eines der kostbarsten Kleinode unserer Nation, auf die Dichtungen unserer großen Meister und Helden angewendet wird. Der Zweck des deutschen Unterrichtes nach seiner materialen Seite ist, in das Bleibende und Wirkende in unserer Literatur einzuführen. Derselbe Misbrauch, wie mit der Literaturgeschichte, wurde früher oft mit der sogenannten Einleitung in die heilige Schrift getrieben, in der man allerlei gelehrte Notizen und Urtheile über den Inhalt und die Verfasser der einzelnen Bücher erfuhr, aber die Bekanntschaft mit der Bibel selbst in so geringem Grade machte, daß die Einleitung oft ganz vor derselben stehen blieb. Auch hier hat sich Gott sei Dank! eine gesündere Praxis geltend gemacht und

an die Stelle der Einleitung, die vor der Thür stehen blieb, ist eine Einleitung getreten, die durch selbstthätige Lectüre mitten in den Inhalt der heiligen Schrift hineinführt. Ebenso sei es mit unserer deutschen Literatur — Lesen und immer wieder Lesen, wie bei den alten Classikern, wie bei der heiligen Schrift. Was von literarhistorischen Kenntnissen erspriesslich ist, bleibe für den gelegentlichen Unterricht bei der Lectüre, hauptsächlich in biographischer Form, oder für den Unterricht der Geschichte in culturhistorischem Zusammenhange, so weit ein solcher von der Jugend erfaßt werden kann. — Wie die griechische Literatur ihre zwei großen Epochen in dem homerischen Epos und in der Blütheperiode des Perikles hat, aus denen wir der Jugend einen classischen geistbegründenden Bildungstoff zuführen, so sind für die deutsche Poesie die epische Dichtung des 13. Jahrhunderts mit dem Minnegefang und die durch Klopstock, Lessing, Herder, Goethe und Schiller hauptsächlich bezeichnete classische Periode diejenigen Gebiete, in deren Kenntniss die Lectüre einzuführen hat. Das Neueste gehört schon deshalb weniger in die Schule, weil die Anerkennung darüber noch nicht entschieden hat.

Daß das Altdeutsche in den Kreis der Gymnasialdisciplinen aufgenommen werde, ist von der neueren Pädagogik immer angelegentlicher empfohlen worden. Der große Aufschwung, den die germanistischen Studien genommen haben, lockte längst mit der Versuchung, ihre Resultate auch der Schule zuzuführen. Daß man bisher darin Maß gehalten hat, haben wir den Meistern jener Studien zu danken, die vor ihrem verfrühten Gebrauch in der Schule ernstlich gewarnt haben. Unterdes haben aber viele schulgerechte Bearbeitungen der einzelnen Zweige der deutschen Philologie an der Hand erfahrener Lehrer ihren Weg in mehr als eine Schule gefunden. Die Organisationsentwürfe in Oesterreich und Württemberg erkannten das neue Bildungsmittel an und gaben zum Theil methodische Winke für seine Benutzung. Dazu kommt der immer schärfere Ton, den man auf die nationale Seite der Bildung und Erziehung in den letzten Jahren gelegt hat. Daß die deutsche Jugend zu deutscher Gesinnung und deutschem Leben tüchtig gemacht werden müsse und daß in unserer älteren Literatur unvergleichliche Zeugnisse und Schätze deutschen Volksthumes bewahrt liegen, wird niemand in Abrede stellen. Nur hätte man sich vor der Ueberschätzung dieser Mittel und vor überschwenglichen Erwartungen in Bezug auf den Erfolg. Die Schule hat in der Jugend ein groß Stück Zukunft in der Hand, aber alles von der Schule erwarten wollen, das heißt ihre Einwirkung überschätzen. Die Schulen wirken nicht bestimmend auf das öffentliche Leben ein. Schulen sind Kinder ihrer Zeit, aber nicht Leiter und Beherrscher derselben. In England und Frankreich versteht es sich ganz von selbst, daß Bildung und Erziehung einen durchaus nationalen Charakter haben müssen, ohne daß wenigstens im ersteren Lande die Schule besondere vaterländische Bildungsmittel in Bewegung setzt (vgl. Wiese 12. Brief). Das Nationalgefühl findet dort eben auch außerhalb der Schule seine Pflege, und die Schule selbst hat sich nie zu jenen Abstractionen verleiten lassen, wie bei uns. Die deutschen Schulen sind allzulange einer abstracten Wissenschaftlichkeit und allgemeinen Humanitätsbildung nachgegangen, bei der sie der besonderen Bedingungen des wirklichen Lebens, wie dieselben in Kirche und Vaterland gegeben sind, vielfach vergessen haben. Wie man sich auf dem religiösen Gebiete mehr und mehr besinnt, daß es die Aufgabe des Gymnasiums sein müsse, lebendige und bewußte Glieder der Kirche Christi zu erziehen, so ist auch alle sogenannte allgemeine Menschenbildung ohne die klar hervortretende Beziehung, in welcher der Einzelne zu seinem bestimmten Vaterlande steht, ohne allen Gehalt. Der in unseren Schulen zu bildende Knabe ist eben kein abstracter Mensch, sondern ein evangelischer Christ und ein Deutscher. Eine gesunde Pädagogik findet darin die concrete Begrenzung ihrer Aufgabe. Das Interesse, welches in den Gebildeten unseres Volkes für die Schätze seiner Geisteswelt wieder erwacht ist, und der große Eifer, mit welchem die germanistischen Studien getrieben werden, trifft mit erfreulichen Regungen eines bewußten Nationalgefühls auch auf andern Gebieten des öffentlichen Lebens zusammen; die jetzt lauter

an die Schulen gestellte Forderung nationaler Bildung findet darin ihre Erklärung und ihre Berechtigung.

Mit edler Wärme hat Julius Müggell in seiner Abhandlung über die Behandlung der Literaturgeschichte (Zeitschr. f. d. Gymn. 1847. S. 34 ff.) die große Bedeutung des nationalen Elementes für Unterricht und Erziehung nachgewiesen. Nur geht er in seinen Forderungen entschieden zu weit, wenn er außer dem Mittelhochdeutschen auch das Althochdeutsche und Gothische in den Kreis der Schulbeschäftigungen gezogen wissen will. Die von der Bildung der antiken Jugend durch Homer entlehnte Parallele (S. 68) ist in keiner Weise zutreffend. Auch K. v. Raumer (a. a. O.) fordert die ersten Elemente der gothischen, althochdeutschen und mittelhochdeutschen Formenlehre, die vergleichend durchgenommen werden sollen. Er will zuerst einige kleine gothische und althochdeutsche Sprachproben mit den Schülern gelesen wissen mit derselben strengen Genauigkeit, die jede gute Schule im Latein und Griechischen fordert. Es ist klar, daß auf diese Weise allmählich der ganze Kreis germanistischer Studien gerade durch kundige Lehrer in den Kreis der Schule gezogen werden könnte. Aber sicherlich liegen die germanistischen Studien als solche der Schule ganz fern, ebenso wie alle höheren Disciplinen der alten Philologie. Wir klagen schon jetzt über die Einengung des Lateinischen und Griechischen und sollten uns das Terrain noch mehr beschränken lassen durch die ganz selbständige Stellung, die alsdann neben den altclassischen Studien die deutsche Philologie einnehmen würde? Nach unserer obigen Auseinandersetzung hat nur das Mittelhochdeutsche ein Anrecht, in die Gymnasialdisciplinen einzutreten. In Oesterreich ist daselbe durch die neue Organisation auch wirklich eingeführt, mit der bestimmten Instruction, die Lectüre zur Hauptsache zu machen und an ihr das Grammatische, soweit es zum jedesmaligen Verständnis erforderlich ist, nebenbei zu erklären. Die Forderung, auch einige Proben des Althochdeutschen und Gothischen zu geben, geht schon zu weit. Dort hat die Praxis immer mehr ein sicheres Urtheil über jene Methode herausgestellt und die Oesterreicher trafen gewiß bei den Verhandlungen über jene Frage auf der Philologenversammlung zu Breslau (1857) das Rechte (vgl. Müggell Zeitschr. 1858 S. 471). Die Grundzüge der mittelhochdeutschen Grammatik mögen etwa zur Einleitung in 4—6 Stunden entwickelt werden, alles übrige bleibe der gelegentlichen Belehrung bei der Lectüre vorbehalten. Auch hier bietet die Behandlung des Homer in den Gymnasien einen sichern Vergleichungspunct. Mit der elementaren Kenntnis der attischen Sprache ausgerüstet geht der Schüler an den Homer. Es fällt sicherlich keinem Lehrer ein, die homerische Formenlehre im Zusammenhange den Schülern vorzutragen. Man beginnt eben frischweg mit der Lectüre und erklärt an ihr die epische Form. Weil der Schüler anfangs auf gar viele Abweichungen vom Atticismus stößt, beginnt die Lectüre nur langsam und schreitet erst allmählich rascher fort. Jeder weiß aber aus Erfahrung, wie leicht nach einigen Monaten den Schülern die Lectüre des Homer wird. Auf jenem praktischen Wege kommt allmählich der ganze epische Sprachgebrauch zur Kenntnis des Schülers. Man vergeße nur nicht, daß es sich auch bei aller grammatischen Bildung um Concentration handle. Soll der nicht genug zu würdigende Gewinn, den streng grammatische Bildung absezt, nicht verloren gehen, so muß er in der lateinischen und griechischen Grammatik concentrirt bleiben.

Den Lesestoff für das Mittelhochdeutsche wird ein Lesebuch darbieten müssen, dessen Auswahl aber so zu treffen ist, daß die einzelnen Stücke den Eindruck eines Ganzen gewähren. Den Hauptstoff bildet das Nibelungenlied in einer ganzen und vollen Auswahl aus dem großen Ganzen durch verbindende Skizzen. Daneben sei Walther von der Vogelweide vertreten, ein körniges Gegenbild gegen die sentimentale Lyrik der Neuern, ebenso etwa auch Freidank, der durch seine milde und männliche Lebensweisheit für die Jugend vorzüglich geeignet ist. Unserer Ansicht nach hat Carl Weinhold am treffendsten die Beschaffenheit eines solchen Lesebuches für die Oberclassen des Gymnasiums gezeichnet (Oesterr. Gymnas. Zeitschr. 1850. S. 348 f.). Er

will eine Auswahl, welche die Hauptrichtungen der Literatur des 13. Jahrhunderts deutlich vergegenwärtigt, eine Auswahl, welche den Eindruck des Ganzen macht; die Stücke sollen so gewählt sein, daß sie den deutschen Sinn des Schülers beleben. Er fordert daher einen Auszug aus den Nibelungen und Theile des Reinhard Fuchs für das volksthümliche Epos. Das höfische Epos soll vertreten sein durch einen Abschnitt aus einem Hartmann'schen Werke, die Lyrik durch Walther und etwa ein paar Lieder Neithards, die didaktische Poesie durch ein Stück Freidanks. Unwesentlich scheint es uns, daß er auch die Prosa durch eine kurze Probe aus dem Schwabenspiegel und aus einer Chronik des 14. Jahrhunderts repräsentirt sehen will. Kurze literaturhistorische Bemerkungen sollen ein jedes Stück einleiten und Bemerkungen unter dem Texte die schwierigeren Formen und Stellen aufschließen. Auf die Lesestücke soll eine grammatisch-kalische Uebersicht folgen, zum Beschluß ein Verzeichnis der darin enthaltenen mittelhochdeutschen Worte, wobei neben der Bedeutung auch die Geschichte des Wortes gegeben werde. Nach ähnlichen Grundsätzen sind zum Theil Ph. Wackernagels Edelsteine, die Lesebücher von Henneberger, Schädel und Kohlrausch und anderen gearbeitet. Ob es bloß ausreichend sei, wie Fr. Breier (Progr. Oldenburg 1846) vorschlägt, das Mittelhochdeutsche, insbesondere die Nibelungen durch lautes Vorlesen zu einem „halbwegigen Verständnis“ zu bringen, ist mit Recht zu bezweifeln. Früher behalf man sich wohl, zumal wenn es in den Schulen an geeigneten Lehrern fehlte, den Schülern den Gebrauch von Wilhelm Wackernagels Lesebuche in der Art zu empfehlen, daß sie vom 16. Jahrhundert an die Proben rückwärts lesen und so allmählich von dem Nahen zum Ferneren, von dem leicht Verständlichen zu dem Schwierigeren aufsteigen sollten. Der Vorschlag ist alt und praktisch.

Das classische Nationalwerk, welches an der Schwelle der neuhochdeutschen Schriftsprache steht, ist glücklicherweise ein unveräußerliches Besizthum unseres ganzen evangelischen Volkes, welches der Jugend bei allen Schwankungen über den deutschen Unterricht einen Geist und Gemüth befruchtenden Bildungstoff zugeführt hat. Luthers Bibelwerk war schon das Grundbuch der Ratichianer und wurde auch später fortwährend empfohlen. „Er hat besser Deutsch als alle andern.“ Die deutsche Bibel gehört dem Religionsunterrichte der höheren und niederen Schulen an und ist das eigentliche Haus- und Volksbuch unserer Nation, mit dessen Anerkennung die Ehre des deutschen Namens steht oder fällt. Nur in Zeiten eines starren Dogmatismus wie eines verwässernden Rationalismus war es möglich, dem Religionsunterrichte eine andere Grundlage zu geben als Lesung und Erklärung der heiligen Schrift. Je mehr man in neuerer Zeit zu dieser allein richtigen Methode des Religionsunterrichts zurückgekehrt ist, um so zuversichtlicher ist zu hoffen, daß Luthers Kernsprache von neuem Wahrheit und Kraft, Tiefe und Innigkeit, Gesundheit und Einfachheit in deutsche Schrift und Rede zurückführen und ihren stärkenden und bildenden Einfluß besonders auf die Jugend der höheren Schulen ausüben werde. Es gab eine Zeit, wo die heilige Schrift so in unserem Volke lebte, daß man an ihren goldenen Sprüchen, wie bei Zunftgenossen am Zeichen, die deutsche Landsmannschaft erkannte. Die Bibel und der aus dieser Quelle abgeleitete Strom des evangelischen Kirchenliedes ist, wenn der Vergleich einmal gemacht werden soll, die heilige Aias des deutschen Volkes. Die Schule möge dafür sorgen, daß sie in unserem Volke wieder so lebendig werde, wie ehemals; das wäre das beste Stück nationaler Bildung. Nur enthusiastische Bewunderung konnte dem Nibelungenliede für uns dieselbe Bedeutung zusprechen, die für die Griechen Homer hatte. Noch größer war die Verkennung des Inhaltes der Nibelungen, wenn Bach „die romantische Gemüthswelt des christlichen Mittelalters mit allen ihren Ahnungen und ihrem lebendigen Glauben“ darin finden wollte.

Der Eingang unserer zweiten classischen Periode wird durch Klopstock bezeichnet. Fr. Thiersch (über gelehrte Schulen I, 356) wollte aus dem ganzen Schatze unserer lyrischen Poesie nur Klopstocks Oden in die Schule gezogen wissen. Was er selbst über die Methode, die er an Gymnasien mit Erfolg angewendet, berichtet, kommt darauf

hinaus, daß die Behandlung wie die eines latein. und griechischen Werkes war, nur daß sie rascher gehen konnte, weil die Schwierigkeiten der Sprache verhältnismäßig geringer waren und nur die Schwierigkeit der Gedanken und ihrer Verbindung übrig blieb. Die Horatiuslectionen gaben im allgemeinen das Vorbild, Horatius und Pindar wurden zur Vergleichung herangezogen und Nachäferung in eigenen Versuchen erweckt. Es ist wahr, wenn bei irgend einem unserer neueren Dichter, so ist bei Klopstock die philologische Methode anwendbar. Ihn der Jugend zuzuführen, ist eine lohnende Aufgabe, da der nationale und christliche Charakter seine Dichtungen vor unzähligen anderen empfehlen. Nicht gleicher Behandlung fähig sind die größeren Dichtungen von Lessing, Goethe und Schiller, die, wie wir meinen, mit Recht in den Kreis der Gymnasialbildung gezogen sind.

In Pforta wurden früher diejenigen gering geachtet, die Deutsches lasen. Döderlein wunderte sich, als ihm ein Studirender auf die Frage, was er studire, antwortete: Schiller. Die damaligen Pfortner, die das Lesen deutscher Classiker auf der Schule versäumt hatten, kamen später auch zum Genuß. Jedenfalls fürchtete die strenge, auf Arbeit gegründete Zucht der Pforta, daß durch die Beschäftigung mit deutschen Dichtern die Lust zur Anstrengung geschwächt werde. Döderlein aber unterschied Studiren von Lesen und wollte das letztere, insofern es sich auf deutsche Dichter bezog, nicht als Arbeit ansehen. Jetzt sind Goethe, Schiller und Lessing stehende Lektionen im Gymnasium und die Lectüre ihrer Dichtungen soll mehr oder weniger ein Gegenstand des Studiums und der Arbeit sein. In der That ein jäher und rascher Sprung von dem Sonst in das Jetzt und kein Wunder, daß ihn nicht alle mitmachen wollen. Noch giebt es namhafte Pädagogen, die mißtrauisch sind gegen den Werth und den Nutzen der schulmäßigen Beschäftigung mit unseren neueren deutschen Classikern. *) Eine aus mehr als einem Grunde verkehrte Methode hat diese von einzelnen mit Enthusiasmus gepflegten Lektionen schnell in einen gewissen Mißcredit gebracht, so daß man leicht wieder auf den Gedanken kommen konnte, die Sache, wie ehemals, „wild wachsen zu lassen.“ Jene von uns eben bereits gerügte Sucht zur Reflexion und Abstraction, die darauf ausgeht, alles bewußt zu machen, und dadurch alle Unmittelbarkeit des Genusses zerstört, hat sich schwer auch an unsern Dichtern veründigt. Die Dramen unserer großen Dichter wurden verstandesmäßig zergliedert, die „Idee“ des Ganzen nachgewiesen, so wie der „Zusammenhang des Werkes mit der gesammten Weltanschauung“ des Verfassers, die Charaktere geprüft, die Fehler und Mängel in der Ausführung aufgedeckt, kurz das ganze Kunstwerk unter das kritische Secirmesser gebracht, und stückweise zerschnitten und zerlegt. „Uhlands köstliche Romanzen und Balladen werden dem Schüler erst zugänglich, wenn er sie mit Hülfe des Lehrers in tausend Stücke zerpflückt und die zerstückten Glieder sechsmal in der Hand herumdreht. Nachdem das Gedicht mehreremale vorgelesen und die nöthigen Erläuterungen von Einzelheiten beigebracht sind, beginnt erst die eigentliche Arbeit.“ (H. v. Raumer a. a. D. 130.) Welcher Art dieselbe nach Hiede sein soll, davon theilt Raumer (ebendas.) eine Probe mit. Ueber das Verhältnis der Schule zu Goethe's lyrischen Gedichten spricht sich Viehoff folgendermaßen aus: „Das Wichtigste für die Schule scheint es mir zu sein, dem Lehrling ein Gesamtgemälde von dem Bildungsgange, den Goethe als Lyriker genommen hat, vorzuführen. Dadurch würden die Metamorphosen, die Goethe's Lyrik durchlaufen, ihr Steigen, Culminiren, Sinken, die verschiedenen Interessen, die ihn nach einander bewegten, die verschiedenen Dichtungsformen, die er nach einander cultivirte, die allmähliche Vervollkommenung dieser Formen, seine productiven, wie seine unproductiven Perio-

*) Ein bedenkliches Wort sprach hiegegen schon im J. 1842 Krüger (Päd. Rev. S. 17): „Gewiß ist, daß durch die Interpretation deutscher Classiker, welche seit ungefähr 12 Jahren allgemeiner eingeführt ist, zwar das Bewußtsein und die Gedankenschärfe zugenommen, dagegen die jugendliche Frische in dem Ergreifen nationaler Kunstwerke, die erste duftige Begeisterung in dem Berühren und Hineinleben ohne pädagogisches Vorkaufselt seltener geworden ist.“ D. Red.

den — alles dies würde sich dem Schüler von selbst anschaulich darstellen.“ Daß gefährliche Ueberreizung der Jugend durch Verfrühung der Abstraction und Reflexion, sowie dünnelhafte Ueberhebung, die sich über die zu Gerichte setzt, zu deren Füßen sie in Bescheidenheit sitzen sollte, als unberechenbare sittliche Nachtheile aus dieser Methode hervorgehen müssen, ist immer mehr zu Tage getreten. Oder wer hätte noch nicht Anstoß daran genommen und tiefen Aerger darüber empfunden, wenn so viele gar nicht oder halb verdaute Phrasen über Goethe und Schiller dem Munde unserer Jünglinge entströmen! Es waren wohl mächtige Eindrücke, als der Ruhm Schillers durch Deutschland flog und jedes neue Drama neue Blätter in seinen Ehrenkranz flocht, als die Goethe'schen Dichtungen wie Befreier ein erstarrtes Geschlecht entseffelten. Damals lauschte man ihnen wie die Phäaken dem Demobokos und ein naives Verständnis derselben war das Eigenthum der Jugend, auch ohne daß die Schule irgend welche Hülfe geboten hätte. Die Schiller'schen Dichtungen fanden eine Stätte in dem Herzen der Nation. In ähnlicher Weise, noch tiefere Schichten durchdringend lebte auch Gellert in unserem Volk. Dies naive Verständnis ist uns abhanden gekommen. Die kritische Sucht des Zeitalters weiß viel mehr über unsere großen Dichter, als aus denselben. In dem Bewußtsein der sogenannten Gebildeten, die sich vielfach den ephemeren Modernen in die Arme geworfen haben, scheint die Kenntnis unserer großen Dichter in Abnahme zu sein, wenn auch jetzt mehr als je über sie geschrieben und gelesen wird. Mit einem Worte, unsere großen Dichter gehören der Vergangenheit an, wenn auch einer noch nahen, die mit der Gegenwart wesentlich gleiche Grundlagen der Geistesbildung hat. Hieraus folgt die Berechtigung der Schule, sich dieses Bildungsmittels zu bemächtigen und der Jugend diese Vergangenheit zu eröffnen. Je näher diese Vergangenheit uns liegt, um so mehr tritt hier vorzugsweise die Methode der Ueberlieferung ein, die nur vereinzelt, besonders für das sachliche Verständnis, der Nachhülfe der Erklärung bedarf. Eine beredte Empfehlung hat diese Methode durch R. v. Raumer (a. a. O. S. 137) gefunden, der eine Auswahl von 15 größeren Dichtungen vorschlägt, deren je eine den oberen Schülern allmonatlich an einem Tage im Zusammenhange durch den Lehrer gut vorgelesen werden soll. Seine Liste ist folgende: Von Goethe: Götz von Berlichingen, Iphigenie, Tasso, Hermann und Dorothee. Von Schiller: Wallenstein, Wilhelm Tell, Maria Stuart, Jungfrau von Orleans, Don Carlos. Von Lessing: Minna von Barnhelm. Dazu drei Stücke von Shakespeare (etwa Julius Cäsar, Richard II. und Macbeth, aber nicht der Schiller'sche), Herders Eid und Ein Stück von Calderon. Hier bleibt, und das ist der große Vortheil dieses Verfahrens, die Unmittelbarkeit des Genusses, die in keiner Weise der Jugend verkümmert werden darf. Findet sich immer ein Lehrer, der das Vorlesen in der rechten Weise versteht, so ist das Mittel sicherlich weise gewählt. An andern Orten hat man mit gutem Erfolg jene Dramen mit vertheilten Rollen in den deutschen Stunden durch die Schüler lesen lassen. Die dramatische Anschaulichkeit wird dabei noch mehr gefördert, das Unmittelbare des Genusses bleibt in gleicher Weise und dazu wird noch die Selbstthätigkeit des Schülers erregt, die möglichst gut zu lesen sich zur Ehrensache machen. Auf eine oder die andere Art sollten jene Dichtungen den Schülern zum ersten Male durch die Schule zur Kenntnis gebracht werden. Das schließt keineswegs aus, daß eine wiederholte Vornahme derselben das der Erklärung Bedürftige, namentlich in sachlicher Hinsicht, wirklich kurz erläutere und sich bei schwierigeren Stellen eingehend von dem Verständnis der Gedanken überzeuge. Eine zusammenfassende Besprechung des Ganzen bildet ebenso, wie bei der altclassischen Lectüre den Abschluß. Es versteht sich von selbst, daß alle philologische Mikrologie wie alle ästhetische Verftiegenheit dabei fern bleiben muß. Am wenigsten octroyire man dem Schüler eine Auffassung nach irgend welchem ästhetischen Schema.

Jenes Verfahren hat gewissermaßen schon einen älteren Gewährsmann, ich meine Herder, der in seiner 1796 im Gymnasium zu Weimar gehaltenen Rede „Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen“ der Einführung

unserer classischen Dichter in die Schullektüre warm das Wort redet. Ich kann es mir nicht versagen, eine Hauptstelle daraus hier mitzutheilen. „Das Lesen, ein lautes Lesen der besten Schriften in jeder Art des Vortrags, Erzählung, Fabeln, Geschichte, Gespräche, Selbstgespräche, Lehre und Lehrgedichte, Epopöen, Oden, Hymnen, Lust- und Trauerspiele in Gegenwart anderer oder mit andern, ohne Zwang, in der natürlichsten Art, giebt der Rede sowohl als der Seele selbst eine große Vielförmigkeit und Gewandtheit. Von der Fabel, vom Märchen an, durch alle Gattungen des Vortrags sollte das Beste, was wir in unserer Sprache sowohl in eigenen Producten als Uebersetzungen haben, in jeder wohl eingerichteten Schule durch alle Classen laut gelesen und gelehrt werden. Kein classischer Dichter und Prosaisch sollte sein, an dessen besten Stellen sich nicht das Ohr, die Zunge, das Gedächtnis, die Einbildungskraft, der Verstand und Witz lehrbegieriger Schüler geübt hätte: denn nur auf diesem Wege sind Griechen, Römer, Italiener, Franzosen und Briten ihrem edelsten Theil nach zu gebildeten Nationen geworden. Alcibiades gab jenem Schulmeister zu Athen eine Maultschelle, der den ersten classischen Dichter seiner Sprache, den Homer, nicht in der Schule hatte; und wie fleißig die Griechen ihre besten Schriftsteller lasen — —, klingt für unsere neue barbarische Zeit beinahe wie ein altes Märchen. In Italien weiß der gebildete Theil der Nation ihre classischen Dichter fast auswendig. — — Wir Deutsche hingegen sind hierin sehr nachgeblieben. — — Kein edles Bild, keine große Gesinnung, Aufmunterung und Warnung, wenn es musterhaft gedacht und gesagt ist, sollte bloß in unsern deutschen Büchern und Bibeln stehen, oder maculaturweise in unsern Buchladen liegen, sondern in den Schulen sollte, wie auf der Tenne das Korn von der Spreu gesiebt, jedes edelste und beste laut gelesen, auswendig gelernt, von Jünglingen sich zur Regel gemacht und in Herz und Seele befestigt werden. Wer unter euch, ihr Jünglinge, kennt Uz und Haller, Kleist und Klopstock, Lessing und Winkelmann, wie die Italiener ihren Ariost und Tasso, die Briten ihren Milton und Shakespeare, die Franzosen so viele ihrer Schriftsteller kennen und ehren?“

Der von Raumer aufgestellte Canon unserer größern classischen Dichtungen wird bei den meisten Beifall finden. In einzelnen Stücken wünscht er selbst Auslassungen. Nach einigen wird Tasso der Auffassung des Schülers zu fern liegen, andere werden wegen der Beziehung zur antiken Tragödie die Braut von Messina hinzunehmen, wieder andere den Shakespeare ganz von der Schule ausschließen. Von Faust kann für die Schule gar nicht die Rede sein, ob von Lessings Nathan dasselbe gelte, ist schwieriger zu entscheiden. Im allgemeinen ist auch hier festzuhalten, daß alle nationalen Stoffe den Vorzug verdienen. In den Nachträgen zur 2. Ausgabe der Geschichte der Pädagogik (S. 250) hat Raumer seine Auswahl noch mehr beschränkt und will bloß: Hermann und Dorothee, Iphigenie, Götz, Wallenstein, Minna von Barnhelm, Julius Cäsar, Macbeth, Eid. In keinem Falle aber können wir der Kritik beistimmen, die J. Müggell in einer an trefflichen Gedanken reichen Abhandlung (Zeitschr. f. Gymn. Supplem. 1853. S. 171) über jenen Raumer'schen Canon gegeben hat. Er verlangt in den dichterischen Werken die größte Beschränkung. Es sei nicht recht, so sorglos mit einem köstlichen Gute der Nation umzugehen, von welchem die reiferen Jünglingsjahre, ja die Mannesjahre zehren, worin sie Erfrischung, Erholung und Genuß finden könnten, wenn es nicht durch den frühen Gebrauch an Werth und Bedeutung verloren hätte. Die Blüten würden abgekoset, ohne Nutzen für Bildung, zum Schaden der Kindlichkeit, Einfachheit und Natürlichkeit. Die Schule habe diese Stoffe aufgenommen im Interesse der höheren Stände, der Gesellschaft, der Convenienz. Neuere epische und dramatische Werke, deren vollständige Kenntniß dem Schüler beizubringen wäre, gäbe es nicht. Der Jüngling verstehe ihre Motive nicht und bekomme verschrobene Lebensansichten. Wenn die Familie ein Mehr thue, könne es die Schule nicht hindern. — Wie aber, fragen wir, wenn die reiferen Jahre das köstliche Gut ganz unbeachtet liegen ließen, weil der Jüngling in den Jahren der ersten frischen Empfänglichkeit nicht darauf hingewiesen ist? Sind die Blüten der vaterländischen Poesie nicht recht eigentlich ein

Schmuck für das jugendliche Alter und knüpfen sich nicht die schönsten Stunden der Weihe und Begeisterung an den ersten Genuß derselben? „Mit welchem Entzücken, sagt Herder a. a. O., erinnere ich mich meiner Jugend, da ich zuerst diese (vaterländischen) und die alten Schriftsteller und die ersten Schriftsteller fremder Nationen las! Raum reicht in meinen späteren Jahren etwas an diese Freude, an dies süße Erstaunen. In der Jugend ist die Seele der Biene gleich, die in dem ersten schönen Frühlingstag an jedem Kelch der jungen Blumen hängt, und ihren ambrosischen Honig saugt; im Herbst des Lebens geht man über gemähte Wiesen, oder gar über gebrauchte und Stoppelfelder.“ Wird bei jener unmittelbaren Ueberlieferung wirklich nothwendig Kindlichkeit, Einfachheit und Natürlichkeit zerstört? Man hat jene Dichtungen bedenklich für die Jugend gefunden, weil sie zum großen Theil auf dem Motive der Liebe beruhen. Aber ist es an sich unrecht, wenn ein Jüngling Dichtungen liest, die auf jenem Motive sich bewegen? Wie rein und ideal sind darin unsere Classiker! Und wenn nun die Familie zur Bekanntschaft mit jenen Dichtungen in unrechter Weise anleitet, ist es dann nicht besser, die Schule giebt die rechte Anleitung? Werden die Lebensansichten nicht verschrobener werden, wenn der Jüngling ohne verständige Führung die Bekanntschaft mit jenen Dichtungen macht? Es wäre schlimm, wenn man unserer Jugend nicht mehr die ideale Richtung und Schwungkraft zutrauen dürfte, die die möglichen Gefahren überwiegt.

Man hat in neuerer Zeit sehr scharf die ethische Bedeutung der deutschen Unterrichtsfrage gerade in Bezug auf die Lectüre unserer großen Classiker hervorgehoben. Insbesondere hat Hülsmann im Duisburger Programm (1842) auf den großen Bruch, der zwischen unserer Literatur und dem Christenthum sich vollzogen habe, in eindringlichen Worten hingewiesen und an die Schule die ernste Forderung gestellt, bei ihrer Beurtheilung den Maßstab des Evangeliums und die Zucht der göttlichen Wahrheit walten zu lassen. Wahr ist es, daß unsere belletristische Tagesliteratur und eine große Zahl moderner Dichter von einem das Christenthum negirenden Geiste erfüllt ist. Aber wenn schon unter den neueren Rückert, Uhland, Schwab u. a. eine Ausnahme machen, so stellt sich die Frage bei Goethe und Schiller noch anders. Die Dissonanz zwischen dem Christenthume und unsern großen Dichtern ist vorhanden. Sie waren nicht mit sich einig über die Grundlagen, auf denen sich christlicher Glaube und christliches Leben aufbaut, aber die sittlichen Ideale, die sie in ihren Dichtungen uns bieten, sind aus einem so tiefen Sinn für Wahrheit, Liebe und Treue geboren, daß sie sicherlich einer christlichen Jugend ohne Nachtheil zugeführt werden können. Hier helfe das Verständnis der Zeit nach, der sie angehörten, soweit es von der Jugend erfaßt werden kann. Die daraus gewonnene Einsicht, daß unsere neuere Literaturepoche aus dem starren Dogmatismus der Kirche, der Unfreiheit des Staates, der Steifheit und Seelenlosigkeit des gesellschaftlichen Lebens uns befreit hat, wird vor jenen wohlfeilen und fanatischen Edicten bewahren, wonach sie ohne weiteres Heiden, wenn auch edle Heiden gewesen sein sollen. Wie der christliche Maßstab, den die bekannten Bücher von Eichendorff, Barthel u. a. an unsere Literatur gelegt haben, nicht frei von Einseitigkeit ist, eben so wenig wird durch Apologien, in denen Schwab u. a. durch einzelne Citate christlicher Anklänge das Christenthum jener Männer zu retten suchen, gewonnen. Wie viel besser und edler Vilmar (Literaturgesch. II, S. 273 ff. 4. Aufl.), dem gewiß niemand den rechten Ernst zur Beurtheilung dieser Frage absprechen wird. Er läßt sich den Glauben nicht rauben, daß die aus der Tiefe herausgewachsene Dichterblüte, gleich der Wasserlilie, die von den Wellen hin und her geschaukelt wird, mit ihren Wurzeln festgewachsen war auf dem ewigen Grund, der gelegt ist, ehe der Welt Grund gelegt war, und hinabsteigend an dem Schaft dieser Lilie findet er an den Wurzeln der Pflanze die Perle, welche köstlicher ist, als alle Schätze, die in den Schiffen und Schifflein hin und hergeführt werden über die unsicheren Wogen. Ihm sind sie nicht „Jugendverderber und Christenverförer“, wie so vielen fanatischen Neueren, die für den Verfall unseres religiösen und kirchlichen Lebens

so gern ausschließlich unsere großen Classiker verantwortlich machen möchten. Wir empfehlen die ganze schöne Auseinandersetzung Vilmar's allen unsern Lesern zu angelegentlicher Beherzigung. Zum Beweise dessen, wie viel christliche Wahrheit, wenn auch unbewußt und in der Form der Schönheit, Schiller in sich trug, braucht man nur das einzige Gedicht „das Glück“ anzuführen. Gottlob! giebt es noch heute christliche Charaktere, deren Lebensweg, wenn er auch in der Jugend mit Schillers Idealen begann, doch zu den Füßen des Heilands geführt worden ist. Wenn freilich die Forderung begründet wäre, daß unsere Schüler „in ihrem Schiller und Goethe zu Hause sein sollten“, dann müßten sie allerdings, um in jener wenn auch noch so edeln Ideenwelt sich zurecht zu finden, bereits alles religiös-kirchlichen Grundes baar sein. In gleicher Weise findet auch Lessings Nathan erst aus seiner Zeit heraus seine rechte Erklärung. Köpke hat in der Zeitschr. f. Gymn. 1856 (S. 181 ff.) in einer vortrefflichen Abhandlung, die allen Lehrern des Deutschen dringend zu empfehlen ist, wegen der schiefen Auffassung, die der christliche Glaube im Nathan findet, sich mit großer Entschiedenheit gegen die Aufnahme jenes Stückes in den Kreis der Schullectüre erklärt. Je größer das Ansehen und die Geltung dieses Stückes ist, welches wir in unserer Literatur nimmermehr entbehren möchten, desto entscheidender scheint hier der pädagogische Gesichtspunct, daß die Schule die Würdigung dieser Dichtung nicht dem Zufall und dem darüber vielfach irre geleiteten Zeitgeiste überlasse. Aus ihrer Zeit heraus wird jene Dichtung ihr rechtes Verständnis finden, wenn die vielfach mißbrauchte Schriftstelle (Apostelgesch. 10, 35) „In allerlei Volk, wer Gott fürchtet und recht thut, der ist ihm angenehm (δεκτός),“ auf Grund welches der Nathan so oft das Glaubensbekenntnis des Indifferentismus der Gegenwart geworden ist, richtig ausgelegt wird. Hier trifft die Aufgabe des deutschen Lehrers mit der des Religionslehrers zusammen; keiner von beiden darf der Besprechung dieser Frage sich entziehen. Eine solche Kritik wird dem Ansehen Lessings, den wir unserer Jugend als einen der ersten Meister vorführen, um so weniger Abbruch thun, da Lessing selber in seiner „Erziehung des Menschengeschlechts“ sich über jenen Standpunct erhoben hat.

Jene eben erwähnten Dichtungen der großen Meister sind fast alle in Separat-Ausgaben ebenso käuflich, wie die Stücke der alten Classiker. Freilich ist dadurch das Bedürfnis der oberen Classen noch nicht vollständig befriedigt. Auch hier wird man eine Chrestomathie nicht entbehren können, die für das Epische und Lyrische, wie durch Musterstücke deutscher Prosa ergänzend hinzutritt. Von den vorhandenen Sammlungen wird keine allen Forderungen genügen. Wegen umsichtiger Auswahl ist Heinrich Kurz, Handbuch der poetischen Nationalliteratur der Deutschen, 2 Theile, Zürich 1840 und Handbuch deutscher Prosa, 2 Theile (1845) zu empfehlen. Er geht für die Poesie bis auf Haller, für die Prosa bis auf Gottsched zurück. Der Stoff ist für die öffentliche Behandlung noch viel zu reichhaltig. Doch mag hier die Privatlectüre nachhelfend eintreten. Die Schule gebe nur die rechte Anleitung zum Lesen und Verstehen. Bei lyrischen Gedichten wird meist das bloße laute Lesen ausreichen. Für das Gymnasium haben die lyrischen und lyrisch-epischen Gedichte Schillers, die einen griechischen Inhalt haben, ein besonderes Interesse. Hier wird die Erklärung die Beziehungen zu dem classischen Alterthum nachweisen. Müggell a. a. O. legt besonderen Werth auf die Prosalectüre, von der er besonderen Nutzen für die schriftmäßige Ausbildung des Hochdeutschen erwartet. Den Gebrauch der prosaischen Chrestomathie denkt er sich so, daß dem Schüler ein Abschnitt zum Durchlesen bezeichnet wird. Die Stunde beginnt mit dem Vorlesen, wobei alle Anforderungen eines guten Lesens ins Auge zu fassen sind. Der Lehrer überzeugt sich darauf von der Richtigkeit des Verständnisses, von der genauen Auffassung der Disposition und des Gedankenganges und knüpft daran weitere Besprechungen über Inhalt und Form. Den Schluß bildet eine freie Recapitulation des Ganzen. Es ist klar, daß auf diesem Wege der Schüler nicht bloß das Gefühl für schöne und vollendete Darstellung ausbildet, sondern auch einen reichen Gedankensstoff in sich aufnehmen kann. Nur übersehe man nicht, daß Prosastücke, während sie

oft in den mittlern Classen zu leicht sind und kein Interesse für die Schüler darbieten, noch öfter in den oberen Classen leicht zu schwer sind und über den Gesichtskreis der Schüler hinausgehen. Das Letztere gilt namentlich von dem früher mehr als jetzt gebrauchten Lesebuche für die oberen Classen von Hiede. An die Prosalectüre wird sich zugleich das lexikalische Element anschließen, auf welches bereits Schaub (a. a. O.) hinwies und welches auch Mühsell angelegentlich empfiehlt. In Verbindung mit dem Mittelhochdeutschen wird es erst recht fruchtbar und interessant gemacht werden können. „Im Griechischen und Lateinischen, sagt Schaub, begnügt sich niemand, nur die gewöhnliche Bedeutung eines Wortes zu kennen, sondern er erforscht, wo es nur möglich ist, die Grundbedeutungen; in der Muttersprache wissen wir bei den allermeisten und gebräuchlichsten Ausdrücken über ihre eigentliche Bedeutung selten Auskunft zu geben. Wie viele Wörter sind in unserer Sprache in Umlauf, von denen wir nur den Cursivwerth kennen und deren Klang nicht mehr in unserer Seele das ursprüngliche Bild deutlich hervorruft. In alltäglichem Gebrauch geht der Sinn mancher inhaltschweren Ausdrücke sehr leicht verloren, statt des reellen Werthes erhalten die Wörter einen bloßen Nominalwerth, statt der Bedeutung eine bloße Geltung, den Münzen gleich werden sie durch häufigen Gebrauch abgegriffen und verlieren mit der Zeit ihren Klang und ihr Gepräge gänzlich, so daß selbst die Verwechslung nicht immer mehr vermeidlich ist. Die üblen Folgen dieser Unkenntnis werden wir in unserer Literatur gewar. Es giebt eine Menge von Wörtern, die weil ihre wahre, eigentliche Bedeutung nicht mehr gekannt wird, ein jeder fast nach Belieben gebraucht, so daß man nur mühsam aus dem Zusammenhange errathen muß, was eigentlich damit gemeint sei. Soll dieser Uebelstand nicht ärger werden, soll unsere Sprache nicht aus lebendigen Wörtern zu todtten Redensarten verknöchern, so muß der in jedem Worte befindliche Lebenstrieb frisch erhalten werden. Dies kann aber nur dadurch geschehen, daß die Bedeutung der Wörter in ihrer historischen Gestaltung zum Gegenstande der Forschung gemacht wird.“ Wie viel unser Volk dadurch an Tiefe, Innerlichkeit und Wahrheit verloren hat, das kann man an Wörtern sehen, wie Eke, Meineid, Demuth, Elend, geruhen, deren ursprünglicher tiefer Sinn, wie er etymologisch erkannt wird, uns fast ganz abhanden gekommen ist. Eine Geschichte der Sprache, die man wohl gar auch von den Gymnasien gefordert hat, liegt natürlich uns eben so fern als alle andern höhern Disciplinen der Philologie. Hier ist es nur wieder der gelegentliche Unterricht, durch den Anregung zu späterer weiterer Forschung gegeben werden muß.

Daß auf der oberen Stufe zum Verständnis der Lectüre das literaturgeschichtliche Element auch mehr hervortreten muß, versteht sich von selbst. Die Lesung deutscher Dramen wird ebenso, wie die des Sophokles im Griechischen, durch eine kurze Entwicklung der Geschichte des Dramas eingeleitet werden müssen. Sonst bleibt auch hier nur die biographische Form die einzig praktische. Nur wird der Stoff an Ausdehnung und Tiefe wachsen müssen. Als ein Hilfsbuch bietet sich Bernaldens „deutsches Literaturbuch“ dar, das sich der biographischen Form bedient und mit Rücksicht auf das Bildungsinteresse des Schülers das Jugendleben unserer großen Dichter und Schriftsteller, wo es praktisch erscheint, etwas eingehender behandelt. Nachdem aus dem Inhalte der alten Literatur das Wichtigste erzählt ist (Heldenfage, poetische Erzählungen, Volkserzählungen), folgen die Lebensbilder von Gellert, Lessing, Voß, Hebel, Herder, Goethe, Schiller, Paul Richter, Chamisso, Arndt, Körner, Uhland, Kerner, Hölderlin, Rückert, Steffens, Brüder Grimm, Brüder Humboldt und einigen anderen. In die Tiefe der inneren Entwicklung dieser Männer die Schüler einzuführen wird nimmermehr gelingen, da dazu eine Kenntniss der verschiedensten auf sie einwirkenden Welt- und Geistesverhältnisse gehört, für welche die Reife des Mannes erfordert wird. Selbst die musterhafte Selbstbiographie Goethe's wird nur den allerreifesten Schülern zur Lectüre überlassen werden können.

Aus der Analogie des Lateinischen und Griechischen, die wir fortwährend festzuhalten haben, folgt von selbst, daß der deutsche Unterricht keine besondern Sectionen in

Rhetorik, Stilistik und Poetik kennt und auch hier alles Theoretisiren und Systematisiren abweisen muß. Hier ist das Gebiet, wo der Zusammenhang des Deutschen mit dem altclassischen Sprachunterrichte nicht innig genug sein kann. Die Einsicht in die Lehren der höheren Grammatik und Stilistik resultirt auch hier allein aus dem Lateinischen. Wie lehrreich ist die Vergleichung beider Sprachen in Wortstellung und Periodenbau, im Gebrauche der Tropen u. s. w. Man studire nur einmal Nögelsbachs lateinische Stilistik für Deutsche und man wird zweifelhaft sein, ob der Gewinn, den man aus diesem Buche und den Uebungen, die es leiten will, schöpft, für das Lateinische oder für das Deutsche größer ist. Es ist bekannt, mit welchem Eifer früher die Rhetorik theoretisch und praktisch am Lateinischen geübt wurde. Auch hier ist es, wie bei so manchen andern Uebungen geschehen, daß die Philologen vor lauter Ueberstürzung in modernen Bildungsinteressen ihre alt bewährten guten Uebungen im Lateinischen fallen ließen und daß dieselben eine gute Beute für die eifrigeren Lehrer des Deutschen wurden. Jetzt, wo man zu der alten Praxis im Lateinischen mit neuem Eifer besonders unter M. Seyfferts Vorgang (*Scholae latinae*) zurückzukehren bemüht ist, kann es nicht zweifelhaft sein, daß Rhetorik und Stilistik sich an den altclassischen Unterricht anzuschließen haben und daß die deutsche Lectüre und die deutschen Arbeiten nur die von dort gewonnenen Früchte zu genießen und zu verarbeiten haben. Wie es unerläßlich ist, daß eine rhetorische Schrift Cicero's gelesen werde, damit eine Einsicht in das Wesen der alten Rhetorik gewonnen werde, so müssen besonders praktische Uebungen der verschiedensten Art die gewonnene Einsicht befestigen und zu eigener sicherer Anwendung führen. Da uns hier die schriftlichen Aufsätze der Schüler im Deutschen nicht beschäftigen, so kann hier nur die Bedeutung jener Theorien für die Exposition in Anschlag kommen. Die Erkenntnis der Gesetze der verschiedenen Kunstformen in gebundener und ungebundener Rede wird mehr, als es in der letzten Zeit geschehen ist, wieder an den alten Sprachen zum Bewußtsein gebracht werden müssen. Die Bedeutung der deutschen Prosalectüre wird hauptsächlich in unmittelbaren Eindrücken bestehen. In solcher Weise wirkte von den Alten Platon auf Schleiermacher, Cicero auf Wieland, Tacitus auf Joh. v. Müller. Die Lectüre der deutschen Classiker hat zugleich die Aufgabe, ein Correctiv herzustellen gegen die Latinismen und andere Unebenheiten der Form, die so leicht aus der vorherrschenden Beschäftigung mit den Alten entstehen können. Sonst bietet die alte Literatur die unübertroffenen Muster für alle Gattungen der didaktischen, historischen und rhetorischen Prosa, an denen sich zu allen Zeiten Historiker, Philosophen und Redner gebildet haben, eben so dar, wie für die Hauptformen der Poesie. Den Geist und Segen echter Poesie muß der Schüler hauptsächlich an den classischen Mustern der Griechen erfahren. An den Alten lernt er die Gesetze der Metrik, so daß auch hier der deutsche Unterricht nur einzelnes zu ergänzen und hauptsächlich durch Nachbildungen einzuüben hat, wie er in der Poetik nur diejenigen Formen, die die Alten noch nicht kannten, an den gerade durch die Lectüre gebotenen Beispielen zu erläutern hat. Alle theoretische Belehrung, die nicht aus der Lectüre herauswächst, hat gerade bei der Poetik ihre besonderen Gefahren. Sehr wahr sagt Hiede a. a. O. S. 84. „Nichts stört die Unbefangenheit der Hingabe, die Frische des Genusses poetischer Werke mehr, als wenn schon vorher Rubriken im Kopfe herumspuken, allgemeine Maßstäbe, an welche unwillkürlich jene gehalten werden; nichts kann so leicht zu der Meinung verführen, als ob Gedichte nach vorher fertigen Regeln verfertigt werden müßten und verfertigt worden wären; nichts entfernt weiter von der richtigen Ansicht, daß jedes poetische Werk ein lebendiges Wesen ist, das eine eigene innere Gesetzgebung in sich trägt.“

Daß an das Lesebuch Sprech- und Redeübungen, die außerdem in allen anderen Sectionen auch geübt werden, sich anschließen müssen, das haben wir bereits wiederholt hervorgehoben. Redner zu bilden liegt nicht in der Aufgabe des Gymnasiums. „Aber daß dem Schüler in allen Stunden, und also auch in den deutschen, Gelegenheit gegeben wird, seine Gedanken über geeignete Gegenstände *ex tem-*

pore oder nach kurzer Vorbereitung in gewandter Form aussprechen zu lernen, das ist ebenso unschuldig und ebenso zweckmäßig als ein kurzer schriftlicher Aufsatz *ex tempore*, der denn doch auch sein Gutes hat. Die sogenannten freien Vorträge, die ihren Namen sehr mit Unrecht tragen, sind mindestens unschädlich, wenn sie den wohl memorirten Vortrag einer häuslichen Ausarbeitung geben; ja sie sind ein Mittel für den Jüngling, die natürliche Scheu zu überwinden, von der er ergriffen zu werden pflegt, wenn er vor einer größeren Versammlung zusammenhängend reden soll." (Müggell, Supplem. der Zeitschr. f. Gymn. 1853. S. 177 f.). Vergleiche die Artikel *Declamation* und *Redeübungen*.

Der Zusammenhang des deutschen Unterrichtes mit dem altclassischen hat auch dadurch eine wichtige Bedeutung, daß der deutsche Unterricht auch rückwirkend auf die lateinischen und griechischen Lectionen von Nutzen werden kann. So ist es unbestritten, daß seitdem die deutschen Classiker eine Aufnahme in die Schule gefunden haben, immer mehr die Philologie es als Aufgabe erkannt hat, sich über die einzelnen Observationen, durch welche die Schriftsteller oft nur eine Unterlage für die Grammatik wurden, zur Erfassung des Ganzen zu erheben und eine Einsicht in die Kunstform zu verschaffen. Euripides *Iphigenie* wird kaum noch in irgend einem Gymnasium ohne vergleichende Herbeiziehung des Goethe'schen Meisterwerkes gelesen und erklärt werden. Die Kraniche des Ibykus können von der Aufführung antiker Tragödien eine bessere Anschauung geben, als was sonst in Einleitungen zum Sophokles beigebracht wird. Welches Leben gewinnen viele Stellen im Homer, wenn die Schüler das Schiller'sche Siegesfest kennen, das selbst in einzelnen Ausdrücken und Wortbildungen ganz antik ist. Ebenso werden die einzelnen sprachvergleichenden Bemerkungen, zu denen der deutsche Unterricht Anlaß giebt, dem Lateinischen und Griechischen einen neuen Reiz geben.

Die Realschulen, welche aller dieser Vortheile entbehren, werden Rhetorik, Stilistik und Poetik auf praktischem Wege an modernen Musterstücken erklären müssen. Aber ein volles Verständnis kann bei dem ganzen Bildungsgange, den unser Volk nun einmal genommen hat, dadurch nicht erzielt werden. Hier müssen Uebersetzungen alter Classiker ergänzend und nachhelfend eintreten.

Es lag nicht in unserer Absicht, einen Lehrplan für das Deutsche aufzustellen, sondern nur die allgemeinen Grundgedanken zu entwickeln, die für den deutschen Unterricht in höheren Schulen maßgebend sein müssen. Die Individualität des Lehrers macht sich gerade bei diesem Unterrichte am meisten geltend. Nur halten wir es für richtiger, das Mittelhochdeutsche erst in die oberste Classe zu verlegen. Ebenso gehören dahin *Iphigenie* und *Tasso*, sowie *Nathan*, wenn er überhaupt aufgenommen wird. Die Schiller'schen Stücke finden in *Secunda* die frischeste und vollste Empfänglichkeit vor.

Ganz nach der Analogie des Lateinischen und Griechischen tritt zu der öffentlichen Lectüre auch im Deutschen die Privatlectüre, die durch eine zweckmäßig eingerichtete Schülerbibliothek unterstützt wird. Sie soll nicht auf Unterhaltung berechnet sein, wird aber auch ebensowenig eine Sache der ernstesten Kraftanstrengung sein, wie Hiecke a. a. O. S. 62 verlangt. Wie alle Beschäftigung mit dem Deutschen, wie wir sie in der Schule fordern, mehr den Charakter der Erholung und Freiheit trägt, so wird auch die deutsche Privatlectüre, da die Schwierigkeit in Ueberwindung der Form wegfällt, nicht diejenige Kraftanstrengung in Anspruch nehmen, wie das beim Lateinischen und Griechischen der Fall ist. Sammlung und Besinnung aber sind diejenigen Anforderungen, unter denen sie allein gedeiht. Wie wir sie für die alten Sprachen in den untern Classen noch nicht fordern und mit Recht darauf halten, daß die Schüler hauptsächlich in der Schule selbst lernen und sich üben, so darf sie sich, wie wir nach reiflicher Erwägung hiemit aussprechen, auch im Deutschen nicht über *Tertia* hinab erstrecken. Was die jüngeren Schüler der untern Classen suchen und vorzugsweise wünschen, ist nur auf flüchtige Unterhaltung berechnet, die, mag sie leicht oder spannend sein, unnatürlich und gefährlich zugleich ist. Hülsmann hebt in einer schönen Abhandlung „über

Schülerbibliotheken" (Duisburg 1855) zur Begründung ihrer Unnatürlichkeit für das jüngere Alter mit Recht hervor, daß die Knaben in ihren Freistunden von dem Verkehr mit der Bücherwelt erlöst werden und in dem belebenden Athem der Wirklichkeit, der Natur und der Familie sich erfrischen sollen. Ihre Gefahr würde beseitigt werden, wenn die Eltern durch Vorlesenlassen sich unmittelbar an ihrer Leitung betheiligten. Hiefür den rechten Stoff zu finden ist aber mehr Sache des Hauses, als der Schule. Ihr Nachtheil tritt hauptsächlich hervor in Abspannung der Kräfte für ernstere Arbeiten und in einer Ueberreizung der Phantasie, die alle die schlimmen Folgen mit sich führt, wie sie das leibliche Leben durch narkotische Reizmittel erfährt. Noch größere Bedenkllichkeiten hat Hüls mann a. a. O. gegen die „christlichen“ Jugendschriften erhoben, die direct auf Stärkung des kirchlichen Sinnes und auf Erzeugung „specifisch-christlicher“ Gesinnung ausgehen und eine Frucht der vielfachen Ueberreizung unseres gegenwärtigen kirchlichen und religiösen Lebens sind.

In den drei oberen Classen hat die deutsche Privatlectüre den Zweck, einzelne Gebiete des öffentlichen Unterrichtes nach Seiten des Wissens und der Anschauung zu ergänzen, andererseits noch mehr Vorbilder und Übungsmittel, als die Schule bieten kann, für die Kunst der Darstellung zu gewähren. Der Zusammenhang des deutschen Unterrichtes mit allen Disciplinen des Gymnasiums tritt hiebei noch einmal in seiner ganzen großen Bedeutung hervor. Wie das Lesebuch das nach Form und Inhalt Beste und Auserlesenste aus dem Gebiete der Geschichte, Länder- und Völkerkunde, der Natur und des Menschenlebens, der Religion und Philosophie je nach den verschiedenen Bildungsstufen zusammenstellt, so wird auch die Privatlectüre ihre Stoffe aus allen jenen Kreisen entlehnen dürfen. Ihre besondere Bedeutung hat sie durch eine erweiterte und vertieftere Einführung in das Bleibende und Wirkende unserer classischen National-literatur. Wie den Schülern der oberen Classen W. Wackernagels Lesebuch zugeführt werden kann, so werden Sammlungen ähnlicher Art die in der Schule nur spärlich gepflegte Lectüre mittelhochdeutscher Dichtungen nach freier Neigung erweitern können. Vorbildend für die Kenntnis unserer ältern Periode sind schon in Tertia die Bearbeitungen der alten deutschen Heldensage durch Osterwald, Bäßler und Genthe, ebenso für Secunda die Simrod'schen Uebersetzungen der Nibelungen, der Gudrun, des Walthar, über deren Werth Grimm und Rückert wohl zu abschätzig geurtheilt haben. Dazu kommen die deutschen Volksbücher und in mäßiger Auswahl Märchen. Das Gebiet der Erzählungen sei für dieses Alter vertreten durch eine Auswahl von Caspari, Stöber und Schubert. Für unsere neuere classische Literatur kann, da sie durch die besten Meisterwerke in der Schule selbst vertreten ist, für Poesie und Prosa das ausreichen, was Heinrich Kurz in der oben erwähnten Sammlung darbietet. Sie hat den Vorzug, daß sie fast immer ein zusammenhängendes Ganzes giebt. In den prosaischen Theilen sind Hamann, Herder, Kant, Lessing, Möser, Winkelmann, Fichte, Goethe, Hegel, Humboldt, Joh. Müller, Schelling, Schiller, die Schlegels, Schleiermacher, Varnhagen fast alle wenigstens durch ein größeres Ganzes vertreten. Der poetische Theil ist mit pädagogischem Takt ausgewählt und erstreckt sich auf alle einzelnen Kunstformen der Poesie. An die Dramen Schillers und Goethe's mögen sich in der Privatlectüre die nationalen Stücke Uhlands anschließen. Um die Schüler den inneren Zusammenhang der Literaturgeschichte ahnen zu lassen, dürfte am geeignetsten Vilmar's Literaturgeschichte sein, die reifere Schüler sehr wohl verstehen können. Das mit Recht von allen Seiten anerkannte Buch übertrifft alle ähnlichen durch lebendige Schilderung der einzelnen Perioden, scharfe Darstellung der geschichtlichen Entwicklung, hervortretende Zeichnung der bedeutendern Geister. Wie die alte Zeit ausgezeichnet ist durch schöne und liebevolle Darstellung, so die neuere durch ein besonnenes und sicheres Urtheil. Seine Absicht ist, die Sachen selbst in ihrer Wahrheit und Einfachheit zu den Gemüthern Unbefangener reden zu lassen und die Freude, die er selbst hat, in andere Seelen überzutragen. Während andere Bücher der Gelehrsamkeit, der Wissenschaft und Kritik dienen, wird hier etwas für das Leben dargeboten. Wie dadurch der Sinn für

das Leben der Vergangenheit geweckt werden soll, der Sinn für die Treue, Liebe und Freude unserer Väter, so wird ernst auf den Beruf des deutschen Volkes für die Zukunft hingewiesen, „ein Hüter zu sein unter den Völkern für Zucht und Sitte, für Gerechtigkeit und Hingebung, für Dichtung und Wissenschaft in ihrer stillen Innerlichkeit und für den Glauben der christlichen Kirche in seiner weltüberwindenden Herrlichkeit.“ — Aus dem übrigen Gebiete der Privatlectüre beschränken wir uns hier auf Erwähnung einiger wahrhaft classischen Sachen. Für die antike Sage sind unentbehrlich Schwab's schönste Sagen des classischen Alterthums und Becker's Erzählungen aus der alten Welt; für die alte Geschichte Lange's Erzählungen aus Herodot, Pfizer's Alexander. Das Gebiet der Historie sehen wir überhaupt am liebsten entweder in Erzählung von „Geschichten“ oder in biographischer Darstellung vertreten, wohin die Lesebeigung der Schüler auch am meisten führt. Von letzteren nennen wir ein Leben Luthers (für Tertia etwa Matthesius, für die oberen Classen Pfizer), Preuß', Leben des großen Königs Friedrich II., Nettelbeck's Autobiographie, Barnhagens Biographien, auch Werner Hahn. Die Lebensbeschreibungen von Arndt, Heim, Steffens, Schubert, Stein, Berthes, York, die alle ein gut Stück Zeitgeschichte enthalten, werden obere Schüler fesseln. Während die Bilder aus dem Seelenleben die Phantasie oft übermäßig reizen, werden classische Reisebeschreibungen, mit der Karte studirt, neben der geographischen Kenntniss die Form schöner Darstellung fördern. Für die biographische Literaturgeschichte haben wir bereits oben Bernalekens Literaturbuch genannt. Ihm möge sich anschließen Schillers Leben von Schwab, so wie für die reifsten Wahrheit und Dichtung. Für jüngere Schüler ist Herder als Knabe und Jüngling von Schmidt und Fichte's Leben von demselben Verfasser besonders zu empfehlen. Auf dem Gebiete der Naturwissenschaften sind Lenz' Naturgeschichte, Masius' Zoologie, Schubert's Spiegel der Natur, Humboldts Ansichten und Masius' Naturstudien durch Inhalt und Form bildend. Wie für die alte Lectüre sich immer mehr ein Kanon herausgebildet hat, der das umfaßt, was jeder Abiturient gelesen haben soll, so wäre ein solches gemeinsames Bildungsgut innerhalb unserer vaterländischen Literatur noch wünschenswerther. Der Schüler nähme darin ein Capital für das ganze Leben mit und um die Gebildeten der Nation würde sich wieder ein gemeinsames Band knüpfen, wie es in früherer Zeit mit Klopstock, Gellert und zum Theil auch Schiller der Fall war. — Es versteht sich von selbst, daß die freie Reizung in der Privatlectüre durch eine zweckmäßig eingerichtete Schülerbibliothek (s. d. Art.) noch ein weiteres Feld zu selbstthätiger Beschäftigung haben kann. Die Verathung und Leitung dieser Privatlectüre würde allen Lehrern zustehen, da sie in alle Disciplinen des Unterrichts eingreift. Soweit sie ihre besondere Beziehung zur deutsch-classischen Literatur hat, wird der deutsche Lehrer sich durch mündliche und schriftliche Referate, die er fordert, von der fortgeschrittenen Fähigkeit, mit Verstand zu lesen, wozu die deutsche Stunde mit dem Lesebuch Anleitung geben soll, überzeugen. Auch wird das Privatstudium zu Nachbildungen in eigenen Compositionen reizen und dadurch erst seinen bildenden Einfluß üben, der fruchtbringender werden kann, als die pflichtmäßigen monatlichen Aufsätze mit ihren oft seltsamen Forderungen an die Productionskraft der Schüler. „Man muß sich, sagt Herder a. a. D., im Schreiben üben, wenn man richtig sprechen, wenn man genau lesen und hören will. Also kleine Aufsätze von allerlei Art, Auszüge aus Büchern, theils stellenweise, theils nach dem ganzen Plan des Buchs und seiner Anordnung, dies sind die Zellen, die sich der Fleiß der Biene baut, die Körbe, in denen sie ihren Honig bereitet. Nulla dies sine linea, kein Tag muß vorübergehen, wo nicht ein junger Mensch für sich selbst etwas schreibt; er hole nun nach, was er vergessen möchte, oder setze sich seine Zweifel auf, oder berichtige dieselben, oder excerpire oder componire, in welcher Uebung es auch sei.“ Eine Hauptsache ist auch bei der Privatlectüre das Lautlesen, so wie das Einprägen schöner Stellen, das in den oberen Classen immer mehr an die Stelle des aufgegebenen Auswendiglernens treten und einen edlen Wettseifer in der Jugend erzeugen sollte. „Dies laute Lesen, sagt derselbe Herder, dies auswendige Vortragen bildet nicht

nur die Schreibart, sondern es prägt Formen der Gedanken ein und weckt eigene Gedanken; es giebt dem Gemüth Freude, der Phantasie Nahrung, dem Herzen einen Vorschmack großer Gefühle, und erweckt, wenn dies bei uns möglich ist, einen Nationalcharakter" *).

Heiland †.

Anmerkung. Wir bringen den obigen Aufsatz unseres verewigten trefflichen Mitarbeiters auch in der 2ten Ausgabe unverändert zum Abdruck, obwohl gerade über diesen Gegenstand seit seiner Veröffentlichung sehr viel verhandelt worden ist. In den Hauptpuncten wird Heilands Ansicht auch jetzt noch dem praktischen Schulmann als höchst beachtenswerth erscheinen und dem jetzigen Stand der Ansichten so ziemlich entsprechen. Nur auf eine kleinere Schrift eines erfahrenen Pädagogen wollen wir nicht versäumen aufmerksam zu machen: Dr. A. Dietrich, Ueber den deutschen Unterricht im Gymnasium (Sena 1875). D. spricht zuerst vom Unterricht im Lesen und führt aus, wie es, um gut vorlesen zu lernen, nothwendig sei, daß die Schüler in der Classe nie unvorbereitet lesen, daß sie wissen, sie haben dabei beständig ihre Gedanken zusammenzunehmen, und daß sie nur langsam lesen. Sodann: zum verständigen Lesen gehöre besonders die richtige Betonung, die Unterscheidung zwischen dem Hauptaccent des Satzes und den verschiedenen Nebenaccenten. Hinsichtlich des empfindungsvollen und vollends des mimischen Lesens wird Maßhalten empfohlen. „Kann ein Obersecundaner etwa die Kraniche des Ibykus oder die Bürgschaft gut vorlesen, so darf man schon zufrieden sein.“ Die Warnung vor übertriebenem Pathos würden wir unsererseits sogar noch verstärken. Für den besonderen Unterricht in der neuhochdeutschen Grammatik ist nach D. in den unteren und mittleren Classen keine Zeit vorhanden, während die lateinische und griechische Grammatik die geeignetsten Mittel sind, um den Schülern fast alles, was zur allgemeinen Grammatik gehört, verständlich zu machen und sie zur leichten Auffassung des Abweichenden in der Muttersprache zu befähigen. „Der praktische Gebrauch der Muttersprache möge doch ohne Theorie eingeübt werden — die Verbesserung von Fehlern verbleibt dem gelegentlichen Unterricht“. Erst im oberen Gymnasium wird der Schüler, um ein Bewußtsein über die bisher unbewußt gebrauchten Formen und Gesetze der Muttersprache zu begründen, in das mhd. eingeführt mittelst Lesung des Nibelungenliedes und der Lieder Walthers von der Vogelweide, wobei die einzeln vorkommenden grammatischen Erläuterungen erst nach einiger Zeit zusammengefaßt werden. In diesem Puncte weicht Wilmanns (Zeitschr. f. d. Gymn. W. 1875, Nov.) entschieden von D. ab, indem er rath, die betr. Schüler die Mittel überschauen zu lehren, deren die deutsche Sprache sich bedient, um Anschauungen und Gedanken und ihre Beziehungen zu einander und zum Subject auszudrücken. (Geschieht dies nicht naturgemäß beim Uebersetzen aus der einen Sprache in die andere?) — Der Unterricht in der deutschen Literatur und ihrer Geschichte ist schon in den unteren Classen durch das Lesebuch vorzubereiten. Eines der besten Lesebücher ist das von Phil. Wackernagel; neben ihm sind zu empfehlen die von Masius und von Hopf und Paulsick; für das Auswendiglernen von Gedichten aus dem Lesebuch sollte jedes Lehrercollegium einen auf die Bedürfnisse der einzelnen Classen berechneten Kanon vereinbaren und zugleich dafür sorgen, daß sich die besten Volkslieder darunter befinden, damit beim freien Gesang zu den schönsten Weisen nicht die Worte fehlen (vgl. unsern Art. Liederbuch). Es wird sodann der Kanon der in den verschiedenen Classen des Gymnasiums zu Erfurt von VI. bis II. alljährlich auswendig zu lernenden Gedichte und dann auch der Kirchenlieder mitgetheilt, den wir nur aus Rücksicht auf den Raum nicht auch hier zum Abdruck bringen; die Auswahl erscheint uns vortrefflich. In III. beginne Uhland, hauptsächlich mit den erzählenden Gedichten, nebst andern Balladendichtern, Schwab, J. Kerner, Chamisso, alsdann die Dichter der Freiheitskriege, Th. Körner, Arndt, Schenkendorf, einiges von Rückert, überall mit kurzen, doch nicht farblosen Biographien der Dichter. In Unter- II. Nibelungen und Walthar und die schönsten früheren Oden von Klopstock. Hauptstudium für Ober- II. sei Schiller, ein paar Balladen, die culturhistorischen Gedichte, manches aus den historischen Schriften, auch wohl ein Drama nach Grundgedanken, Dekonomie, Hauptcharakteren. In I. zuerst viel von Lessing, dann Herder, nach diesem Goethe, die schwereren lyrischen Gedichte und die beiden großen Dramen, Iphigenie und Tasso, endlich Schiller, die schwereren Ideendichtungen,

*) Aus der überreichen Literatur über diesen Gegenstand geben wir zu den im obigen Artikel erwähnten Schriften noch eine kleine Nachlese: Deinhart, Gymnasialunterricht S. 136 ff. Döderlein, Reden und Auff. I Nr. IX und S. 240; Held, Schulreden S. 114 ff.; Mager in Päd. Rev. 1844, 1 ff.; Märklin in Schnitzers Mittelschule 1846 S. 208 ff.; Roth, H. Schriften I, 139; II, 95 ff.; Rümelin, Aufgabe x. S. 166 ff.; Scheibert, h. Bürgerschule S. 207 ff.; Waiz, Päd. § 18 und S. 383.

die Vorlesung über das Studium der universalen Geschichte, die Abhandlung über Anmuth und Würde und nach diesem zweiten Schillercursus eine kurze Uebersicht über den ganzen Gang der vaterländischen schönen Literatur. (Dieser Plan wurde nach den Neuen Jahrb. für Pädagogik 1875 von der Schulmännerversammlung in Halberstadt im Frühling d. J. in Betreff des Umfangs der Schullektüre im allgemeinen gutgeheißen und nur Erweiterung der Prosalectüre in III. und Unter- II. und Beschränkung der Lektüre Herders, sodann Verschiebung Klopstocks nach I. und Walthers nach Ober- II. verlangt. Wilmanns hält a. a. D. die Vertheilung der einzelnen Dichter auf bestimmte Semester, also die Beschränkung der III. auf die schwäbischen und die Dichter der Freiheitskriege, die Verschiebung Lessings und Goethes auf I. nicht für zweckmäßig — wir glauben mit Recht.) In Betreff der häuslichen Lektüre ist dringend zu warnen vor dem gewöhnlichen Leihbibliothekenfutter und namentlich vor den belletristischen Journalen, einer Hauptursache der trostlosen Zerstreuung der Kinder. Die Schülerbibliotheken, nach Stufen getrennt, sollen von den betreffenden Lehrern verwaltet werden, aber ja keine sogenannten Indianergeschichten (nach Wilmanns a. a. D. nicht so ganz zu verdammen), sondern geographische, naturgeschichtliche, historische Jugendschriften enthalten, für die obersten Classen neben den großen geschichtlichen Werken besonders treffliche Biographien und einleitende kunstgeschichtliche Werke wie von Lübke, Schnaase u. Der letzte Abschnitt handelt von der Uebung im deutschen Ausdruck und empfiehlt zuerst metrische Uebungen mit feinen didaktischen Winken — wir würden uns nicht getrauen, auch nur die leichteren Formen obligatorisch zu machen —, alsdann prosaische Ausarbeitungen in verschiedenen einander parallelen Reihen, innerhalb deren ein Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren in der Weise stattfindet, daß die leichteren Gattungen von Aufgaben schon in den unteren Classen beginnen und allmählich schwieriger werdend bis in die oberen sich ausdehnen, die schwereren aber erst später einsetzen und neben jenen hergehen. Die Erörterung geht hier ziemlich ins einzelne und ist deshalb keines Auszugs fähig. Gerade diese Partie verdient eine besonders aufmerksame Erwägung von Seiten jedes Schulmanns, wenn auch Verschiedenheit der Ansichten hierin unvermeidlich sein wird; so spricht sich D. gegen die (ausschließliche) Anlehnung der Aufsätze an die deutsche Lektüre aus; Wilmanns a. a. D. dafür; wir verweisen auf den Artikel Deutsche Aufsätze. Schließlich warnt D. vor zu schweren Aufgaben; „viel eher zu leicht!“ — sodann vor der Gefahr der Unwahrhaftigkeit, und noch vor solchen Aufgaben, deren Bearbeitung für die Bildung der Schüler zu wenig Ertrag verspreche. Betreffs der Stellung der Aufgaben ist zu empfehlen, sie möglichst bestimmt zu fassen, namentlich gerne in Frageform; die Disposition ist alsdann nicht in der Regel vorher zu entwickeln, sondern etwa bei der einen Aufgabe so zu verfahren, bei der darauf folgenden verwandten die Arbeit den Schülern allein zu überlassen; manche Themata von den Schülern bloß disponiren zu lassen; dann als Disposition zu besprechen und zu verbessern, aber nicht wirklich ausführen zu lassen. Im letzten Abschnitt wird noch von den mündlichen Redeübungen gehandelt, welche jetzt fast zu sehr betont werden. Das extemporirte Reden sollte der Universität vorbehalten, aber auch das vorbereitete nur in geringer Ausdehnung betrieben werden, um die der Jugend ziemende Bescheidenheit zu schonen. Es eignen sich dazu Erzählungen, kleine Biographien, bei reiferen Schülern Referate aus Abhandlungen. Förmliche Reden sind nur ausnahmsweise zulässig, z. B. bei patriotischen Schulfeiern. An die Vorträge der älteren Schüler können sich Besprechungen anschließen, die unter der weisen und vorsichtigen Leitung eines erfahrenen Lehrers zu kleinen Disputationen werden mögen. Wir verweisen auf den Art. Redeübungen.

D. Red.

Deutsche Sprache in der Volksschule. Von diesem Unterrichtsfache der Volksschule ist erst seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts die Rede. Zwar hieß von jeher die Volksschule zum Unterschied von der lateinischen „die deutsche Schule“, weil in ihr keine fremde Sprache gelehrt, sondern alles deutsch getrieben wurde; aber daß man den Kindern des Volks einen besonderen Unterricht im Deutschen zu geben habe, daran scheint kaum jemand gedacht zu haben. Man gab Unterricht im Lesen und im Schreiben deutscher Schrift, auch im deutschen Rechtschreiben, vielleicht hie und da ein wenig Anleitung zur schriftlichen Darstellung der Gedanken, und so gewiß das alles Sprachunterricht war, wurde es doch von niemand so benannt, wie denn auch jetzt noch viele bei dem Worte Sprachunterricht nicht an Lesen, Sprechen und Schreiben des Deutschen, sondern allein an grammatikalischen Unterricht, an Bekanntmachung mit den einzelnen Formen, Regeln und Gesetzen der Sprache denken. Der grammatikalische Unterricht ist erst in neuerer Zeit allmählich in den Bereich der Volksschule gekommen

und hat sich nun so in den Vordergrund gedrängt, daß er den Titel „Sprachunterricht“ oder „deutsche Sprache“ allein für sich beanspruchen möchte. Es hat zwar lange vorher deutsche Sprachlehren gegeben, seit der bekannte Valentin Ickelsamer 1531 seine „deutsche Grammatika“ herausgegeben; besonders seit Adelung in der zweiten Hälfte des vor. Jahrh. (geb. 1732 gest. 1809) durch sein „grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart“ (Leipzig 1774 bis 1768), seine „deutsche Sprachlehre für Schulen“ sein „umständliches Lehrgebäude der deutschen Sprache“, seine Schrift „über den deutschen Stil“, sein „Magazin für die deutsche Sprache“, seinen „Mithridates“ und viele andere Schriften eine neue Bahn gebrochen hat, sind schnell viele andere deutsche Sprachlehren nachgefolgt, welche theils mehr wissenschaftlich gehalten, theils mehr für Schüler angelegt waren (vgl. den „Unterricht im Deutschen“ v. R. v. Raumer in R. v. Raumer's Gesch. d. Päd. III, b). Eine nähere Erwähnung derselben gehört übrigens um so weniger hieher, als sie nicht für die Volksschule, sondern für höhere Lehranstalten ausdrücklich bestimmt waren. So sagt unter anderen M. J. E. Bollbeding in der Vorrede zu seinem „Katechismus der deutschen Sprache zum Gebrauch in Schulen“ (Röthen 1798) das jetzt noch in mehr als einer Hinsicht beachtenswerthe Wort: „der Schüler darf kein Kind, sondern muß schon ein unterrichteter junger Mensch sein, der, welches wohl zu wünschen wäre, besonders die Anfangsgründe der lateinischen Sprache schon gelernt hätte, woraus er sich so manches würde erklären können. Ueberhaupt scheint mir in dem Unterrichte der deutschen Sprache dieses der beste Gang zu sein: Man spreche mit dem Kinde fleißig und lasse darin alle Sprachfehler vermeiden. Dann lasse man es die besten deutschen Schriftsteller Wieland, Campe u. a. m. fleißig lesen. Ganz zuletzt, wenn es der junge Mensch soweit gebracht hat, daß er richtig sprechen und schreiben kann, lehre man ihn die Regeln der deutschen Sprache selbst. Die deutsche Sprache kunstmäßig nach Regeln zu lernen, ist eigentlich nur für den Erwachsenen, der entweder aus fremden Ländern, wo eine andere Sprache geredet wird, zu uns kommt, oder der sich ganz eigentlich diesem Studio widmet. Für unsere deutschen Kinder aber würde es eine überflüssige Folter sein.“ Demungeachtet drängte sich um jene Zeit der Sprachunterricht im engeren Sinne in die deutsche Volksschule ein, einestheils unter der Hegide des Philanthropinismus, welchem F. P. Wilmsen angehörte, der Verfasser der „Anleitung zu zweckmäßigen deutschen Sprachübungen in Beispielen und Aufgaben für Lehrer in Bürgerschulen“ (Berlin 1799), so wie die Verfasser der vielen „gemeinnützigen und wohlfeilen deutschen Sprachlehren“, der „Versuche eines sokratischen Unterrichts in der deutschen Sprachlehre“ u. dgl. Anderntheils sieng nun auch die innerlich und äußerlich sich hebende Volksschule an mit der „Bürgerschule“ und diese mit der Realschule und der lateinischen Schule zu wetteifern, und man sah es für Ehrensache an, so viel immer möglich, die gleichen Unterrichtsfächer, welche in diesen Schulen zu Hause waren, nun auch in der Volksschule einzubürgern.

Der Zweck, den man in dieser ersten Periode des Unterrichts in der deutschen Sprache bei Volksschülern verfolgte, war übrigens von Anfang an bei vielen ein rein praktischer, daß nämlich die Schüler ihre Muttersprache (man verstand darunter das Neu- oder Hochdeutsche) beim Lesen und Hören recht verstehen und sich in ihr mündlich und schriftlich richtig ausdrücken lernen, ein Zweck; der selbstverständlich bis auf diesen Tag seine Bedeutung noch nicht verloren hat, wenn er gleich bei manchen einem rein formalen Zwecke mehr oder weniger den Platz räumen mußte. Die Wege jedoch, auf welchen man jenen praktischen (materialen) Zweck zu erreichen suchte, waren verschieden, wie sie es jetzt noch sind. Sehen wir von denen zunächst ab, welche den formalen Zweck mit dem materialen verbinden, so geben die einen zu Erreichung des letzteren Sprachlehren ganz in der synthetischen Ordnung und Weise der Grammatik der lateinischen oder sonst einer fremden Sprache in der Meinung, die Aufstellung und Einübung der trockenen Regeln und nackten Formen der Sprache sei hiefür genügend. Was etwa für den Sprachforscher von Bedeutung ist, das soll auch für den Schüler sich eignen. So

haben es Hunderte gehalten von dem schon genannten M. Bollbeding an in seinem Katechismus, welcher ungeachtet dieses Titels und der vorhin aus der Vorrede mitgetheilten vernünftigen Ansicht doch nichts anders als eine gewöhnliche Grammatik ist, bis auf die neueste „Elementargrammatik der deutschen Sprache von H. Heidelberg“ (Galle 1858).

Andere schlugen einen andern Weg ein, den unstreitig besseren *per exempla* statt *per praecepta*. Dies waren die treueren Anhänger der philanthropistischen Schule, deren Chorage der oben genannte F. P. Wilmfen ist, dem es vornehmlich darum zu thun war, den Schüler zu „Deutlichkeit, Richtigkeit und Bestimmtheit des Ausdrucks“ zu leiten. Weil es „überaus schwer ist, diesen Unterricht den Kindern anziehend zu machen und eine gewisse Trockenheit und Einförmigkeit zu vermeiden, welche so leicht davon abschreckt“, suchte er in der schon genannten „Anleitung x.“ die Schüler durch Uebungen, die er ihnen aufgab, zum Ziele zu führen. Er ließ z. B. zu gegebenen Subjecten passende Prädicate schreiben, ähnlich lautende Wörter unterscheiden und demgemäß benützen, einzelne Wörter ableiten, Sätze aus dem Activum ins Passivum umgestalten u. s. w. Der gleichen Richtung gehört in der Hauptsache neben anderen J. P. Böhlmann an in seiner Schrift „das Gemeinnützlichste aus der Sprachlehre als Stoff zu Denk- und Sprachübungen benützt“ (Erlangen 1813). „Wie selten, sagt er in der Vorrede, außer dem Gelehrtenstande die Menschen sind, die so viel von ihrer Muttersprache verstehen, daß sie sich über alles aus ihrer Sphäre richtig und bestimmt ausdrücken und einen Vortrag in der Kirche, den Inhalt eines für sie bestimmten Buchs oder auch nur einer im Wochenblatte befindlichen Anzeige vollkommen richtig nach allen ihren einzelnen Theilen und Bestimmungen auffassen und einen kleinen Aufsatz ohne Verwechslung gewisser Begriffe, Wörter und Redensarten, ohne Fehler gegen die Syntax oder Orthographie niederschreiben können, lehrt den aufmerksamen Beobachter gewiß die tägliche Erfahrung.“ Um diesem Uebelstande abzuhelpen, treibt er hauptsächlich Wortlehre mit beständiger Rücksichtnahme auf die „Fehler“ des Volksdialekts. Wenn es übrigens eine unberechtigte Zumuthung an die Schüler ist, daß sie nur von ihrer geringen Erfahrung und ihrem unausgebildeten Sprachgefühl geleitet das Richtige bei diesen Uebungen treffen sollen, so war es schon ein löblicher Schritt vorwärts, wenn man den Schülern Muster-sätze gab, nach welchen sie ähnliche bilden oder fehlerhafte verbessern sollten, wie Zerrenner in seinen „Vorlegblättern für den Unterricht in der deutschen Sprache“ (Leipzig 1814) und in dem „Handbuch für Lehrer zum zweckmäßigen Gebrauche der Vorlegblätter“ und nach ihm viele andere gethan haben. Aber es war dabei nicht um die richtige Auffassung und geistige Verarbeitung des Inhalts der Sätze, nicht um die Wahl des besten Ausdrucks beim Schreiben, sondern lediglich um Vermeidung von Formfehlern, von Verstößen gegen die Grammatik zu thun. Gleichwohl blieben diese Schriften lange in vielen Schulen, bis sie nach und nach im dritten und vierten Jahrzehnte unsers Jahrhunderts durch die „Sprachdenklehren“ verdrängt wurden.

Mit dem praktisch-materialen Zwecke verband sich frühe schon bei vielen der *formale*, die Schüler vermittelst der Sprache im Denken zu üben. Besondere Denk- oder Verstandesübungen waren gegenüber von dem allerdings fast allgemein verbreiteten mechanischen Treiben in der Schule von den Philanthropisten für nöthig erklärt worden, und der Freiherr v. Rochow hatte sie 1770—1780 von seiner Musterschule in Neukahn aus und durch seine Schriften bald weithin in einzelne Volksschulen verbreitet (s. d. Art. Denkübungen). Weil es aber kein Denken und am wenigsten einen Unterricht im Denken ohne Worte giebt, so mußten sich die Sprechübungen und der Sprachunterricht bald mit jenen verbinden. Nicht minder wurde, als der Anschauungsunterricht besonders von Pestalozzi in seiner geistbildenden Bedeutung auf die Höhe gebracht und methodisch gestaltet war, Sprechübung und Sprachunterricht mit diesem in Verbindung gesetzt. Als Pestalozzi „der Gedanke gekommen, daß alle unsere Erkenntnis von Zahl, Form und Wort ausgehe“, weshalb er Zahl, Form und Wort „die Elementarpuncte unserer Erkenntnis“ nannte (wie Gertrud ihre Kinder x. S. 162 f.); verstand es sich von selbst, daß „das

Wort" sich an die Anschauung der Form und Zahl angeschlossen. Uebrigens da er drei Stufen des Sprachunterrichts annahm, 1. Tonlehre (tägliches Vorsprechen und Nachsagenlassen einiger Reihen von Tönen), 2. Wortlehre oder Namenlehre, 3. Sprachlehre; so nahm auch der Sprachunterricht bald eine zweifache Richtung. Abgesehen von der Tonlehre, welche dem Buchstabiren vorangehen sollte, war es auf der einen Seite die Namenlehre („Reihenfolgen von Namen der bedeutendsten Gegenstände aus allen Fächern des Naturreichs, der Geschichte und der Erdbeschreibung, der menschlichen Berufe und Verhältnisse"), welche für die Schule zubereitet wurde z. B. von R. A. Zeller in der kleinen Schrift: „die Elemente der Rede oder das Innere der Muttersprache als geordneter Redestoff zur Beantwortung der Frage: wovon kann ich reden und was?" (1814). Auf der andern Seite war es die Sprachlehre, die in „Benennung eines Gegenstandes und seiner Merkmale und in näherer Bestimmung seiner Beschaffenheiten durch Zeit- und Nebenwörter" bestehen sollte. In dieser Richtung gieng Pestalozzi selbst mit seinem Beispiele voran, indem er schon in Burgdorf bei dem Anschauungsunterricht, den er selbst erteilte, die Schüler fortwährend Sätze sprechen ließ (vgl. R. v. Raumer's Gesch. d. Pädag. 2. Thl. S. 414 ff.); unter denen aber, welche in der Literatur in seine Fußstapfen traten, ist besonders von Türk zu nennen mit seiner Schrift: „die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache." Winterthur 1811. Für die Verbindung des Sprachunterrichts mit den Denkübungen wirkte vor vielen anderen D. E. Tilly, Prof. und zugleich mit Olivier Vorstand des Instituts in Dessau (dessen weitverbreitetes „erstes Lesebuch" von Pestalozzi in seinen Anstalten ausschließlich gebraucht wurde,) durch seine Schrift: „der Sprachunterricht als intensives Bildungsmittel" Leipzig 1813 und nach ihm besonders R. H. Krause, der in seinem „Versuch eines methodischen Lehrbuchs der deutschen Sprache" Halle 1819; „die Denkübungen und Sprachübungen, diese beiden wichtigen Unterrichtsgegenstände, so in Verbindung zu bringen suchte, daß sie sich gegenseitig unterstützen." Unwillkürlich wurde bei dieser Richtung die Rücksicht auf den Inhalt der Rede bei Seite gesetzt und der Form ausschließliche Sorgfalt zugewendet. Zwar spricht sich G. L. Glöser 1813 in seiner „streng zusammenhängenden deutschen Sprachlehre, nach den Gesetzen des Denkens für Schulen und Liebhaber bearbeitet", noch nachdrücklich für „die Sache" aus. „Kein Wunder, sagt er, daß bei dem bisherigen Unterricht die Sprachfertigkeit mechanisch blieb, bis andernwärtige Übung denken gelehrt hatte, und daß der Unterricht in der Muttersprache ohne Beihülfe einer fremden beinahe unmöglich war. Man gieng vom Wort aus, nicht von der Sache; man lehrte Declinationen, Conjugationen und alle Wörterarten kennen; aber was nun damit anfangen? Sätze bauen! In welcher Ordnung? Nominativ — Genitiv — Dativ u. s. w. Gebrauch des Nennworts, Beschaffenheitsworts, Zeitworts u. s. w. in ihrer wechselseitigen Verbindung; was hat aber das mit der Weltanschauung, mit dem vernünftigen Denken, dessen Ausdruck die Sprache sein soll, für Gemeinschaft? Welchen Zusammenhang mit dem Leben außer der Schule? Wie mehr bekommt der Schüler in der Folge Gelegenheit, Casus mit Casus, Nennwort und Beschaffenheitswort zu verbinden, wohl aber die Gegenstände, die ihn umgeben, die Begriffe, die er denkt, deutlich darzustellen, also näher zu bestimmen, und diese Bezeichnung und nähere Bestimmung des Gedankens sollte immer der Leitfaden geblieben sein, an dem sich seine Sprachwissenschaft entwickelt hätte." Allein unversehens reißt ihn der Strom der Zeitrichtung mit fort. Statt der Sache, statt des Inhalts der Rede ist es doch ausschließlich die Form, durch welche er das Denken üben will. „Durch die Rede lernen wir bezeichnen Subject und seine nähere Bestimmung, Prädicat und seine nähere Bestimmung; die Zusammenstellung und Verbindung mehrerer Subjecte und Prädicate oder mehrerer vollständigen Urtheile geschieht durch die Verbindungswörter. — So haben wir eine an den natürlichen Zusammenhang der Dinge, an die Gesetze des Denkens gebundene Sprachlehre. Das System ist aus der Seele des Schülers gegriffen, und was Umgang und Erfahrung vermischt in ihn brachten, wird nun ordnungsmäßig aus ihm entwickelt." Ganz dieselbe Richtung verfolgt neben

andern auch J. F. A. Krug, früher in Leipzig, nachmals in Dresden, sowohl in seiner „ausführlichen Anleitung, die hochdeutsche Sprache recht aussprechen, lesen und recht schreiben zu lehren,“ welcher eine kurze Satzlehre angehängt ist, „weil der Lehrer und in einigem Betracht auch die Kinder wissen sollen, was man unter einem vollständigen Gedanken und der wörtlichen Bezeichnung desselben, unter einem Satze verstehe;“ als auch in seinem 1824 erschienenen „hochdeutschen Sprachschüler“, der dazu dienen soll, daß „der Schüler selbstthätig die Sprache erfasse, wie sie nach und nach in ihm entsteht, als ein organisches Product seines Denkens. Er soll ohne eine für ihn noch unverständliche Theorie der Denkgesetze an den vom Geiste des Gefühls und Denkens durchaus befehlten Sprach- und Wortformen selbst immer richtiger fühlen und denken lernen“.

So war durch verschiedene Männer schon der Becker'schen Schule des Sprachunterrichts vorgearbeitet, als sie vor 2—3 Decennien einen großen Anhang in weiten Kreisen sich zu gewinnen wußte. Dr. F. K. Becker, der durch eine größere deutsche Sprachlehre, 2 Thle. (1827), seine „deutsche Grammatik“ (1829), durch eine „Schulgrammatik der deutschen Sprache“ (1834) und andere Schriften gleicher Art überhaupt unter den deutschen Sprachforschern eine hervorragende Stelle einnimmt, hat seinen „Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprachlehre“ (1833), wie er ausdrücklich sagt, vorzüglich für die Volksschulen bestimmt und den Gebrauch desselben in seinem Schriftchen über die Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache näher dargelegt. Es ist ihm deswegen in diesem Artikel besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Er tritt zunächst in die Fußstapfen der oben genannten Männer, indem er verlangt, daß der Schüler „die hochdeutsche Sprache vollkommen verstehen lernen, d. h. nicht nur die Bedeutung der Wörter und der besonderen Wortformen, sondern auch die Bedeutung der unterschiedenen Redeformen klar und bestimmt erkennen“ soll. Aber er geht noch einen wesentlichen Schritt weiter. Die Formen der Sprache sollen der Schlüssel sein, durch welchen dem Schüler der Einblick in die Operationen des Denkens geöffnet wird. „Indem der Schüler in der Wortbildung die Wörter und die Wortformen verstehen lernt, wird ihm offenbar, wie der menschliche Geist die ihn umgebende Welt in eine Welt von Begriffen umwandelt, wie er diese Welt von Begriffen zuerst in Begriffe von Dingen, die sind, und in Begriffe der Thätigkeiten der Dinge scheidet und dann jene und diese nach ihren Arten und Unterarten in mannigfaltigen Unterscheidungen und Gegensätzen ordnet und gestaltet. Indem der Schüler ferner in der Wortfügung lernt die Redeformen verstehen, lernt er die Verhältnisse kennen und unterscheiden, in denen der menschliche Geist die Begriffe der Dinge und ihrer Thätigkeiten auffaßt und zu Gedanken verbindet. — Der ganze Vorgang seines eigenen Denkens und Urtheilens und die Gesetze dieses Vorgangs werden auf diese Weise dem Schüler, indem er seine Muttersprache vollkommener verstehen lernt, gewissermaßen vor Augen gelegt, und der ganze Sprachunterricht wird für ihn eine fortgesetzte Übung in der Auffindung und Betrachtung der Verhältnisse, nach welchen der Geist die Begriffe unterscheidet, und der Gesetze, nach welchen er sie im Denken und Urtheilen mit einander verbindet. — Wie Gott dem ersten Menschen alle Thiere vorführte, auf daß er einem jeden derselben einen Namen gebe, so soll der Lehrer dem Schüler die innere Welt seines eigenen Vorstellens und Denkens vorführen und ihn anführen, die mannigfaltigen Vorgänge des Vorstellens und Denkens, welche er gewar wird, zu unterscheiden und jedem derselben, wenn er sie klar und bestimmt aufgefaßt hat, einen Namen zu geben, durch welchen er jedes Besondere fortan von dem anderen unterscheide. Alles hängt nur davon ab, daß der Schüler den Vorgang des Urtheilens, die Vorstellungen von Ding und Thätigkeit und ihren Arten, so wie die Verhältnisse von Raum, Zeit, Ursache, Wirkung, Wirklichkeit, Möglichkeit, Nothwendigkeit u. s. w. klar, bestimmt und wahrhaft in der innern Anschauung auffasse und durch Übung eine Leichtigkeit in der Anschauung und Unterscheidung derselben gewinne.“

So hat sich die Ansicht von dem Zweck und der Bedeutung des Sprachunterrichts

in der Volksschule nach und nach gesteigert, seit er mit den Denkübungen in Verbindung gebracht war; zuerst sollte das Denken in und mittelst der Sprache, hernach das Denken über die Sprache und endlich das Denken über das Denken in der Sprache durch ihn ausgebildet werden. Und so schroff auch die Höhe war, auf welche die Sache getrieben werden sollte: im Vertrauen auf das Allvermögen des Unterrichts schloß man sich an Becker mit Begeisterung an, und um nach seiner Verheißung durch solchen Sprachunterricht „das Volk auf eine höhere Stufe geistiger Bildung zu heben,“ gieng man muthig daran, den Schüler zu dem zu machen, was die wenigsten Menschen, auch die wenigsten Lehrer erreicht hatten, zum Sprachlogiker, Sprachphilosophen. Es ist hier nicht der Ort, die kaum übersehbare Menge von Sprachlehren und Sprachdenklehren, welche entweder ausdrücklich „nach Becker“ erschienen sind oder doch den von ihm gebahnten Weg einschlagen, besonders aufzuführen. Es genüge an den Namen von Honcamp, Kaiser, Scherr, Hermann und besonders von Wurst, dessen „praktische Sprachdenklehre für Volksschulen 2c. nach Beckers Ansichten 2c.“ (1. Aufl. 1836) und dessen „kleine Pratt. Sprachdenklehre für die Elementarschulen auf dem Lande,“ ein Auszug aus der ersteren Schrift (1841), unstreitig die weiteste Verbreitung gefunden haben. Als unbedingter Verehrer Beckers, dem „B.'s System als ausgemachte Wahrheit galt“ und der aus Erfahrung zu wissen versicherte, „daß man auch bei den ungünstigsten äußeren Verhältnissen im Sprachunterrichte nach B.'s System mit halber Mühe ungleich mehr leisten könne, als nach den besten Sprachlehren, die nach den Ansichten der älteren Grammatiker bearbeitet sind,“ mußte er, „so viel es möglich war, Schritt für Schritt in B.'s Ansichten über die Methode des Unterrichts in der Muttersprache eingehen.“ So wurde nun der frühere synthetische Weg, der vom Laut zur Silbe, von der Silbe zum Worte 2c. aufstieg, verlassen und ein analytischer Weg eingeschlagen, der gleich mit dem Satze anfängt und diesen in seine Bestandtheile zerlegt, freilich so, daß auch hier die Synthese doch ihr Recht noch behielt, indem man vom nackten einfachen Satze zum erweiterten und von diesem zum zusammengezogenen und zusammengesetzten aufstieg, die Wortlehre jedoch, die Wortbildungslehre und die Rechtschreiblehre später folgen ließ. An einzelnen nur hiezu gewählten oder gemachten Sätzen sollten die Schüler die Gesetze und Regeln der Sprache kennen lernen, entweder indem sie sie durch Reflexion selbst finden (Wurst), oder indem die Sätze zur Erläuterung und Befräftigung der vorangestellten Regel benützt werden (Becker), und sodann sollten von den Schülern ähnliche Sätze gleichviel welchen Inhalts gebildet werden. So war es nicht der Gedanke, der Inhalt, der Stoff der Sätze, der von den Schülern innerlich aufgefaßt und verarbeitet, an dem ihr Denken geübt werden sollte, sondern allein die Form; nicht mit Worten sollten sie umgehen, vielmehr an Wörtern, ihrer Form und Beziehung zu einander sollte die Denkfraft ausgebildet werden, und es waren nicht minder als früher eben Regeln, an denen man die Sprache verstehen und sofort mündlich und schriftlich richtig gebrauchen lernen sollte. Insbesondere aber war es eine bei einzelnen fast ins Unendliche gehende Benennung der verschiedenen Satzarten, Satzglieder und Redetheile, von deren Einprägung und Übung man den meisten Gewinn für die geistige Bildung und die Sprachgewandtheit der Schüler erwartete, welche als ein wesentliches Mittel der Förderung des Denkens über die Sprache oder gar über das Denken mittelst der Sprache angesehen wurden. Aber wie schon früher das Streben, eine deutsche grammatikalische Terminologie statt der lateinischen einzuführen, wobei jeder nach eigenem Belieben und Gutdünken zu Werke gieng, eine beklagenswerthe Verwirrung in die Volksschule brachte: so häufte sich nun der Schwall weiterer ebenfalls beliebig gemachter Termini so ungebührlich an, daß nahezu aller grammatische Unterricht in der Einübung von diesen aufgieng.

Es ist klar, daß man auf diesem Standpunct des reinsten Formalismus, um nicht zu sagen des bloßen Terminologismus, nicht lange Zeit stehen bleiben konnte, und daß, ob auch viele Schulmänner von der Becker'schen Sprachunterrichtsmethode das Heil der Schule erwarteten, doch manche Einsichtigere den Anleitungen zum Sprachunterricht von

Denzel, Diesterweg u. a. den Vorzug gaben, welche, wenn auch unter Berücksichtigung Becker'scher Ansichten, doch größerer Einfachheit und Klarheit sich besaßen und unter Beschränkung auf das Wenige von theoretischem Wissen, was ihnen für die Schüler absolut nöthig schien, hauptsächlich den praktisch-materialen Zweck des Sprachunterrichts verfolgten. Bald traten auch scharfe Kritiker und entschiedene Gegner des Becker-Wurst'schen Sprachunterrichts auf, wie Mager, Ph. Wackernagel, Hülsmann u. a., welche nicht bloß nachzuweisen suchten, daß, wie die Erfahrung alljährlich mehr lehrte, dabei der wesentliche und letzte Zweck des Sprachunterrichts nicht erreicht werden könne, sondern auch auf die Gefahr und den Schaden aufmerksam machten, welcher der geistigen Entwicklung der Schüler dadurch drohe, daß man sie zu Reflexionen, Abstractionen und Productionen in einem Alter nöthige, in welchem der kindliche Geist die Reife dazu noch gar nicht erlangt hat, was Wackernagel geradezu für geistige Selbstbefleckung erklärt.

Indessen auch die, welche auf Becker'schem Boden der Hauptsache nach stehen blieben, empfanden größtentheils die Unzuträglichkeit der einzelnen Beispielsätze für den Sprachunterricht, welche bei den einzelnen Regeln entweder mit einem aufs bunteste gemischten Inhalt auf einander folgten oder zum Theil ganz ohne wirklichen Inhalt waren, und stellten die Forderung auf, daß der Schüler nicht an einzelnen beliebig gewählten Sätzen, sondern an ganzen Lesebüchern die Sprache erlernen solle, wobei ebenso auf die richtige Auffassung des Inhalts im einzelnen und im ganzen, als auf die Kenntnis der Formen und Gesetze der Sprache abzielen wäre. So trat im fünften Decennium diejenige Methode in die Bahn, welche sich vorzugsweise die analytische nennt und welcher Männer wie Otto Schulz, Wagner, Riecke, Kellner, Vormann, Lauchhardt, Fr. Otto, Waig, Curtman, Schmidt in Schwerin u. a. angehören. Dieser Richtung kam zweierlei zu statten. Einmal hatte Jacotot's Unterrichtsmethode in Deutschland allmählich mehr Eingang gefunden, und seinen Grundsatz, daß man alles an einem lehren müsse, wie er ihn selbst an seinem Lesebuch *Telemach* ausführte, suchte z. B. Riecke an seinem *Columbus* für die deutschen Schulen in Anwendung zu bringen. Fürs andere fiel eben in diese Zeit die Erscheinung eines Lesebuchs nach dem andern, und die Ansicht wurde immer allgemeiner, daß für die Volksschule ein Lesebuch zum Behufe ebenso des Sprachunterrichts als der Mittheilung realistischer Kenntnisse und der Bildung des Gemüths und der Phantasie der Schüler unentbehrlich sei. Vorerst freilich wurden die Lesebücher vorzugsweise für den Zweck des Sprachunterrichts gesammelt oder gemacht und geordnet, und es wurde zum Theil noch der ganze Qualm von Becker-Wurst'schen Terminis und Regeln über sämtliche Lesebücher ausgegossen, so daß das Auge des Schülers für den Inhalt derselben, wenn er auch an sich gut sein mochte, geblendet werden mußte, oder es wurden wenigstens einzelne Lesebücher dem Lesebuche einverleibt mit der Bestimmung, der sprachlichen Zergliederung zum Opfer gebracht zu werden, wie denn immer noch Lesebücher erscheinen, welche mit dem nackten einfachen Satze beginnend die Lesebücher ganz in Becker'scher Stufenfolge geordnet haben und in Becker'scher Terminologie behandeln. Gleichwohl ist durch diese neuere Richtung ein wesentlicher Fortschritt geschehen. Es tritt nämlich die Forderung immer bestimmter und stärker hervor, die richtige Auffassung des Gedankensinhalts des Lesestücks und die orthographisch und stilistisch richtige Reproduktion desselben, überhaupt das richtige Verständnis dessen, was gelesen oder gehört wird und die richtige mündliche und schriftliche Darstellung der Gedanken zum Zwecke des Sprachunterrichts zu machen; die Grammatik aber soll Mittel dazu und nicht Selbstzweck sein. Ueberdies sollen so wenig als möglich grammatische Termini, Formen und Regeln in der Volksschule gebraucht werden, damit nicht, wie Jean Paul sagt, „das Geld mit Anschaffen schöner Beutel verthan wird.“ So fängt hier Schleiermachers „Grundkanon“ an zur Geltung zu kommen, daß „die Entwicklung der Kräfte auf dieser Stufe überall an einem solchen Stoff versucht werden müsse, der im künftigen Geschäftsleben seinen Werth behält. Denn alle Kenntnisse, die wir mittheilen, alle Fertigkeiten, die wir üben können, sind nur etwas

wirklich Gewordenes, wenn sie im gemeinsamen Leben ein Wirkames bleiben. Was aber am Endpunct der Erziehung aufhört Einfluß zu üben und nur in der Periode der Erziehung, insofern diese nur ein Mittel ist zu dem weiteren Leben, seine Geltung hat, das ist nicht ein wirklich Erreichtes; es ist dann in Beziehung auf das ganze Leben nur ein Schein. Hiernach beurtheilen wir, was in die Volksbildung gehört." (Erziehungslehre S. 382.) Daß übrigens in der Praxis bei dieser Richtung über den Stufengang und die Art und Weise der Zergliederung von Lesebüchern, sowie über das unentbehrliche Minimum grammatischer Formen und Regeln große Verschiedenheit der Ansicht und Unsicherheit des Verfahrens hervortritt, das mag immerhin Mißtrauen gegen diesen sprachunterrichtlichen Standpunct erregen, und es darf uns nicht wundern, daß manche Lehrer in einer Art von Verzweiflung über das Was, Wo und Wie des grammatischen Unterrichts am Lesebuch entweder zum früheren rein grammatikalischen Verfahren zurückgreifen oder es vorziehen, allen grammatischen Unterricht in der Volksschule über Bord zu werfen.

Wirklich haben auch diese beiden Wendungen in neuester Zeit wohl zu beachtende Vertretung gefunden. Die Rückkehr zu der grammatischen Richtung ist vornehmlich vertreten durch Löss, Palmer und Stern. Obgleich nämlich Löss („Anleitung zum Unterrichte in der deutschen Sprachlehre für Lehrer in Stadt- und Landschulen" 1851) „als unverlierbaren Gewinn aus den bisherigen lebhaften Verhandlungen über die Methode des Sprachunterrichts die jetzt zum Gemeingute des ganzen Lehrstandes gewordene Ueberzeugung betrachtet, daß eine genügende Sprachbildung der Schüler nicht durch grammatischen Unterricht allein erzielt werden kann;“ kann er doch nicht umhin, den grammatischen Unterricht für einen wesentlichen Theil des Sprachunterrichts zu erklären, ohne den der Schüler zum schriftlichen Gedankenausdrucke kaum befähigt werden könnte. „Eine einigermaßen zusammenhängende und geordnete schriftliche Gedankendarstellung ist fast gar nicht möglich ohne eine entsprechende Fertigkeit in der Interpunction, diese nicht ohne die Kenntnis der Regeln des Periodenbaues und diese nicht ohne die Voraussetzung der ganzen Elementargrammatik.“ Löss will nun allerdings „den grammatischen Unterricht an das Lesebuch anknüpfen“; aber erst wenn „der Schüler auf dem Standpunct steht, daß ihm die einzelnen grammatischen Spracherscheinungen aus dem logischen Zusammenhange eines Lesestücks erläutert werden können“, oder „sobald er durch die Einführung in eine gewisse Anzahl vorbereitender grammatischer Begriffe auf einen Standpunct gestellt ist, auf welchem ihn die Masse der in einem zusammenhängenden Lesestücke auftretenden Sprachformen nicht mehr so überwältigt, daß ihm dadurch die abgesonderte Betrachtung derjenigen, über welche er gerade belehrt werden soll, wesentlich erschwert, vielleicht unmöglich gemacht wird.“ Der grammatische Unterricht soll deswegen „während des zweiten Drittels der Schulzeit in besonders dazu angelegten Lektionen so erteilt werden, daß ein grammatischer Begriff aus dem andern entwickelt wird.“ Ganz in ähnlicher Weise hält Palmer dafür (Ev. Päd. II, S. 203 f.), daß „die abstracte Form und Regel nicht umgangen werden könne,“ und fordert, daß, nachdem die Kinder durch das Lesen der Fibel (II. Theil) unmittelbar in die rechte Sprachanschauung eingeführt sind, im zweiten Drittel der Schulzeit die Unterscheidung der Wörterarten, sodann der Casus, Tempora und Modi und endlich die nöthigen Gesetze der Construction eines Satzes vorgenommen werden und erst, wenn dies geschehen, der höhere, wieder concretere, aber auf jene Kenntnis der einfachsten Gesetze immer wieder sich stützende Sprachunterricht am Lesebuch und in den eignen Nachbildungen folgen soll. Auch Stern hat in einem Programm des evang. Schullehrerseminars zu Karlsruhe 1855 sich in ähnlicher Richtung ausgesprochen. „Wir können uns nicht überzeugen, sagt er, daß auf diesem Wege (des Sprachunterrichts am Lesebuch) ein stetig fortschreitender, sicher einhergehender Unterrichtsgang, wie die Volksschulen einen solchen nöthig haben, beobachtet werden könne. — An buntwechselnden Sätzen der Lesestücke die verschiedenen Arten der einfachen und zusammengesetzten Sätze erkennen und deren Bestandtheile durch Erfragen unterscheiden zu lassen, an den einzelnen Worten derselben

die verschiedenen Wortgattungen und deren Eigenschaften und Formen erkennen und von einander unterscheiden und die möglichen Veränderungen mit ihnen üben zu lassen, ist unbequem und mühsam. — Auch ist es lebhaften Schülern lästig und unerträglich, wenn man ihren Blick auf Aeußeres, im besondern auf Wortformen, hinrichten will, während der Inhalt des Gelesenen allein ihre Aufmerksamkeit verschlingt. — In unseren Volksschulen, wo die geistigen Kräfte noch so unentwickelt und für die Auffassung geistiger Verhältnisse so schwer in Bewegung zu setzen sind, muß der Lehrgang in der Sprache in sehr abgemessenen, festbestimmten Schritten einhergehen.“ Während demnach andere einen vereinfachten, eigentlich grammatischen Unterricht der sprachlichen Behandlung des Lesebuchs vorangehen lassen, also statt vordem mit der Oberklasse, nun mit der Mittelklasse getrieben sehen wollen, hofft Stern, daß bald die Zeit kommen werde, in welcher man wieder ganz unabhängig vom Lesebuch in streng geordnetem Gange die Grammatik in der Schule, wenigstens in der gehobeneren Volksschule treiben werde.

Gegenüber von dieser neueren Richtung treten nicht weniger gewichtige Stimmen auf, welche nach Wackernagels Vorgang allen grammatischen Unterricht, möge er in analytischer oder synthetischer Weise ertheilt werden, aus der Volksschule verbannt sehen wollen. Schon 1845 hat der jezige württ. Staatsrath v. Kümelin in seiner Schrift: „die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschulen etc.“ auf die allgemeine Erfahrung hingewiesen, daß „alle Lehrer, wenn sie sich lange und gewissenhaft damit abgequält haben, am Ende auf das Resultat kommen, aller theoretische und grammatische Unterricht in der deutschen Sprache sei etwas vollkommen zweckloses, für Lehrer und Schüler gleich peinliches und unerquickliches, so lange die Empfänglichkeit für eine wissenschaftliche Behandlung des Gegenstandes nicht vorhanden sei.“ Er fordert ein gutes Lesebuch für die Volksschule, das täglich Treffliches zu lesen gebe. „Gebt dem Schüler ein solches Buch in die Hand, lese es mit ihm wiederholt und gründlich durch, laßt ihn daraus schreiben, memoriren, Auszüge, Nachbildungen etc. machen, daß er einen Autor vor sich hat, wie bei jedem andern Sprachunterrichte, daß seine Gedanken auf einen bestimmten Stoff, eine bestimmte Form sich concentriren, und auf einmal wird das ganz leicht, was vorher so schwer schien, daß der Schüler seine Muttersprache gut und gründlich lerne.“ Ebenso spricht sich Rud. v. Raumer a. a. O. aus: „Wir sind der Meinung, daß man für das Wohl der niederen Stände am besten sorgt, wenn man sie mit solch schalem (Becker-Wurst'schem) Abhub von den Tafeln der Reichen verschont und sich dafür recht ernstlich bemüht, sie dahin zu bringen, daß sie die hochdeutschen Bücher lesen können, die für sie bestimmt sind, und die Dinge einigermaßen zu Papier bringen, die das Leben von ihnen verlangt. Lesen und Schreiben, die alten Elemente der Volksschule, sind es auch heute noch, und jeder davon getrennte besondere Unterricht in der deutschen Sprache ist der Volksschule verderblich. Lesen, Schreiben und Sprechenhören sind die Mittel, durch die das Volk, ohne es selbst gewar zu werden, so viel von der hochdeutschen Schriftsprache erlernt, als ihm zu können, noth ist.“ Ungefähr die gleiche Ansicht spricht auch L. Völter aus in einer ausführlichen Abhandlung seines „Süddeutschen Schulboten“ 1848 über „die Sprachunterrichtsnoth in der Volksschule“, wieder abgedruckt in seinen „Beiträgen zur christlichen Pädagogik und Didaktik“ 1852. „Fragen wir, heißt es dort, nach der Berechtigung der Grammatik in der Volksschule, so scheint uns die Frage nicht die zu sein, ob viel oder wenig Grammatik, sondern vielmehr ob überhaupt Grammatik oder nicht. Und da sagen wir, wenn gleich die Grammatik ein animal superbum ist, ohne Bedenken: gar keine Grammatik, und sind der Meinung, daß im Sprachunterricht der Volksschule so lange kein Heil sein wird, als bis er die alten bisher betretenen Wege verlassen und mit der Grammatik gänzlich gebrochen haben wird. — Lasset die Kinder mit der Grammatik ihrer Muttersprache ungeschoren, wenn sie keine Fehler dagegen machen, und der Fälle, wo sie nicht fehlen, sind ja doch jedenfalls bei den Kindern, die ihr Grammatik lehren wollet, mehr als der Fälle, wo sie fehlen; machen sie aber Fehler, nun dann saget ihnen die Regel,

wenn ihr es nicht vorziehet, ihnen bloß zu sagen: man sagt nicht so, sondern so. — Der grammatische Unterricht beabsichtigt, dem Kinde eine Einsicht in den logischen Mechanismus der Sprache dadurch zu geben, daß er ihm diesen Mechanismus zerlegt und zeigt, wie man ihn wieder zusammensetzt. Aber dieser logische Mechanismus ist eben eine Abstraction von der Sprache, nicht die Sprache selbst. Die Sprache ist kein Mechanismus, sie ist ein Organismus, ein Leben, und so wenig ich dadurch, daß ich vor den Augen des Kindes eine Pflanze oder ein Thier anatomisch zergliedere, es lehre, eine Pflanze oder ein Thier zu machen, so wenig lehre ich das Kind die Sprache durch jene Zergliederung ihres Mechanismus, ich zerstöre dadurch vielmehr den frischen, unmittelbaren Eindruck, den sie auf das Kind macht. Die grammatische Behandlung der Muttersprache liegt ganz über dem Horizont, welcher dem Alter der Schüler der Volksschule zukommt. Sie leitet sie zur Reflexion über die Muttersprache an, setzt also ein Verhältnis zur Muttersprache voraus, bei welchem sie in solchem Grade etwas innerliches und zum geistigen Eigenthum geworden ist, daß man sich auch wieder aus ihr heraus zu versetzen, sich über sie zu erheben und sie sich zu objectiviren im Stande ist. Dies ist bei dem Volksschüler noch nicht der Fall. — Sprachunterricht muß Sachunterricht sein; Bildung der Sprachkraft, d. h. formale Bildung der Erkenntnisskraft muß Hand in Hand gehen mit ihrer stofflichen Bildung, Sprachfertigkeit mit dem positiven Wissen; die Uebung jener muß immer mit diesem in der innigsten Beziehung gehalten werden. Positives Wissen ist sprachbildend, reales Erkennen löset und entbindet die Sprachkraft. Das Object ist der Stahl, der gleichsam mit magischer Kraft den Funken aus dem Subject schlägt. — Das Wort ist Product des Erkennens, es ist die Frucht der Liebe, in welcher sich der Geist an das Object hingiebt, sich von ihm bestimmen und befruchten läßt; es ist die Gestalt, welche das Object im Subject gewonnen hat. Wollt ihr also eure Kinder beredt machen, so gebet ihnen nicht eine Sprachform und bringet dann Stoff her mit der Forderung, ihn in die vorgeschriebene Form zu gießen und so lange zuzuschneiden, bis er hineinpaßt; was sie auf diesem Wege lernen, ist nur gedankenloses Nachsprechen, ist nur ein Manipuliren mit Formen ohne Gedanken-Inhalt, eine Kunst, die allerdings den Schein des Sprechens hat und von vielen für Sprechen gehalten wird, in der deutschen Sprache aber Schwätzen heißt. Nein, gebet ihnen die Dinge selber, sorget dafür, daß sie die Objecte des Unterrichts innerlich anschauen und erkennen, und leitet dann den Proceß der Reproduction und Darstellung des innerlich Angesehenen. So werdet ihr eure Kinder zum Sprechen bringen. — Wir machen also allen Unterricht zum Sprachunterricht und wollen, daß die ganze Schule, wie sie leibt und lebt, die Sprachmutter für die Muttersprache werde. Wir wissen, daß wir mit diesem Resultat schnurstracks gegen die bisherige ziemlich allgemein verbreitete Richtung anlaufen, sind aber eben so fest überzeugt, daß so lange kein Heil für die Sprachbildung in der Volksschule erblühen kann, bis dieser Grundsatz factisch anerkannt wird."

Eine ähnliche Ansicht haben die Seminardirectoren Bock, Goltzsch, ferner Werner u. a. Die gewichtigste Auctorität für diese Richtung ist J. Grimm, dessen Urtheil über den grammatischen Unterricht oben S. 39 zu lesen ist. Vgl. dazu E. L. Roths Abhandlung „über den natürlichen Unterrichtsstoff" (kleine Schriften II, 76 ff.), namentlich die Stelle über den Werth der Bibel für die Ausbildung in der Muttersprache.

Zum Schlusse haben wir noch einer weiteren Wendung zu gedenken, welche unsere Frage in der neuesten Zeit genommen hat. Die Verschiedenheit der landschaftlichen Mundart von der neuhochdeutschen Schriftsprache, welche besonders stark an der nördlichen und südlichen Grenze des Gebietes deutscher Zunge hervortritt, hat zu der Erkenntnis geführt, daß genau genommen nicht die neuhochdeutsche Sprache, sondern die Mundart die Muttersprache unserer Volksschüler ist, und Rud. v. Raumer, Gutbier, Burgwardt u. a. haben angefangen, der Volksschule das hauptsächlich zur sprachunterrichtlichen Aufgabe zu machen, daß die Schüler unter möglicher Bewahrung

des Genius der Mundart von dieser zum richtigen Verständnis und Gebrauch der jetzigen Schriftsprache geleitet werden. Aber auch hier beginnt bereits wieder der alte Streit darüber, ob dieses vermittelt der Grammatik oder ohne sie geschehen solle, und Burgwardt spricht in seinen „Morgenstimmen eines naturgemäßen und volksthümlichen Sprach- und Schulunterrichts in niederdeutschen Volksschulen 1857“ unter Hinweisung auf seine dahin zielenden Schulschriften der Ansicht stark das Wort, daß das Ziel nicht ohne grammatische Belehrungen und Uebungen (Lautlehre, Wortlehre, Declination, Conjugation, Satzlehre u.) erreicht werden könne, während anderen dazu eine tüchtige Uebung im Lesen, richtiges Sprechen des Lehrers und Gewöhnung der Schüler zum richtigen Antworten, schriftliche Nachahmung angemessener Lesestücke u. s. w. genügt.

Dies ist der Stand der Frage über den Sprachunterricht in der Volksschule, wie er sich geschichtlich entwickelt hat, doch nicht, als wäre zu einer Zeit diese, zur andern jene Richtung die alleinige gewesen; vielmehr haben sich neben der neuen Richtung immer auch die früheren da und dort erhalten, und es bestehen jetzt wenn auch in verschiedener Ausbreitung sämtliche Richtungen noch neben einander. Dadurch ist in diesem Gebiete des Unterrichts nachgerade ein Gewirre der Ansichten entstanden, wie kaum in irgend einem andern, und nur am Faden der Geschichte kann dieser Knäuel entwirrt werden. Deswegen haben wir bei dieser Darstellung den geschichtlichen Weg eingeschlagen, und wir hoffen, daß man eben auf diesem mit der Zeit zur endlichen Entscheidung der Frage über das rechte Verfahren gelangen werde. Es sind viele, die sich mit dieser Frage beschäftigt haben, so viele, daß wir, wenn es der Sache förderlich wäre, ganze Seiten mit Namen hätten anfüllen können. Wir mußten es vorziehen, nur einzelne Namen der Vorkämpfer zu nennen; aber allen gebührt Dank und Anerkennung für ihr ernstes Suchen und Streben, aus dem wir, wenn die Geschichte überhaupt nicht vergeblich sein soll, genug lernen können, selbst wenn sie irre gegangen sind. Am meisten tritt hier in die Augen, daß die formale Richtung bis zum äußersten möglichen Punkte in raschem Laufe vorgerückt (Beder=Wurst), je weiter sie vorwärts gieng, um so weniger für die Dauer befriedigte. Je mehr der materiale Zweck dieses Unterrichts in den Hintergrund geschoben und die Aufmerksamkeit und Thätigkeit des Schülers auf die Form statt auf den Inhalt gerichtet wird, desto weniger gedeihlich und nachhaltig erweist sich dieser Unterricht. Die Form ist nur an dem Stoffe und um des Stoffes willen da, und weder die Betrachtung der Form ohne den Stoff noch der Form vor dem Stoffe kann zur rechten Erkenntnis des letzteren führen. Der Begriff der Volksschule hat sich aber nach und nach geklärt, und man fängt mit Recht an, sie von der Elementarschule, als der Vorbereitungsanstalt für höhere Schulen, im wesentlichen zu unterscheiden. Damit gestaltet sich ihre Aufgabe so, daß sie ausschließlich das zu lehren und zu üben hat, was für das Leben, für das innere und äußere Leben des Volkes am meisten noth thut. Dadurch ist alles Wissenschaftliche, auch die wissenschaftliche Form durchweg ausgeschlossen. Das Verstehen der Sache und nicht der Form, das Können und nicht das Denken über das Können ist es, was sie zu Stande bringen soll, und hiezu bedarf sie vollständig der ohnedies sparsam zugemessenen Zeit.

Darum wird nicht der formale Zweck des Unterrichts aufgegeben; aber wie es den Denküebungen ergangen ist, daß sie aufhörten besonders getrieben zu werden, weil aller Unterricht Denkübung sein soll: so wird es auch dem grammatischen Unterricht gehen, weil aller Unterricht vermittelt der Sprache erteilt, Sprachübung sein soll. Man stelle nur die Forderung an die Volksschule nicht zu hoch! Leichtes und richtiges Verständnis dessen, was im Neuhochdeutschen gelesen oder gehört wird, und die Fähigkeit, in diesem sich mündlich und schriftlich verständlich und in der Hauptsache richtig auszudrücken, das ist das Ziel des Sprachunterrichts für die Volksschüler; denn sie sollen weder gelehrte Forscher noch Schriftsteller werden. Aber die Geschichte lehrt in der schnellen Folge einer sprachunterrichtlichen Richtung auf die andere, daß man sich durch keine Art des grammatischen Unterrichts befriedigt und zu jenem einfach gesteckten Ziele

geführt sah. Das Warum in der Sprache, die Gründe und Regeln erläutern zu wollen, taugt ebenso wenig, als wenn man beim Rechnenunterrichte, was doch noch wenigen in den Sinn gekommen ist, auf die Erläuterung der arithmetischen Gesetze zurückgehen wollte. Man treibe nur einmal das Lesen besser als früher; man bleibe nicht bei der mechanischen Fertigkeit stehen, sondern suche den Inhalt des Gelesenen zum Eigenthum des Schülers zu machen und damit nicht bloß einseitig den Verstand, sondern auch die Einbildungskraft und das Gemüth zu bilden; man beschränke sich dabei nicht auf eine einzige Ausdrucksweise und Stilart, sondern gebe den Schülern vom Leichterem zum Schwereren aufsteigend nach Form und Inhalt Mannigfaltiges zu lesen und das Beste lasse man wieder und immer wieder lesen, bis der gute Inhalt sammt der schönen Form helle und fest in der Seele geworden ist; damit ist in der That schon viel gewonnen. Dies aber geht doch wohl ohne grammatischen Unterricht, und Löss hat unstreitig Recht, wenn er sagt: „Für das Sprachverständnis, z. B. für das Verständnis des Lesebuchs ist der grammatische Unterricht ganz überflüssig. Das muß ein schlechter Lehrer sein, der zur vollständigsten Erklärung des Lesebuchs der grammatischen Erörterungen nicht entbehren kann; das muß ein sehr wunderlich organisirter Schülerkopf sein, dem der concrete Inhalt des Lesebuchs weniger verständlich ist als die grammatische Abstraction, welche ihm denselben erläutern soll.“ (Anleitung z. Unt. in der d. Sprachlehre 1851.) Hieher gehört auch das bekannte Wort Luthers: „Sage mir, wo ist jemals eine Sprache gewesen, die man aus der Grammatik wohl und recht habe lernen können? Ist es nicht wahr, daß auch die Sprachen, so die allergewissesten Regeln haben, als die lateinische und griechische, vielmehr durch Uebung und Gewohnheit denn aus den Regeln gelernt werden? Ich habe mehr Hebräisch gelernt, wenn ich im Lesen einen Spruch gegen den andern gehalten habe, denn wenn ich's gegen die Grammatiken gerichtet habe.“ Sollte dieses Wort nicht jetzt noch und besonders für den Unterricht im Deutschen seine volle Gültigkeit haben? Aber ebenso wie das Lesen kann auch das richtige Sprechen und Schreiben, für welches Löss, Palmer, Stern u. a. den grammatischen Unterricht fordern, ohne diesen sicher erzielt werden, ja es wird besser erzielt durch Nachahmung guter Vorbilder als durch Kenntnis der Regeln. Wie viele Hunderte und Tausende in früherer und jetziger Zeit sind lebendige Zeugnisse hiefür! Man achte nur den Nachahmungsbetrieb im Unterricht nicht zu geringe, der doch sonst in der Erziehung und im Leben eine so große Macht übt. Man gebe den Schülern gute Muster; man lehre sie daran auf das Einzelne, wie auf das Ganze achten; man wähle in angemessenem Fortschritte Stoff und Form so, daß die Schüler beider mächtig werden können und den Gewinn ahnen, den ihr Lernen in der Zukunft bringen soll, obwohl man über ihren dermaligen Horizont nicht hinausgeht; man nehme es genau mit Ausdruck und Satzbildung und gewöhne sie damit zur Genauigkeit und Sorgfalt im Reden und Schreiben. So an die besten Muster sich haltend in ernstem Vergleichen und nach und nach freier werdender Nachbildung wird man formal und material mehr erzielen, als mit jenen grammatischen Regeln und analytischen Zergliederungen*).

*) Man wird zu unterscheiden haben zwischen der Grammatik als besonderem Lehrfach mit ausführlichem systematischem Vorgehen und zwischen der Mittheilung von einer Anzahl grammatischer Regeln im Laufe des Leses, Sprech- und Schreibunterrichts. Zu ersterem hat die Volksschule keine Zeit und in der That kein Bedürfnis, auch hieße es die Fähigkeit des Alters verkennen, wenn man meinte, darauf ausgehen zu müssen, daß die Kinder eine Einsicht in den Organismus der Muttersprache gewinnen, oder gar deren Genius an der Hand der Grammatik wie auf frischer That zu ergreifen. Hauptsache ist, das Sprachgefühl, welches das Kind schon in die Schule mitbringt und im täglichen Leben außerhalb der Schule nährt, durch richtiges Vorsprechen, durch Lesen echter Sprachstücke u. dergl. ühend zu veredeln und zu stärken, womit sich die der Sprache eingeborenen Regeln in weitaus den meisten Fällen unbewußt zur Geltung bringen. Jedenfalls lernt sich das richtige Reden ohne Grammatik; etwas anderes aber ist es mit dem Schreiben; Orthographie, richtiges Schreiben der Worte, soviel auch hier auf fortwährende Uebung ankommt, läßt sich nicht ohne Mittheilung von gewissen Regeln bewerkstelligen; man denke nur an Dehnung und

Endlich haben wir noch auf die Lehrer der Volksschule und ihre sprachliche Tüchtigkeit einen Blick zu werfen. Man würde uns sehr missverstehen, wenn man meinte, wir stellen an diese nun eine geringere Forderung, als bisher geschehen ist. Das hiesse ja nichts anderes als auf den Anfang des durchlaufenen Weges zurückgehen und ihn etwa noch einmal durchlaufen wollen. Denn im Anfang der Einführung des Sprachunterrichtes in die Volksschule war für die große Mehrzahl der Lehrer ein anderer als der rein praktische Unterricht gar nicht möglich. Mit den Fortschritten der Lehrerwelt in sprachlicher Einsicht und Tüchtigkeit steigerte sich allmählich auch die Aufgabe und das Verfahren der Volksschule. Aber es wollte doch noch nicht viel heißen, mit einer Sprachdenklehre in der Hand den Unterricht zu erteilen, für welchen nur etwa der betreffende Paragraph vorher durchgelesen wurde, der vielen Verstöße nicht zu gedenken, welche dabei von manchen gemacht wurden. Viel schwieriger ist immerhin das rein analytische Verfahren, und es möchten deren nicht sehr viele sein, die es in der Einsicht und Tüchtigkeit so weit gebracht haben, daß sie sich dabei nie eines grammatikalischen Verstosses schuldig machen. Doch reicht auch hiezu noch ein bloßes ernstliches Studium der Grammatik aus. Allein unsere Zeit fordert mehr. Seit Grimm eine neue Bahn in der Sprachforschung gebrochen hat, wird von dem, der die Sprache verstehen will, nicht bloß grammatische, sondern auch mundartliche und historische Kenntnis derselben gefordert. Diese darf hinfort auch unsern Volksschullehrern nicht fremd sein, nicht damit sie, was sie kaum gelernt haben, gleich nachher in der Schule lehren, sondern damit sie der Sache Meister seien und als Meister ohne viele Worte das Lesen, Sprechen und Schreiben tüchtig lehren. Ja, je mehr die Lehrer auf dieser Höhe stehen werden, desto deutlicher werden sie auch die Unangemessenheit und Unzulänglichkeit des bisherigen grammatischen Treibens in der Schule einsehen und des armseligen Terminologisirens und der unkindlichen Abstractionen und Reflexionen für sich und die Schüler überdrüssig diese nicht erst selbst den Weizen säen, schneiden, einheimfen, dreschen lassen, sondern ihnen das schon gebadene gute Brod zu ihrer Ernährung und Stärkung zu essen geben. Wie der tüchtigere Mathematiker, wenn es nur an der Lehrgabe nicht fehlt, den Schülern den angemessensten Rechenunterricht erteilt ohne wissenschaftliche arithmetische Erörterung; wie der beste Musiker ohne Explication der Harmonielehre die Schüler im Singen am besten fördert: so wird auch der, der am meisten von der Sprache versteht, ohne allen grammatischen Unterricht seine Schüler in der Sprache am weitesten fördern. (Vgl. Päd. Handbuch S. 255—324 Art. v. Supprian.) **Stodmayer †.**

Diarium, f. Schulacten.

Didaktik oder Unterrichtslehre, bald als zweiter selbständiger Theil der Pädagogik betrachtet, bald in die Erziehungslehre, sei es nun auf eine mehr äußerliche oder mehr innerliche Weise, hineingezogen und mit derselben verschmolzen, kann hier natürlich nicht nach ihrer ganzen wissenschaftlichen Inhaltsentwicklung, in der sie viele besondere Abschnitte dieser Encyclopädie anticipiren müßte, sondern vorzugsweise nur in ihrer genauen begrifflichen Unterscheidung von der Pädagogik und in den mancherlei darüber aufgestellten Ansichten behandelt werden. Der Werth derselben ist in den verschiedenen Zeiten sehr verschieden beurtheilt worden, und man kann in dieser Schätzung gradezu einen Maßstab für die allgemeine Würdigung der pädagogischen Wissenschaft und für ihre tiefere oder oberflächlichere und äußerlichere Behandlung finden. Und wenn man

Schärfung, Haupt- und Geschlechtswort, Ableitung und Zusammensetzung, Umlaut, sowie an diejenigen Punkte, wo die Eigenthümlichkeiten der Mundart mit der Schriftsprache in Collision treten; auch das richtige Setzen von Interpunctionen verlangt wenigstens einige Übung im Zusammenschauen des Satzganzen und in der Zergliederung des Satzes, also gewisse Regeln, auf die sich der Lehrer muß berufen können, um gemachte Fehler zur alsbaldigen Anerkennung zu bringen. Die Mittheilung solcher Regeln knüpft sich jedoch in der gewöhnlichen Volksschule je nach Bedarf an den sonstigen Sprachunterricht an, und es müssen schon günstigere Verhältnisse — mehrere Classen — vorhanden sein, wenn für Einführung in das theoretische Sprachverständnis durch eigene Stunden Zeit und Raum zu gewinnen sein soll.

D. Red.

mit Gewißheit sagen kann, daß die rechte Auffassung aller pädagogischen Grundverhältnisse nur einer wahrhaft evangelischen Richtung gelingt, so wird man auch in demselben Maße eine richtigere oder ungenügendere Behandlung der Sache finden, als dieselbe sich dem christlichen Geiste nähert oder weiter von demselben entfernt. Selbst die Unsicherheit der herrschenden Terminologie zeigt sich auf diesem Gebiet in merkwürdiger Weise, indem der Begriff des Unterrichts mit den übrigen der Zucht, Disciplin, Regierung u. s. f. und dadurch mit der Erziehung selbst in die nächste Beziehung tritt, diese Begriffe aber fortwährend mit einander verwechselt, ja einzelne, wie Zucht und Regierung, von verschiedenen Bearbeitern der Pädagogik, wie Herbart und Waig, so gebraucht werden, daß von jedem gerade die Bedeutung des einen von beiden Begriffen dem andern untergelegt wird. Ist es nun auch das Gewöhnlichste, daß die Didaktik als der zweite Haupttheil der Erziehungswissenschaft erscheint, der dann an seinem Theile wieder in eine allgemeine und eine besondere zerfällt, welche letztere in solchem Falle wohl die Methodik genannt zu werden pflegt; so kommt es doch auch wiederum bisweilen vor, daß die Didaktik entweder der Pädagogik überhaupt oder auch der Methodik insbesondere entgegengestellt wird, während diese doch offenbar nur eine Unterabtheilung von ihr sein kann. Erstere Auffassung dagegen wurde dadurch besonders hervorgerufen oder unterhalten, daß die Erziehung dem Hause und der Familie, der Unterricht aber der Schule und den Lehrern zuzufallen schien. Und wenn auch ziemlich allgemein die Erziehung als das Weitere und der Unterricht als das Engere gefaßt wird, so kommt es doch auch in der besonderen Anwendung vor, daß dem Unterricht vor der Erziehung der Vortritt gegeben, diese in dem speciellen Gebiete der Geistesbildung als das Secundäre gefaßt wird, wie zuletzt von R. Schmidt in seiner Gymnasialpädagogik S. 6 und 71 geschehen ist. Derselbe faßt dabei gradezu einen doppelten Begriff der Erziehung auf, einen allgemeinen, der die gewöhnlichen Bezeichnungen des Unterrichts und der (specifischen) Erziehung in sich begreift, und eben diesen besonderen. Wenn er daher die Erziehung in solchem Sinne allgemein als „die absichtliche Heranbildung des sich entwickelnden Menschen durch den entwickelten zur bewußten Selbstthätigkeit und Selbstständigkeit im Dienste der Gottebenbildlichkeit, oder der göttlichen Wahrheit, Freiheit und Liebe, und zwar in jedem Individuum nach dessen Individualität und in jeder Nation nach dem Standorte und der Richtung, wo sie sich in der jedesmaligen Zeit befindet“, definirt, so muß ihm dann natürlich innerhalb des so abgesteckten Gebiets der Unterricht als die Entwicklung des Denkens, und die Erziehung als die Entwicklung der Gefühls- und Willensvermögen gelten, der Unterricht die Erziehung im Denksystem, die Erziehung der Unterricht des Gefühls- und Willenssystems sein. Ohne viel um diese Begriffsfassung rechten zu wollen, darf das doch wohl leicht als anerkannt angesehen werden, daß hier dem Begriffe der Erziehung im weiteren Sinne etwas untergelegt ist, was sonst gewöhnlich mit dem Namen der Bildung bezeichnet wird, und dem der Erziehung im engeren Sinne, was man sonst unter der Zucht versteht. Auch ist jene Scheidung zwischen den verschiedenen Seelenvermögen und ihrer Behandlung auf dem zwiefachen Boden des Unterrichts und der Erziehung eine sehr bedenkliche, freilich auch sehr fließende und durchaus nicht scharf durchzuführende: es könnte eben so bedenklich werden, wenn der Unterricht seinen erzieherischen Werth und Einfluß verlöre, als wenn die Erziehung ohne Einwirkung auf die denkende Thätigkeit des Züglings bliebe. Wenn dies also jedenfalls nur von einer vorzugsweisen Beziehung beider Thätigkeiten verstanden werden kann, die an den verschiedenen Seiten eines und desselben, in sich einigen und ungetheilten Objecte arbeiten, so erhellt schon daraus, daß Erziehung und Unterricht in einander greifende, sich gegenseitig ergänzende und bedingende, darum auch zu einer unzertrennlichen Einheit verbundene Thätigkeiten sind; das Ganze ist, auch wenn man die etymologische Seite ohne Vorurtheil etwas genauer verfolgen will, ein Aufbauen der Seele, wobei die doppelte Richtung, sie in die Höhe empor zu ziehen und sie von unten auf ihrem Grunde zu festigen und zu stärken, von vorn herein als eine unerläßliche erscheint.

Dann kann man auch alle die übrigen Postulate und Ansichten leicht damit vereinigen, daß die Erziehung mehr einen idealen, der Unterricht mehr einen realen Charakter an sich trage; daß die Erziehung vorzugsweise auf den Willen, der Unterricht auf die Erkenntnis gehe; jene eigentlich nur eine bestimmte Spitze und einen gewissen Höhepunkt, dieser aber eine gewisse Breite und Mannigfaltigkeit habe und entfalte. Endlich wird auch das hiemit in vollkommenste Uebereinstimmung gebracht werden können, was wir nicht etwa nur als die neueste, sondern in der That auch als die tiefste Auffassung zu betrachten haben, nämlich die, welche Palmer in seiner evangelischen Pädagogik darlegt, indem er sie als die Zucht der Wahrheit neben die Zucht der Liebe auf eine durchaus gründliche und innerliche Weise treten läßt. Nur auf diese Weise ist es wahrhaft möglich, beide Thätigkeiten aus einer gemeinsamen Grundwurzel herzuleiten und als einander gegenseitig unterstützend und bedingend in der Persönlichkeit des lehrenden Erziehers oder erziehenden Lehrers zusammenzufassen. Die Beobachtung und Befolgung dieser Regel ist gerade in unserer Zeit häufiger und allgemeiner geworden, wovon schöne Belege sich vorführen lassen. Unter anderem ist es eine wahrhaft erfreuliche Erscheinung, wenn ein Schulmann, wie C. L. v. Roth in Stuttgart (Kleine Schriften I, 245), es als das Ziel seiner ganzen Wirksamkeit bezeichnet, die Idee des erziehenden Unterrichts zu verwirklichen. Und wenn derselbe diese Idee in der Form der Vorschrift auffaßt: Du sollst so unterrichten, daß deine Schüler nicht etwa bloß in Sprachen, Geschichte u. eine gewisse Fertigkeit erlangen, sondern daß sie eben durch das Lernen am Geiste und am Herzen gebildet werden; dein Unterricht soll eine beständige mittelbare Anleitung zur Vernünftigkeit sein; und wenn er das Geheimnis der Erziehung und des erziehenden Unterrichts in der Wahrheit unseres Wollens, Denkens und Empfindens, das Ziel desselben aber nicht in der Tugend, sondern in dem Glauben sieht, welcher die Tugend in sich schließt (das. 246. 250. 254.): so stimmt das nach unserer Ueberzeugung im wesentlichen mit den Grundsätzen einer evangelischen Auffassung überein.

Um aber diesen Gegenstand in dem ganzen Umfange seiner Ausdehnung und nach seiner verschiedenartigen Entwicklungsfähigkeit erfassen zu können, ist es nöthig, geschichtlich auf die bedeutendsten abweichenden Auffassungen, die in neuerer Zeit darüber aufgestellt worden sind, etwas genauer einzugehen. Nach der Behandlung des Philosophen Herbart hat der Unterricht das mit der Zucht gemein, daß beide für die Bildung, also für die Zukunft wirken, während die „Regierung“ das Gegenwärtige besorgt (hier ist also Zucht gleich Erziehung und Regierung gleich Zucht oder Disciplin). Bei weitem nicht aller Unterricht sei pädagogisch, aber in der Pädagogik handle es sich nur um den erziehenden Unterricht. Der Werth des Menschen liege nicht im Wissen, sondern im Wollen; aber es giebt nach ihm kein selbstständiges Begehrungsvermögen, sondern das Wollen wurzelt im Gedankenkreise, in der Verbindung und Gesamtwirkung der Vorstellungen, die er erworben hat. Aus demselben Grunde nun, weshalb in der Psychologie eher vom Vorstellen als vom Begehren und Wollen gehandelt wird, muß in der Pädagogik die Lehre vom Unterrichte vorangehen und die Lehre von der Zucht ihr nachfolgen. Die früher hierin befolgte Weise war eine weder sach- noch naturgemäße: Das Mehr oder Weniger des Wissens, als Nebensache in Vergleich zu der persönlichen Ausbildung betrachtet, kam zuletzt an die Reihe, nachdem zuvor von der Erziehung war gehandelt worden, wie wenn diese ohne Unterricht bestehen könnte. Dem erziehenden Unterrichte liegt alles an der geistigen Thätigkeit, die er veranlaßt; diese soll er vermehren, nicht vermindern, veredeln, nicht verschlechtern. Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt nach Herbart zwar schon im Begriffe der Tugend, allein das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu erreichen, dem Unterrichte insbesondere gesteckt werden muß, läßt sich durch den Ausdruck: Vielseitigkeit des Interesses, angeben*). — Ein wie wesentlicher Abstand hier noch zwischen diesem Resultate und dem letzten von uns gesuchten Ziele besteht, ist mit Leichtigkeit zu erkennen.

*) Ähnlich erscheint dieser Gegenstand auch in der wesentlich durch die Herbart'schen Prin-

In Schleiermachers Erziehungslehre kann nach der eigenthümlichen Grundauffassung desselben von einer bestimmten Hervorhebung und Gegenüberstellung des Unterrichts gegen die Erziehung gar nicht die Rede sein. Zwar könnte man meinen, daß, wenn bei ihm von einer unterstützenden Seite der Erziehung, die ihm die wesentliche und primitive ist, gehandelt und daneben eine Methode der Gegenwirkung und Verhütung angenommen wird, die zwar in jene zurückgeht und nur nothwendig wird unter Voraussetzung eines Mangels an Zusammenstimmung im menschlichen Leben überhaupt, der Unterricht wesentlich zu der ersten, unterstützenden Seite, dagegen die Zucht zu der andern gegenwirkenden zu zählen sei. Aber die ganze Weise, in welcher Schleiermacher die Pädagogik als einen Theil der Ethik, coordinirt der Politik, behandelt, zeigt zugleich mit Deutlichkeit, daß von einer solchen Unterscheidung bei ihm nicht die Rede sein könne, vielmehr alles dasjenige, was als unterschiedliche Momente und wesentliche Theile der Pädagogik gelten muß, einer ganz anderen Richtung folgt und daher das Gebiet des Unterrichts in gleichem Maße wie das der Erziehung durchschneidet. Nur wo er auf die Schule zu sprechen kommt, kann er sich der besonderen Berücksichtigung der Aufgabe des Unterrichts und seines Verhältnisses zur Erziehung nicht entschlagen. Da erscheint ihm die Frage, ob die Schule bloße Unterrichts- oder auch Erziehungsanstalt im engeren Sinne des Wortes sei, als eine wunderliche oder überflüssige; sie müsse es nothwendig sein, weil die Erziehung ja nichts anderes als Entwicklung der Kräfte sei, vermöge deren Thätigkeiten und Fertigkeiten eingeübt und Kenntnisse erlangt werden. Wäre der Unterricht bloß von seiner materiellen Seite zu betrachten, so würde der schlechteste Mechanismus dominiren. Aber über die Schule hinausgehen und die elterliche Auctorität theilen und dadurch schwächen soll sie allerdings nicht. Die Schule habe nicht nur Kräfte und Fertigkeiten zu wecken und zu üben, sondern auch die Gesinnung zu entwickeln, insofern diese aus einem gemeinschaftlichen Leben hervorgehe. Schleiermacher glaubt daher alles dasjenige besonders sorgfältig ausscheiden zu müssen, was sowohl für die Entwicklung der Einsicht als auch des Willens über den Kreis der Schule hinausliegt und dem Leben der Familie angehört.

Stärker und bedeutungsvoller tritt das Wesen des Unterrichts bei Hegel hervor, bei dem er als die andere Seite der Erziehung erscheint (s. Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht von G. Thaulow, 1, 69). Der Geist muß nach ihm zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden. Dies Umgestalten der Seele — nur dies heißt Erziehung — die Wiedergeburt des Geistes aus der natürlichen Unwissenheit sowohl als dem natürlichen Irrthume geschieht durch Unterricht und den durch das Zeugnis des Geistes erfolgenden Glauben der objectiven Wahrheit, des Inhalts. Was aber das unmittelbare Wissen von Gott, vom Rechtlichen, vom Sittlichen betrifft, so ist, damit das darin Enthaltene zum Bewußtsein gebracht werde, wesentlich Erziehung, Entwicklung u. erforderlich.

G. Baur in Gießen (Grundzüge der Erziehungslehre, 1844, 2. Aufl. 1849) erklärt, daß die Erziehungslehre im engeren Sinne zu zeigen habe, wie das Individuum aus seiner subjectiven Beschränktheit herauszuführen, den göttlichen Gesetzen, welche im Leben der Menschheit walten, zu unterwerfen und zu dem Vorsatz heranzubilden sei, als organisches Glied dem Ganzen zu dienen. Solle es aber die bestimmte Stellung, welche ihm im Zusammenhang des Ganzen zukomme, richtig erkennen und jener Vorsatz zu fruchtbarer Wirksamkeit werden, so sei ihm dazu eine Kenntnis der äußeren Umgebung nöthig, in welcher sich das menschliche Leben bewege, der Wirkungen, zu welchen sich dasselbe bereits entfaltet habe, und der Richtungen, zu welchen es sich entfalten könne und solle. Wie diese Kenntnis dem Zöglinge beizubringen sei, zeige die

cipien geleiteten „Einleitung in die allgemeine Pädagogik“ von L. Ziller, Leipzig 1856, wo S. 107 als die höchsten Grundbegriffe und zugleich als Haupttheile der Pädagogik angegeben werden: Regierung oder Disciplin, Unterricht, Zucht oder Charakterbildung.

Unterrichtslehre. — Diese Begriffsauffstellung scheint theils zu eng, theils zu weit zu sein, sie setzt zu sehr den eigentlichen Begriff der Kenntnisse als Unterrichtsmittel voraus, sie scheidet ebendamit zu stark zwischen Form und Stoff und vindicirt die erste der Erziehung im engeren Sinne, den letzteren aber der Didaktik. Weil nun aber Form nicht ohne Stoff und Stoff nicht ohne Form sein kann, so ist der Unterschied zwischen Erziehung und Unterricht nur ein relativer, nur um der Klarheit und Uebersichtlichkeit willen werden beide Gebiete für sich abgesondert behandelt. — Auch die von Baur gegebene etymologische Erklärung des Unterrichtes: durch Zwiesprache oder Wechselrede zurechtweisen, ist wohl schwerlich für genügend oder völlig zutreffend zu erachten.

Wir machen auf diese Weise im allgemeinen die Beobachtung, daß die aus der philosophischen Wissenschaft herstammende Auffassung den Begriff der Erziehung in einem viel weiteren Umfange faßt und darum dem Unterrichte nur eine untergeordnete Stellung beimißt. Alle diejenigen dagegen, welche aus der Praxis des Lehr- und Erziehungsfachs heraus das Verhältniß beider zu bestimmen getrieben werden, fassen die Erziehung wesentlich in dieser näheren Zweckbestimmung, in welcher sie durch einen planmäßigen Unterricht bedingt oder wesentlich unterstützt wird, wie es in der Entwicklung unseres deutschen Lebens eine unerläßliche Grundlage geworden ist. Doch finden wir diese nämliche Grundanschauung bei einem von der Psychologie ausgehenden neueren Bearbeiter der Pädagogik, F. E. Beneke in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre, 2 Bde., 2. Aufl. 1842. Wir können dasjenige, was hier an verschiedenen Stellen der beiden Theile der Arbeit über diesen Gegenstand gesagt wird und was mit einem sehr allgemein verbreiteten Kreise von Vorstellungen in der neueren Zeit im wesentlichsten übereinstimmt, etwa in folgende Sätze zusammenfassen.

Es wird von der, freilich zu eng gefaßten, Annahme ausgegangen, daß der Unterricht beinahe ausschließlich auf Vorstellungen und Fertigkeiten gehe, während die Erziehung es mit der Gemüths- und Charakterbildung zu thun habe. Der Unterricht verkehrt diesemgemäß zunächst mit individuellem, welches er mittheilt und dem Schüler aneignet, hat also einen enger umgrenzten Kreis und kann innerhalb desselben eine mehr erschöpfende, vollständig darstellende Wirkung üben. Die Erziehung hat dagegen keine solche Vollständigkeit oder Vollendung, ihre Aufgabe ist eine unendliche und das Einzelne vermag bei ihr so gut wie nichts; eine größere Menge von Einwirkungen, eine stetige Fortwirkung kann z. B. erst durch die Macht des Beispiels einen gewissen Einfluß üben. Auch der Zeit nach ist diese ihre Aufgabe eine unendliche, dauert von der Wiege bis zum Grabe, während der Unterricht an bestimmte Zeiten gebunden oder gewissen Lebensabschnitten vorzugsweise eigen ist. Kann dies bis zu einem gewissen Maße zugestanden werden, so ist es dagegen weniger wahr oder genau, wenn behauptet wird, daß die Erziehung das Individuelle individuell behandeln müsse, während der Unterricht einer größeren Anzahl zugleich erteilt werden könne, und man erkennt hier von vorn herein den Grundmangel eines Systems, in welchem zwar dem Unterrichte neben der Erziehung eine selbständige und volle Verechtigung zuerkannt, eben damit aber beide Zweige von einander zu sehr abgelöst und das innerlich und organisch sie verknüpfende Band aufgehoben wird. Denn nicht bloß muß auch der Unterricht vor allen Dingen individualisiren, sondern auch die Erziehung kann in einem größeren Kreise auf einmal wirken, z. B. der erziehlische Einfluß des Vaters, der Mutter, des Lehrers, im Kreise des Hauses oder der Schule. Auch darf man nicht füglich sagen, der Unterricht geschehe absichtlich, die Erziehung oft unbewußt und unwillkürlich, denn beide Thätigkeiten sollen nicht unter der Reflexion stehen bleiben, sondern die eine so gut wie die andere zu einem integrierenden Lebensmomente derer, die sie üben, werden, und können darum in diesem Stücke wieder beide gleich sein, wenn man die Grenzen des Unterrichtes auch hier nicht zu enge steckt. Beide Thätigkeiten, die Erziehung wie der Unterricht, müssen beständig in einander greifen und thun es auch. Jeder wahrhafte und rechte Unterricht muß erziehender Art und Natur sein. Aller Unterricht würde ein mehr Aeußerliches und Oberflächliches sein, wenn nicht die Erziehung hinzu-

käme. Umgekehrt würde mit dem Verlangen, daß der Unterricht auch zur Erziehung hinzukomme, unstreitig nur ein Nebenwerk bezeichnet werden, nur etwas Aeußeres an der Erziehung als dem Inneren (eine äußerliche Auffassung, in welcher der Unterricht ganz von der Aufgabe der Erziehung verschlungen erscheint, die darum ohne Zweifel auch wieder nicht angenommen werden darf). Hiemit hängt dasjenige auf das genaueste zusammen, was aus der Etymologie beider Wörter gefolgert wird. Erziehen ist ein Heraus- oder Emporziehen, geht also auf die Vervollkommenung der gesamten menschlichen Existenz, auf die Ausbildung der inneren Angelegtheiten, Vermögen, Kräfte des Subjects; oder die Erziehung hat es mit dem Hinaufziehen der ungebildeten oder doch weniger gebildeten Vernunft zur gebildeten zu thun, also vorzugsweise mit der inneren Bildung oder mit dem Subjectiven. Der Unterricht bezieht sich dagegen auf Mittheilung und Aneignung von etwas objectivem für die Kenntniß oder Geschicklichkeit. Freilich bilden diese auf das Subject einwirkenden Objecte auch, ja zuletzt ist alle Bildung durch Objectives bedingt, wenn auch allerdings auf der anderen Seite eben so wohl und noch hauptsächlich durch das Subjective. Aber eins und dasselbe kann doch in der einen und der anderen Beziehung in sehr verschiedenem Grade bilden, das für die objective Bildung Bedeutende für die subjective unbedeutend oder selbst nachtheilig wirken, und umgekehrt das, was für die Auffassung und Besitzergreifung des Objectiven weniger bedeutend ist, subjectiv oder für die innere Bildung bedeutend wirken. Hiernach gehört also für den Unterricht die Mittheilung und Aneignung des Objectiven; nun aber kann auch unser Inneres, die ganze innere Welt zu diesem Objectiven werden, wenn auch nur in so weit, als vermöge der bezeichneten Begriffsbildung das Individuelle abgestreift und ein gemeinsames Vorstellen gewonnen wird. Ja, mit allem Unterrichte bezwecken wir und können wir doch zuletzt nichts anderes bezwecken, als innere Aneignung, innere Bildung, somit Subjectives, und insofern gehört also alles vom Unterrichte Bezweckte der Erziehung an. Auf der anderen Seite lassen alle Vorstellungen Spuren zurück, die innere Angelegtheiten, Subjectives sind. Insofern würde also aller Unterricht zugleich erziehen, gleichviel ob man dies beabsichtige oder nicht, und wie der Unterricht sonst noch beschaffen wäre. Der beschränkte Umfang aber in der Wirksamkeit des Unterrichts in der Erzeugung allgemeiner Vorstellungen zeigt sich sehr leicht, schon in dem ästhetischen Gebiete, wo er doch noch am weitesten reicht, bei weitem entschiedener in dem moralischen und religiösen Gebiete. Jedenfalls aber hätten wir hierin die beiden Factoren der gesamten psychischen Entwicklung des Menschen, wie sie über diese beiden Thätigkeiten vertheilt ist, und darin sei zugleich alles Uebrige vereinigt.

Vermißt man in diesen Auseinandersetzungen Beneke's, dessen Darstellung in gewissen Kreisen eine ziemliche Zeit fast als maßgebend angesehen worden ist, einerseits die rechte Schärfe und Bestimmtheit der Angaben und Distinctionen, andererseits die volle Tiefe und Wahrheit, so muß man dagegen bei Karl Rosenkranz (*Die Pädagogik als System*, Königsberg 1848) die ganze Schärfe einer fest abgrenzenden, nach dem Hegel'schen Vorgange durch und durch trichotomischen Systematik anerkennen. Ihm zerfällt die Pädagogik in drei Theile, nämlich den allgemeinen Begriff, die besonderen Elemente und die einzelnen Systeme der Erziehung; der zweite Theil, oder die besonderen Elemente der Erziehung, umfaßt in drei Abschnitten die Orthobiotik, die Didaktik und die Pragmatik. Wir müssen den zweiten Abschnitt hier noch etwas näher charakterisiren. Er hat 1) eine psychologische Voraussetzung, welche nothwendig angenommen werden muß, weil ohne sie die didaktische Thätigkeit nicht gedeihen kann. Dies ist der für den Geist als Selbstthätigkeit wichtigste Begriff der Aufmerksamkeit. Die Erziehung muß den Menschen an eine scharfe, schnelle, vielseitige Aufmerksamkeit gewöhnen, damit er gleich bei der ursprünglichen Berührung mit einem Gegenstande denselben genau und treu erfasse und nicht genöthigt sei, immer neue Ansätze zu seiner Erwerbung zu machen. Auch ist das hier vorauszusetzen, daß der Geist nicht aus verschiedenen Vermögen besteht, sondern was man so nennt nur verschiedene Thätigkeiten des iden-

tischen Subjects und ihm an sich gleich wesentlich sind; ist der Mensch auch vorzugsweise ein denkendes Wesen, so gehören doch Fühlen und Wollen nicht minder nothwendig zu der Wahrheit seines Wesens. Die besonderen Thätigkeits-Richtungen der erkennenden Intelligenz sind aber das Anschauen, das Vorstellen und das Denken, die, wenn sie auch wechselseitig in einander übergehen, doch einen gesetzmäßigen Verlauf ihrer Entwicklung und Herrschaft haben, so daß das Kindesalter vorzugsweise vom Anschauen, das Knabenalter vom Vorstellen und das Jünglingsalter vom Denken erfüllt ist. Es wird daher eine intuitive, imaginative und logische Epoche des Lebensalters unterschieden. Es hat aber 2) der Unterricht eine logische Voraussetzung, nämlich die Ordnung, in welcher sich der Gegenstand des Erkennens für das Bewußtsein entwickelt. Im Unterrichte durchdringen sich der Gegenstand, das Bewußtsein des Zöglings und die Thätigkeit des Lehrers und machen in der Wirklichkeit ein Ganzes aus. Zunächst hat a) der Gegenstand, der gelehrt wird, seine spezifische Bestimmtheit, welche seiner Darstellung eine gewisse Folge abzwängt. Wie sich auch die Willkür geberden mag, so enthält doch zum Glück das Object eine Selbstständigkeit, die alle Mißhandlung nicht ganz zu tilgen vermag. Diese ihm inwohnende unsterbliche Vernunft ist die allgemeine Grundlage des Unterrichts. Der Gegenstand muß aber auch b) auf das Bewußtsein des Zöglings bezogen werden, und hier kommt es für Ordnung und Darstellung auf die Stufe an, welche derselbe in intellectueller Beziehung einnimmt, denn nach ihr bestimmt sich das besondere Verfahren des Unterrichts. Aus der Stufe der Anschauung ergiebt sich das epideiktische, aus der der Vorstellung das combinatorische, aus der des Denkens das demonstrative. Das erstere zeigt das Object unmittelbar oder in abbildlicher Vermittelung vor; das zweite verknüpft das Object nach den verschiedenen Möglichkeiten, die in ihm liegen und es nach vielen Seiten hin wenden lassen; das dritte beweist die Nothwendigkeit des Zusammenhangs, worin das Object theils mit sich selbst, theils mit anderen steht. Dies ist die naturgemäße Folge der Standpunkte der erkennenden Intelligenz. Da aber, logisch genommen, ein Beweis nur analytisch, synthetisch oder dialektisch geführt werden kann, so ergeben sich daraus bestimmte Methoden des Beweises. Die Analyse beginnt mit dem Einzelnen und leitet aus ihm durch Induction den allgemeinen Grund ab, aus welchem es in seiner Existenz resultirt. Die Synthese beginnt umgekehrt mit einem Allgemeinen, das als wahr vorausgesetzt wird, und leitet aus ihm durch Deduction die einzelnen Bestimmungen ab, die an sich in ihm liegen. Der die Begründung suchende regressiv Gang der Analyse ist eine Invention; der die Mannigfaltigkeit des Einzelnen aus den einfachen Elementen suchende progressiv Gang der Synthese ist eine Construction; man nennt daher auch die erstere Methode die heuristische, die zweite die architektonische. Tritt noch in der Vermittelung des Allgemeinen mit dem Einzelnen, oder umgekehrt, subjectiv das Moment der Besonderung hinzu, so ergiebt sich die genetische Methode. — c) Die lebendige Vermittelung zwischen dem Zögling und dem ihm mitzutheilenden Inhalte ist das Werk des Lehrers, dessen Persönlichkeit selbst eine individuelle Methodik erzeugt, die auf ihrer Spitze als Lehrton oder Manier bezeichnet werden muß. Der Lehrende muß sich auf den Standpunkt des Zöglings versetzen (Accommodation), dafür sorgen, daß das Abstracte auch in concreto klar werde (Exemplification), endlich die etwa vorhandenen Lücken beseitigen (Supplirung). Hier kann der Tact des Lehrers sich wahrhaft ersunderisch beweisen. — 3) Der Unterricht geht von der relativen Ungleichheit der Wissenden oder Könnenden und der Nochnichtwissenden oder Nochnichtkönnenden aus. Jene sind zum Lehren, diese zum Lernen befähigt. Der Unterricht selbst ist der Act, welcher die anfängliche Ungleichheit des Lehrers und Schülers progressiv aufhebt, indem das Eigenthum des einen durch dessen eigene Thätigkeit zu einem Eigenthum des andern wird. Zu unterscheiden ist hier 1) zwischen den Subjecten des Unterrichts, den Lernenden nach ihrer verschiedenen Entwicklung und Begabung; 2) dem Acte des Lernens in der Wechselwirkung zwischen Lehrer und Schüler, in welchem die Lust zur Reproduction erweckt werden soll, und nach seinem

mechanischen, dynamischen und wieder mechanisch sich befestigenden Momente, und 3) der Modalität des Lehrprocesses durch das Leben, durch die Schrift, durch die mündliche Lehre. In letzter Beziehung werden namentlich die verschiedenen Lehrmethoden oder Unterrichtsformen (s. d. Art.), insbesondere die akroamatische und erotematische, charakterisirt. — Es ist nicht zu verkennen, daß in solcher Weise der ganze Abschnitt ungemein viel Lehrreiches und Anregendes enthält, welches in jeder Beziehung wohl beherzigt zu werden verdient.

Dagegen wird von Th. Waiz in seiner allgemeinen Pädagogik wiederum das Wesen des Unterrichts neben der Aufgabe der Erziehung nicht besonders hervorgehoben oder berücksichtigt. Er definirt das Erziehen als ein planmäßiges Einwirken auf das noch bildsame innere Leben eines anderen, wodurch diesem Leben eine bestimmte Gestalt gegeben werden soll und wirklich gegeben wird. Er unterscheidet deshalb von der allgemeinen die angewandte Pädagogik, welche, unter Berücksichtigung der besonderen Verhältnisse der Zöglinge und Erzieher, die Benutzung der Bildungsmittel ins einzelne zu verfolgen hat, selbst unter Voraussetzung beschränkter Erziehungszwecke. Die allgemeine hat dagegen nächst dem Zwecke der Erziehung nur das Gewicht und die Gliederung der einzelnen Bildungsmittel mit Rücksicht auf die allgemeinen Grundsätze ihrer Behandlung zu untersuchen. Als Erziehungsmittel nennt er die Bildung der Anschauung, die Gemüthsbildung, die Bildung der Intelligenz als nothwendige Ergänzung der Gemüthsbildung zum Zwecke der inneren Freiheit und des Einlebens in die höheren Interessen. Wir sehen also auch hier, wie schon oben von der philosophischen Auffassung gezeigt ist, zwar nicht unmittelbar bei der weiteren Fassung des Erziehungsbegriffs, aber doch mittelbar das Wesen und die Interessen des Unterrichts berücksichtigt.

Die Auffassung des Inhalts der Didaktik und ihres Verhältnisses zur Pädagogik ist also eine wesentlich verschiedene, je nachdem diese als eine philosophische Disciplin behandelt wird oder nicht. Und auch dabei giebt es erhebliche Unterschiede, wenn das Wesen derselben aus mathematisch-metaphysischen Principien abgeleitet oder auf Psychologie begründet oder als eine ethische Wissenschaft construiert wird. Das Gebiet der Ethik vindicirt sich aber nicht bloß die Philosophie, sondern auch die Theologie, und so wird auch dieser das Recht nicht bestritten werden können, die Erziehungslehre überhaupt aus dem Inneren ihrer wissenschaftlichen Entwicklung heraus auf dem Grunde der evangelischen Wahrheit entstehen zu lassen*). Auf diesem Wege wird es vor allen Dingen möglich sein, wie es auch der „evangelischen Pädagogik“ von Palmer gelungen ist, die ganze Aufgabe als in der tiefsten Persönlichkeit des Pädagogen wurzelnd darzustellen, die hier überhaupt von der entscheidendsten Wichtigkeit ist (s. die treffliche Ausführung bei Palmer II, 70 ff. der 1. Ausg.). Auch gelingt es nur eben hierdurch, die beiden Seiten der Didaktik, die wir als die mehr wissenschaftliche und die mehr künstlerische, als eine theoretische und praktische bezeichnen können, mit einander zu vereinigen, und die Fähigkeit und Begabung zu ihr nicht als eine äußere, sondern als eine innere Gabe, als ein Charisma zwar, aber als ein solches, das von der ringenden Seele mit Glauben und Gebet gewonnen wird, zu betrachten. Nur in solchem Sinne darf man auch vom Pädagogen wie vom *ἐπὶ λόγον* fordern, daß er *διδάκτωρ* sei (1 Tim. 3, 2), und man erkennt dadurch zugleich den Grund so mancher verfehlter Erscheinungen auf diesem Gebiete, unter anderen auch jener Verirrung eines Jünglings, von dem die Evang. Kirchenzeitung, Juni 1843 S. 366 berichtete, daß er das Fehlen jener Gabe mit solchem Schmerze sich zu Herzen nahm, daß er darüber mit dem eigenen Leben zerfiel. Je fester der von dem Lehrer gewonnene Standpunct, je sicherer der Kern und Mittelpunkt seines ganzen Lebens und seiner Persönlichkeit ist: desto kräftiger und segensreicher wird auch der Erfolg seiner Wirksamkeit sein. (Weiteres s. in dem Art. Unterricht.)

Fr. Lübker †.

*) Ich bitte auf das verweisen zu dürfen, was ich darüber in den „gesammelten Schriften“, S. 260—83, weiter gesagt habe.

Dienstboten, f. Gesinde.

Dienstleid, f. Beeidigung.

Dienstentlassung, Dienstentsetzung, f. Disciplinarverfahren.

Dienstfertigkeit, f. Mitgefühl.

Dienstinstruction, -kleidung, f. Amtsinstruction, -kleidung.

Dienstprüfung, f. Lehrerprüfung.

Diesterweg. Die Stellung Diesterwegs und die Bedeutung seiner Persönlichkeit. Kaum ein anderer Pädagoge unseres Jahrhunderts ist in so hohem Grade von bereinigen Seite angegriffen, von der andern erhoben worden, als Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg. Wenn ihm die einen die Verantwortlichkeit für den Geist zuschieben, welcher sich in großen Lehrerversammlungen und in radicalen Schulblättern bisweilen unangenehm geltend macht, so feiern die andern in ihm den Begründer der modernen Pädagogik, stellen seinen Namen neben den Pestalozzi's und versichern, erst durch ihn sei Pestalozzi's Geist in Deutschland wirksam geworden. Daß ein Mann, der in dieser Weise angegriffen und vertheidigt wird, um dessen Namen sich schon bei seinen Lebzeiten eine heiße Debatte entspann (Dobschall, Diesterweg, seine Ankläger und seine Vertheidiger vor dem Richterstuhle der wahren Pädagogik, Liegnitz 1844), eine hervorragende Persönlichkeit gewesen sein müsse, leuchtet wohl jedem ein. Wenn man nun aber seine Schriften durchliest, so begegnet man weder dem Begründer eines neuen Systems der Erziehung und des Unterrichts, noch Zeugnissen hervorragender Gelehrsamkeit und man fragt sich wohl, wie der Verfasser guter Schulbücher und einiger vorzüglicher Sammelwerke zu der Bedeutung eines Reformators oder eines Parteiführers gelangt sei. Die Antwort geben seine Schüler und seine Amtsgenossen. Die Bedeutung Diesterwegs lag in der hinnehmenden Macht seiner Persönlichkeit; nicht in dem geschriebenen, sondern in dem gesprochenen Worte, im unmittelbaren Verkehr von Geist zu Geist hat er seine Wirkung geübt; daher zählt er seine Gegner vornehmlich unter denen, welche nur seine Schriften, seine Verehrer unter denen, die ihn persönlich gekannt haben. Das Geheimnis seiner Kraft lag darin, daß er seine Seele mit dem Ideale des echten Lehrers erfüllt hatte, daß er sich selbst die strengste Wahrhaftigkeit und den ernstesten Fleiß zum Gesetz machte und daß ihm eine ganz ungewöhnliche Lehrgabe verliehen war. Der Lehrer soll nach seiner Meinung „die künftigen Erben der irdischen und himmlischen Paradiese, welche ihm zugeführt werden, mit Liebe empfangen, mit Verstand unterweisen, mit Weisheit erziehen.“ Er soll aber auch „in seiner Gemeinde zu allem, was schön ist und wohl lautet, den Grund legen,“ „das Volk von dem Alp des Aberglaubens befreien, die Branntweinpest austreiben, die Verbrecherkinder pflegen, gemeinnützige Zwecke fördern und gegen nichts gleichgültig bleiben, was das religiöse oder das bürgerliche Leben fördert.“ Darum wünscht er ihm „die Kraft eines Germanicus, den Scharfsinn eines Lessing, das Gemüth eines Hebel, die Begeisterung eines Pestalozzi, die Klarheit eines Tillich, die Beredsamkeit eines Salzmann, die Kenntnisse eines Leibniz, die Weisheit eines Sokrates und die Liebe Jesu Christi.“ (Vorrede zur dritten und vierten Auflage des Wegweisers S. XI, XII.). Er fordert von jedem Lehrenden die unbedingte reine Liebe zur Wahrheit, das Bemühen, diese oder das, was für Wahrheit ausgegeben wird, zu erforschen und zu prüfen, und Gründlichkeit des Studiums, Vielseitigkeit der Betrachtung, Anwendung und Uebung (Wegweiser I. S. 19—29). Er selbst hat diesen Forderungen genügt. Zeugnis dafür giebt u. a. die lebhafteste Anerkennung, mit welcher er in den von ihm geschriebenen Aufsätzen des Wegweisers solche Bücher bespricht, die auf Gebieten, auf denen er selbst schriftstellerisch aufgetreten ist, über ihn hinausgegangen sind (Wegweiser II. S. 386). Ebenso spricht dafür die Lebhaftigkeit, mit welcher er in sehr vorgeschrittenen Jahren (59-jährig) Fröbels Methode der Erziehung begrüßt (Widmung zur vierten Auflage des Wegweisers). Von seiner Unterrichtsweise geben seine Schüler begeisterte Schilderungen; Rudolph schreibt darüber: „In seinen Stunden zeigte sich Diesterwegs Talent in seiner ganzen Größe; keiner von unsern Lehrern verstand es, die geistigen Kräfte in solchem Grade

zu entfesseln, nie ist mir ein so lebendiges Wechselspiel der Unterhaltung vorgekommen. Dociren und dicke Hefte nachschreiben lassen wäre ihm ein Greuel gewesen. Er wollte keine Diesterweg'schen Copien, nein, selbständige Menschen wollte er erziehen. Was wir in uns aufgenommen, was unsre Seele erfüllte, das brachten wir ihm entgegen, wir durften mit unsern Einwürfen hervortreten und wurden von ihm veranlaßt sie uns gegenseitig zu beantworten, wobei er still und aufmerksam zuhörte. Wenn er dann aber selbst das Wort ergriff, um im Zusammenhange uns dies und jenes auseinander zu setzen, dann nahm das vorher so ruhige Antlitz einen Ausdruck der Lebendigkeit an, der alles mit magischer Gewalt an sich fesselte. Wie ein lustig sprudelnder Quell drang es aus allen Fugen und Spalten seines reichen Innern hervor, anregend, wohlthuend, befruchtend, und alles unterstützt von den Blitzen seines Auges und der lebendigsten Gesticulation. Es war ein wahrhaft bezaubernder Einfluß. Alles, was er sagte, packte den ganzen inneren Menschen, alle Fasern unseres Geistes vibrirten mit. Und nun der göttliche Humor, mit dem er gelegentlich seine Stunden zu würzen verstand! Wie manches Mal ist es statt $\frac{1}{2}$ 7 bis $\frac{1}{2}$ 8 Uhr geworden, ehe wir uns trennten" (Wegweiser, 5. Auflage S. 9). Nehmen wir nun hinzu, daß Diesterweg mit großem Eifer die äußeren Angelegenheiten der Lehrer zu fördern bemüht war, daß er ihre gesellschaftliche Stellung zu verbessern suchte, ihnen Wege für ihre Weiterbildung erschloß und sich ihrer Wittwen annahm, so begreifen wir wohl die Verehrung, welche ihm in weiten Lehrerkreisen noch heute zu Theil wird.

Die Wahrhaftigkeit gebietet aber auch, der Mängel und Schattenseiten seiner Wirksamkeit zu gedenken. Sie werden von seinen Gegnern zumeist in seiner negativen kirchlichen Richtung gesucht. In dieser hat er sich allerdings in den letzten Jahrzehnten seines Lebens weiter drängen lassen, als er selbst wollte; wenigstens zeugen seine ältesten Schriften von einem positiv christlichen, seine späteren noch von einem ernst religiösen Geiste. Es lag indes die negative Richtung so sehr im Sinne der Zeit und war zum Theil durch die Extreme der andern Seite in einem solchen Grade verursacht, daß es ungerecht wäre, einen Einzelnen dafür verantwortlich zu machen. Bedenklicher als seine kirchliche Freisinnigkeit ist in Diesterwegs Methodik und Pädagogik die Hervorhebung der formalen Seite. Diese hat ihn und seine Anhänger nicht selten zu einer Ueberschätzung der Unterrichtskunst, zu einer Unterschätzung der Kenntnisse und der wissenschaftlichen Studien überhaupt geführt (vgl. seine „Lebensfragen der Civilisation“, Heft 3 1836). Sodann ist es allemal eine Gefahr des Idealismus, daß seine Anhänger das ihnen vorgestellte Bild für vollendet und wirklich halten, und so haben denn viele Diesterwegs begeisterte Worte von dem Lehrer, wie er sein soll auf den Lehrer wie er ist bezogen und diesem Irrthum seiner Schüler ist Diesterweg zwar, wie versichert wird, mündlich mit großer Schärfe, in seinen Schriften aber nicht immer bestimmt genug entgegengetreten.

2. Leben. Diesterweg ist am 29. October 1790 zu Siegen im damaligen Nassau (jetzt Regierungsbezirk Arnsberg) geboren und hat zu Herborn und Tübingen studirt. Anfänglich wollte er Ingenieur werden, erwählte aber bereits 1812 den Beruf des Lehrers. Er war erst Hauslehrer zu Mannheim, kam dann nach Worms und 1813 an die Muster Schule zu Frankfurt a. M., wo er durch de Laspée die erste Anregung zu einer tieferen Auffassung des Lehrerberufs erhielt und für Pestalozzi's Methode dauernd gewonnen wurde. Er selbst hat de Laspée im Wegweiser II. S. 413 in wenig Worten ein schönes Denkmal errichtet. 1818 kam er als zweiter Rector an eine lateinische Gemeindefchule zu Elberfeld, wo er Wilberg, „den Meister am Rhein“ kennen lernte und sich ihm dauernd verband. Im Jahre 1820 lehnte er den Ruf als Lehrer der Mathematik am Gymnasium zu Hamm ab, um sich für immer dem Dienste der Volksschule zu widmen. Am 3. Juli 1820 übernahm er die Leitung des neuerrichteten Schullehrerseminars zu Wörs, wo er sich mit Karl Hoffmeister, dem Biographen Schillers, befreundete, dessen Lebensbild er in einem der ersten Bände seines pädagogischen Jahrbuchs gezeichnet hat (1857). Im Jahre 1832 wurde er zum Director des neube-

gründeten Seminars für Stadtschulen zu Berlin berufen und blieb in dieser Stellung bis zum Jahre 1847. Die Geschichte seines Amtslebens und des Ausganges desselben hat er selbst im pädagogischen Jahrbuch unter dem Titel: „Geschichte meines amtlichen Schiffsbruchs“ erzählt. Eine Darstellung von der entgegengesetzten Seite findet sich in der Schrift von Julius Richter: Otto Schulz, ein Denkmal u. s. w., Berlin 1855. Ueber die Erfolge seiner Lehrthätigkeit sind zu vergleichen: Rudolph a. a. O. und Schorn: Geschichte der Pädagogik S. 241 ff. Ein besonderes Verdienst erwarb er sich bei der hundertjährigen Feier der Geburt Pestalozzi's (1846) durch die Begründung der Pestalozzistiftung für Lehrenwaisen, an welche sich später die Pestalozzivereine für Lehrerwitwen angeschlossen haben. Der Beurlaubung vom Jahre 1847 folgte 1850 die Pensionirung. Er widmete sich nun ausschließlich schriftstellerischer Thätigkeit, bis er 1858 in das preussische Abgeordnetenhaus gewählt wurde. Am 7. Juli 1866 starb er zu Berlin an der Cholera, welcher am 27. Juni desselben Jahres seine ihm seit 1814 verbundene Ehefrau erlegen war. Bereits im Jahre 1853 hatte er die Freude gehabt, seinen Schwiegersohn Thilo als Nachfolger in seinem Berliner Amte zu sehen.

3. Schriften. Diesterweg hatte das Bedürfnis, sich öffentlich und schriftstellerisch über Tagesfragen auszusprechen; es ist daher eine große Zahl von Flugschriften aus seiner Feder vorhanden, von denen die „Beiträge zu den Lebensfragen der Civilisation“ die bedeutendsten sind. Das dritte Heft derselben behandelt „das Verderben auf deutschen Universitäten“ und hat ihn in heftige literarische Streitigkeiten verwickelt. Außerdem verdienen die „Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik“ Erwähnung. Für die Methodik des Volksschulunterrichts sind vier seiner Schriften von Bedeutung: a) Das 1827 bei Velhagen und Klasing erschienene Lesebuch, welches auf seinem Gebiete bahnbrechend gewirkt hat. Es sollte Lesebuch und Sprachbuch sein, den Schüler zur Kunst des guten und schönen Lesens führen, ihm zugleich als eine praktische Grammatik dienen und ihn beim schriftlichen Gebrauch seiner Muttersprache unterstützen. b) Seine in Gemeinschaft mit Heuser ebenfalls noch in Mörs herausgegebenen und in vielen Auflagen erschienenen Rechenbücher. c) Das Lehrbuch der mathematischen Geographie und populären Himmelskunde, 1840 in erster, 1848 in dritter Auflage erschienen, neuerdings von Strübing bearbeitet, Verlag von Enslin in Berlin. d) Der Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Von diesem noch heute jedem praktischen Schulmann unentbehrlichen Werke ist die erste Auflage 1834, die letzte von ihm selbst besorgte 1850 und 1851 erschienen (die fünfte von seinen Schülern besorgte 1873 ff.). In dem Wegweiser hat Diesterweg selbst den allgemeinen Theil, die Anschauungs- und Sprechübungen, den Unterricht im Lesen, in der deutschen Sprache, der Zahlen-, Form- und Raumlehre bearbeitet. Die Aufsätze über den Unterricht in der Religion und in der Geographie sind von Bormann, über den in der Geschichte von Prange, in der Naturgeschichte von Lüben, in den fremden Sprachen von Knebel, Schmitz und Mager, im Singen und im Zeichnen von Hentschel, im Schreiben von Reinbott und Mädler (dem bekannten Astronomen). Die Vereinigung hervorragender Männer, welche keineswegs alle den pädagogischen Standpunkt Diesterwegs theilten, gereicht dem Herausgeber zum besonderen Verdienste und dem Buche zur Zierde. In den Jahren 1835 und 1836 gab er unter dem Titel: „das pädagogische Deutschland der Gegenwart“ eine Sammlung von Selbstbiographien deutscher Erzieher und Lehrer heraus, 2 Bde., welche leider keine Fortsetzung erfahren hat. Dasjenige literarische Unternehmen endlich, dem er selbst die größte Theilnahme zugewendet hat, ist zweifellos die Begründung der „Rheinischen Blätter“ 1827, welche er bis an sein Lebensende fortführte und welche sich auch jetzt noch unter der gewandten Redaction von W. Lange in Hamburg als eins der bedeutendsten pädagogischen Journale Deutschlands behaupten. Ein Lebensbild Diesterwegs von E. Langenberg ist 1867 zu Frankfurt a. M. erschienen. Dasselbe enthält ein vollständiges Verzeichniss seiner Schriften.

Berlin.

Dr. Schneider.

Dinter, Dr. Gustav Friedrich, geb. d. 29. Febr. 1760 zu Borna, unweit Leipzig, 1787 Pfarrer zu Ritscher, 1797 Director des Schullehrerseminars in Dresden, 1807 Pfarrer zu Görritz, wo er ein Progymnasium auf eigene Rechnung errichtete, 1816 Consistorial- und Schulrath in Königsberg, in der Folge, nachdem er einen Ruf an die Universität Kiel abgelehnt, Professor der Theologie, als solcher daselbst gestorben am 29. Mai 1831 — eine jener Celebritäten, dergleichen von Zeit zu Zeit eine den pädagogischen Schauplatz betritt und beherrscht, ebensosehr die Richtung der Zeit in sich repräsentirend, als sie von sich aus mitbestimmend. Ob Dinter in der deutschen Lehrerwelt mehr genützt oder mehr geschadet habe, das wird von verschiedenen Standpuncten aus auch gegentheilig beantwortet. Die bibelgläubigen und kirchlich-orthodoxen Männer müssen ihn anklagen, daß er — vielleicht mehr als irgend ein anderer zu seiner Zeit — dem deutschen Schulstand zu jenem Rationalismus verholten, durch welchen innerlich eine Lösung von der Kirche vollbracht wurde, noch lange bevor das Emancipationsgeschrei durch Zeitungen und Conferenzen schallte; eine Lösung, die freilich Dinter selbst keineswegs beabsichtigte, die er sogar (vgl. seine „kleinen Schriften“ Neustadt 1830, S. 327, seine „Reden an künftige Lehrer“ I. S. 35) geradezu verworfen haben würde, aber doch nur darum, weil ihm der Beruf des Pfarrers von dem des Schullehrers einzig darin verschieden schien, daß jener das Werk der Aufklärung an den Alten, dieser an den Jungen zu vollziehen habe. Man kann aber möglicherweise der Ansicht sein, daß der Rationalismus eine geschichtliche Nothwendigkeit für die Entwicklung der Theologie gewesen sei, die auch durch solche Gegensätze sich bewegen müsse, und kann es dennoch tadelnswerth und gefährlich finden, denselben unter die Volksschullehrer und unter das Volk zu bringen, unter deren Händen er in Ermangelung wissenschaftlicher Prämissen nothwendig zur Flachheit, wo nicht zu Schlimmerem, führen müsse. Daher jener Vorwurf auch von anderer, als der exclusiv rechtgläubigen Seite herkommen kann. Anderntheils aber wurde und wird Dinter gefeiert, nicht bloß (was auch die Gegner ihm lassen müssen) als tüchtiger Seminarvorstand, Schulinspector und Visitator, und noch mehr als Meister in der Kunst des Katechisirens, sondern als einer der Lichtbringer, die das neunzehnte Jahrhundert auch dem Volke zu einem Jahrhundert des Heils zu machen berufen gewesen.*) Ohne uns im voraus von einem oder dem andern dieser Urtheile bestimmen zu lassen, versuchen wir dem Manne in Folgendem die Stelle auszumitteln, die ihm in der Geschichte von Rechtswegen gebührt.

So nahe sich die religiösen und sittlichen Grundanschauungen Dinters mit jenen der Philanthropisten einerseits und Pestalozzi's andererseits berühren; so sehr er diesen Männern auch darin ähnlich war, daß er auf das Volk zu wirken sich zum Lebenszweck setzte: er ist doch schon darin eine ganz andere Erscheinung, als sie, daß sie den archimedischen Punct, von welchem aus sie den Hebel ansetzen und die Welt aus ihren Angeln heben wollten, nicht in einem schon vorhandenen ordentlichen Amt in Kirche oder Schule suchten, worin es ihnen allen viel zu enge geworden wäre, sondern sich eine Form der Wirksamkeit außer der Kirche, der Schule und selbst der Familie in ihren Instituten schufen, Dinter dagegen eine durchaus regelmäßige Carrière gemacht hat, ohne sich durch die Forderungen beengt zu fühlen, die seine Aemter an ihn stellten. Jene segeln auf dem Wolkenwagen ihrer Ideen daher, aber desto weniger finden sie den Weg ins wirk-

*) Eine Schulzeitung brachte im Februar 1848 unter andern gleich werthvollen Poesien ein Gedicht, „Frommer Wunsch“ betitelt, wo ein für die Aufklärung Schwärmender wünscht, einmal alle Dunkelmänner unter die Finger zu bekommen; „die hieb' ich braun und blau“ — „bei mir wär' kein Pardon“ — „ihr Feinde, euer letztes Schreien das läutet unsre Freiheit ein“; und wenn nun solcher Sieg errungen wäre und von Deutschlands Lehrern gefeiert würde,

„Das dräng' bis in ein Grab
Am Ostseestrand hinab;
Da wendete vor Gaudium
Sich wohl der alte Dinter um“!!

liche, praktische Leben, und was sie in diesem und für dasselbe leisten, bleibt meilenweit hinter dem zurück, was sie hoffen und versprechen. Dinter dagegen setzt sich in die warme Studierstube seines Pfarrhauses, predigt allsonntäglich seinen Bauern, nimmt sich seiner Ortschaftschule an, bildet künftige Schulmeister, und bringt so, weil er das Leben mit praktischer Hand anfaßt, alles glücklich und mit Ehren zu Stande, was und wie er es will. Jene treten als Erfinder und Reformatoren auf, ihre Ideen sind ihnen eins und alles, die Welt hat ihrer Meinung nach nichts zu thun als sich denselben zu fügen und einen Baselow mit Geld zu versehen; Dinter macht jene Ansprüche nicht, er ist Effektiver; nicht einmal die Sokratik, in welcher er doch seine Hauptstärke hat und die seinen Ruhm vornehmlich begründet, ist sein eigen Werk, — er hat dessen kein Gefühl, daß er sie von Joachim Heinrich Campe aus dessen Seelenlehre für Kinder gelernt hat. Aber eben dadurch entgeht er tausend Schwierigkeiten; weil er an das Vorhandene mit Klugheit sich anschließt und die Welt nimmt, wie sie ist, so kommt er überall gut mit ihr aus. Man kann auch nicht sagen, daß er etwa als Seminarvorstand oder als Schulinspector eine neue Methode angewandt und durch sie seine Erfolge errungen hätte; sein Verfahren war nur darin von dem vieler anderen verschieden, daß er, statt eine Masse von Kenntnissen in den Köpfen aufspeichern zu wollen, vielmehr das eigne Denken anzuregen und in Fluß zu bringen sich angelegen sein ließ. Wie ihm dazu im Seminar sein persönlicher, für die jungen Leute anziehender Umgang das Hauptmittel war, so bei seinen Schülkindern die Katechese. Nicht etwa weil er mit dem platonischen Sokrates an eine Präexistenz der Seelen geglaubt hätte, liebte er diese (wie hätte auch solch eine Idee in solch einem rationalistischen Kopf Eingang finden können!), sondern weil ihm bei seiner ungemeinen Munterkeit dieses Verfahren am besten zusagte; diese freie Bewegung in Frage und Antwort, da der Katechet den Zügel nur unsichtbar in der Hand behält, während ein gescheidter Junge ihn, wie ein junges Ross seinen Reiter, fortwährend in Athem erhält — das behagte ihm, das war ihm persönlich Bedürfnis und Lust, wogegen er in das pestalozzi'sche Tabellenwesen, überhaupt in die Fessel, die die absolute Methode und ihre lückenlose Consequenz dem Lehrer anlegte, sich nie hätte fügen können. — Jene Vorgänger hatten zwar, wie er, die Menschennatur für gut ausgegeben, aber die wirkliche Menschenwelt — mit Ausnahme der Kinder — hatten sie für unverbesserlich schlecht erklärt; Dinter dagegen steht auch mit den Menschen in concreto stets auf gutem, heiterem Fuß; er weiß und glaubt (s. sein Leben S. 325) „die Mehrzahl der Menschen ist gut, dies hat mir meine Erfahrung laut verkündigt.“ Salzmann ist über das Studentenleben aufs äußerste empört; Dinter hat als Seminardirector den Grundsatz: Narrenstreiche werden vergeben; von menschlichen Thorheiten erzählt er darum so viel, weil sie ihn belustigen. Dinter hatte wohl Gegner; seine Schullehrerbibel zumeist, die den Schullehrern die rationalistische Exegese mundgerecht machen wollte, gab großes Aergernis; aber Feinde, gegen die er persönlich sich hätte wehren müssen, die seine Stellung irgendwie gefährdeten, hatte er nicht; in Federkriege ließ er sich nicht ein. Konnte er doch selbst den Orthodoxen gegenüber darauf pochen, daß Reinhard — der ihn auch nach Dresden berief und dort einführte — sein Freund gewesen sei und an seinem credo nichts auszusetzen gefunden habe. Daß damit die Frage nicht erledigt, mit seinem „rationalen Supernaturalismus“ ein innerer Widerspruch nicht gehoben sei, das konnte ihm als klugem Manne nicht verborgen sein; aber es ließ ihn ruhig schlafen. War er doch überhaupt eine Natur, die zwar, wo es galt zu handeln, mit Ernst, Energie und Consequenz verfuhr, aber sich weder philosophisch mit tiefem Denken jemals den Kopf zerbrach, noch für tiefere religiöse Erregung und Anschauung Trieb und Empfänglichkeit hatte. Man thut ihm gewiß kein Unrecht, wenn man behauptet, es sei ihm jenes persönliche Sündenbewußtsein und Schuldgefühl, das allein zur vollen Erkenntnis der biblischen und kirchlichen Lehre von Christus und seinem Heile führt, vollständig fremd gewesen; selbst auf gefährlichem Krankenlager sagt er: „wenn der liebe Gott nur fleckenlose Geister in seinen Himmel nehmen will, so muß er allein drin bleiben; nimmt er aber alle ehrliche Kerls hinein, so weiß ich, daß ich auch hineinkomme“ — solch eine

Beichte ist doch wohl mehr im Stil eines alten Husaren, als passend im Mund eines Theologen. Gerade aus dieser Oberflächlichkeit, die ihn, wenn auch durchaus nicht unter Basedow, doch weit unter Pestalozzi stellt, — einer Oberflächlichkeit, von welcher die starke Neigung zu nicht immer würdigen Scherzen, ja zu Possen, die aus Cynische streifen, nur die sociale Seite ist — erklärt sich auch zu einem Theile der ungemeine Einfluß, den er auf die Masse deutscher Lehrer gewann; denn eine Weisheit, die so überaus leicht eingeht, die sich auch in so heiterem Gewande präsentiert, übt immer eine große Zugkraft auf den großen Haufen aus. Aber es muß dem gegenüber auch in die Waagschale gelegt werden, daß Dinter eine bedeutende Lehrgabe, namentlich große Klarheit und Anschaulichkeit in der Darstellung, große Gewandtheit in der Auffassung der Schüler, im Mobilmachen des Verstandes und der Phantasie (das erstere allerdings mehr, als das zweite), dabei ein frisches, freundiges Wesen, eine gewinnende Art besaß, so daß die Schüler — die Seminaristen in Dresden, die Studenten in Königsberg so gut wie die Bauernkinder in Ritscher und Görniz — es stets zu fühlen hatten, daß ihm wohl unter ihnen war, daß er sie liebte. Und daß diese Liebe eine reelle, daß sie ein Zug seines Charakters war, hat er dadurch bewiesen, daß er, unverheirathet wie er war (den Gegenstand seiner ersten und einzigen Liebe hatte der Tod ihm geraubt), einen namhaften Theil seines Einkommens auf die Bildung junger Leute für den Lehrstand verwandte, während er für sich selbst höchst einfach lebte (hat er doch seine Strümpfe sich selber gestrickt, freilich mehr um während des Docirens seinen Händen eine Beschäftigung zu geben). — Ist uns aus dem allem erklärlich, daß er auf die vielen, die ihm persönlich nahe kamen, einen entscheidenden Einfluß hatte, so empfahl sich auch seine Schriftstellerei vor andern durch ihren einfach praktischen Charakter, dem alles ferne blieb, was nicht unmittelbar einleuchtete oder nicht praktisch zu verwerthen war.

Allein nun fragt es sich eben, ob dieser große Einfluß, wie er uns erklärlich ist, auch als ein wenigstens relativ wohlthätiger bezeichnet, dem Manne somit in der Geschichte unseres Schulwesens ein wirkliches Verdienst zuerkannt werden kann. Uns ist dies außer Zweifel bei folgender Erwägung. Man muß sich ersichtlich erinnern, wie wenig Gewinn im ganzen aus den gewaltigen Anstrengungen der Philanthropisten und Pestalozzianer der Volksschule erwachsen war; von jenen wurde keine Notiz genommen, weil alles so fremd erschien und die alten Schulen, hätten sie sich nach dem Dessauer Muster verjüngen wollen, vielmehr zuallererst hätten müssen dem Boden gleich gemacht und an ihrer Stelle Philanthropine errichtet werden; und wie viel Verwirrung durch Mißverständnis und ungeschickte Anwendung pestalozzi'scher Methodik in den Volksschulen angerichtet worden war, das eben war die fatale Warnehmung, welche Dinter bei seinem Eintritt und Einblick in das ostpreussische Schulwesen alsbald machen mußte. Hier galt es nun, daß praktisch tüchtige Schulmänner die wirkliche, reife Frucht der Fortschritte, welche die Methodik gemacht, durch unmittelbare pädagogische Wirksamkeit in die Volksschule übertrugen, ohne daß diese auch das Verfehlte, Unreife, Ueberspannte mit in den Kauf bekam. Das war Dinters Mission auf seinem Posten, und diese Aufgabe hat er gelöst. Schon die ersten Zöglinge, die er freiwillig auf seiner ersten Pfarrei für das Schulamt gebildet hatte, machten, als sie in Lehrämter getreten waren, alsbald solches Aufsehen durch ihre Leistungen, daß hiedurch zuerst der Gedanke angeregt wurde, Dinter'n für das Dresdner Seminar zu gewinnen; ebenso spürte hernach das Schulwesen in Preußen, soweit und sobald dasselbe seiner Leitung anvertraut war, die Hand, die es kräftig emporhob. Specieell aber ist es das Fach der Katechese, in dessen Geschichte ihm ein Ehrenplatz gebührt. Vergleichen wir auch nur das, was in seinen Katechisationen (Unterredungen über den luth. Katechismus) vorliegt, mit der Art, wie zuvor mit demselben Gegenstand verfahren worden war, so springt trotz den großen Mängeln des Gehaltes dem doch ein nicht geringer Fortschritt in die Augen. Auch die bessern Lehrer hatten sich gar zu sehr mit bloßem Auftragenlassen des Katechismus begnügt und höchstens die biblischen Beweismstellen, aber ohne innere Vermittlung, ohne psychologisch-ethische Aneignung beigezogen;

Dinter selbst hatte als Knabe (s. s. Leben S. 26) Gutters compendium locorum theologicorum im Original und die Beweisprüche aus dem N. T. griechisch auswendig lernen müssen, das war sein ganzer Religionsunterricht gewesen. Sowohl diesem Verfahren, als nicht minder den steifen Katechisationen gegenüber, in denen Gräffe die kantische Philosophie populär und christlich hatte machen wollen, sind Dinters Unterredungen in der That eine meisterhafte Arbeit, die heute noch keiner verachten soll, die auch kein Urtheilsfähiger verachten wird. Gewiß, wir werden von ganz andern Grundanschauungen ausgehen und auf ganz andere Begriffsbestimmungen kommen; uns ist der Erlöser etwas anderes, als „der gute Jesus, der den Menschen so viel vom lieben Gott erzählt hat“; wir halten uns auch frei von der doppelten Illusion, mit welcher die Sokratik sich trägt, als ob erstlich durch die Hebammenkunst des Fragens das Christenthum nach seinen wesentlichsten Theilen (als natürliche Religion) aus dem Bewußtsein des Zögling hervorgeleitet, und als ob zweitens durch solches entwickelnde Katechisiren das Volk gegen Aberglauben und andere Thorheiten festgemacht werden könne. Aber ebenso gewiß ist, daß Dinters Meisterschaft in der Auseinanderlegung und Gruppierung des Materials, in der geschickten Anbahnung der zu erzeugenden Erkenntnisse, in der Festhaltung des Fadens bei aller freien Bewegung im einzelnen, in natürlichem und für die Kinder übersichtlichem Fortschreiten und klarem Zusammenfassen der gewonnenen Resultate, in der Handhabung der Veranschaulichungsmittel, also mit einem Wort in der formellen Technik des Katechisirens heute noch für jeden lehrreich ist. Wenn unter weniger geschickten Händen in vielen Schulen und selbst Kirchen dieses Sokratifiren zu einer Karrikatur, zu einem Affenspiel geworden ist, da mit den abgeschmacktesten Mitteln nur der Schein gerettet werden sollte, als kommen die Schüler von selbst zur Gewinnung der mitzutheilenden Erkenntnisse, während diese ihnen vom Lehrer fein oder plump in den Mund gestrichen wurden, so kann dafür Dinter nicht verantwortlich gemacht werden; seine oft allerdings überschwänglichen Lobpreisungen der Sokratik (vgl. z. B. seine „Schulconferenzen zu Ulmenhayn“ S. 168: „O sie wird kommen, die Schöpferin des Lichts“ u. wo die Katechese mit der Sonne, der Prolog mit der Morgenröthe verglichen wird: „sie steigt höher, die Wärme nimmt mit jeder Stunde zu; ihre Feuer glüh'n, wie die Feuer der Lehrerliebe, die aus erhellten Begriffen die kräftigen Folgerungen ableitet — glüh'n bis die Tropfen des Thaus niedersinken, wie die Thräne beim Epilog“!!) — gelten dieser Kunst doch immer nur, wie er selber sie handhabte und lehrte. Auch war er genug hellen Auges, um das Sokratifiren als das nur für die gereifteren Schüler Geeignete zu erkennen; er wollte Christenthum und natürliche Religion, geschichtliche Wahrheit und Selbstbewußtsein doch nicht so gänzlich identificiren, daß er nicht dem entwickelnden und ablockenden Verfahren, so sehr dies — man möchte sagen: sein Steckenpferd war, eine lehrende Mittheilung hätte vorausschicken wollen. Denken wir überdies an den beinahe fanatischen Haß, womit z. B. Salzmann unter andern kirchlichen und Schulbüchern auch die Katechismen hätte vertilgen mögen, oder an die Gleichgültigkeit, womit Pestalozzi an denselben vorübergieng, so muß zugestanden werden, daß in Dinter eine Liebe zur Kirche und ihren Institutionen auch unter dem rationalistischen Schutte wie ein Funke unter der Asche fortlebte, die es ihm nicht möglich machte, den Katechismus einfach zu beseitigen, die ihn vielmehr trieb, eine Arbeit, einen Fleiß an den Katechismus zu wenden, der da bewies, daß auch das aufgeklärte Zeitalter hier ein reiches und brauchbares Material religiöser Bildung vor sich habe, das nur richtig benutzt werden dürfe, um fortwährend eine gute Grundlage für den Volksunterricht zu geben, in dessen Bereich Dinter'n der Religionsunterricht immer als das Erste und Wichtigste galt. Gewiß ist durch Dinters Bearbeitung des Katechismus diesem bis auf bessere Zeiten auch in solchen Schulen, Seminaren u. einstweilen ein Platz bewahrt worden, die sonst viel eher geneigt gewesen wären, ihn als alten Plunder auf die Straße zu werfen. Weniger allerdings können wir in seiner „Schullehrerbibel“ noch eine Arbeit erkennen, die der Bibel selbst einen guten Dienst geleistet hätte; der innere Gegensatz zwischen dem Geiste des Textes und dem Geist der Erklärung

tritt dort viel greller hervor. Nur zweifeln wir billig, ob die Schullehrer, welche die Bibel nach Dinter auslegten, eine bessere Auslegung gegeben haben würden, wenn Dinter nicht in ihre Hände gelangt wäre. (In letzterem Fall hätten sie allerdings vielleicht auf alles Auslegen verzichtet und die Bibel einfach lesen lassen, was immerhin für ihre Schule das Bessere gewesen wäre im Vergleich mit einer schlechten Erklärung.) Außerdem aber verräth sich doch auch in diesem Bibelwerk Dinters eine Gesinnung, welche weder Basedow noch Salzmann noch selbst Pestalozzi gegen die Schrift gehegt hatten. Keiner von diesen würde solch anhaltenden Fleiß darauf verwendet haben, die Bibel dem Volke nutzbringend zu machen. Freilich ist das bei Dinter nur eine gewisse Accommodation, eine Condescendenz; „meinem Volke, dem die Bibel auf jeden Fall viel sein kann und viel sein soll, ist sie jetzt alles; mit dem Ansehen der Bibel steht und fällt seine ganze Religion“, sagt er (Anweisung zum Gebrauch der Bibel I. S. 4); „ob das so sein sollte, so sein mußte“, will er nicht entscheiden, und dieses Nicht-Entscheiden spricht klar genug. Aber ein gefährliches Princip aufzustellen war Dinters Sache ebensowenig als es zu verfolgen und auf die Spitze zu treiben. Er bleibt getrost bei dem stehen, was einmal da ist; er liebt sein Volk und will darum nicht um den Preis es aufklären, daß er ihm rauben möchte, was ihm lieb und heilig ist; erkennt er doch auch in solchem, was eigentlich nach seiner Meinung nicht zur Sache gehört, wenigstens etwas unschädliches, also mag es stehen bleiben, bis es von selber sich überlebt. Die Fanatiker der Aufklärung sind consequenter als Dinter es war, denn aller Fanatismus ist rücksichtslos; Dinter dagegen ist und bleibt ein Pastor und behandelt auch die genannte Frage aus dem Gesichtspunct seiner Pastoralflugheit. Ist aber nicht diese Liebe zum Volke, diese Schonung seines geistigen Erbguts ein Zug, den wir achten müssen? Haben nicht ganz andere Männer, Theologen von Geist und Gelehrsamkeit, denen Dinter die Schuhriemen nicht zu lösen vermochte, eben hieran, daß sie in der Gemeinde keinen andern Glauben zu haben und zu predigen vermochten, als den, der in der Gemeinde lebt, einen Halt gehabt gegen die Theologie ihres eigenen Verstandes?

Unter den zahlreichen Schriften Dinters, deren Aufzählung wir uns ersparen können, da die meisten, wie sie zu Neustadt an der Orla auf Böschpapier gedruckt wurden, so auch indessen zu wirklicher Maculatur geworden sind (ein vollständiges Verzeichniß derselben findet, wer es sucht, in dem „neuen Nekrolog der Deutschen“ IX. Jahrg. 1831, Almenau 1831, erster Theil S. 480) haben außer den schon genannten „Unterredungen über die Hauptstücke des kleinen lutherischen Katechismus“ (zuerst 1806 und 1809, in letzter Auflage zusammen in 13 Theilen 1831—33 erschienen) nur noch seine zwei, wenn man sie so nennen kann, systematischen Arbeiten über Pädagogik und Katechetik einen Werth. Es ist charakteristisch für den Mann, daß er zwei so umfangreiche Bücher je auf etlichen wenigen Bogen absolvirt, das eine unter dem Titel: „die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterflugheit“ 1. Aufl. 1806, 7. Aufl. 1836, 94 Seiten; das andere unter dem Titel: „die vorzüglichsten Regeln der Katechetik“, 1. Aufl. 1802, 7. Aufl. 1829, 112 Seiten. Beide sollten als Leitfaden dienen, aber sie bezeichnen eben in ihrer Kürze und einfach-praktischen Haltung die ganze Art Dinters. Originales finden wir in seiner Pädagogik nicht; die Methodik ist zum einen Theil längst überholt, zum andern auch vor Dinter schon gekannt; aber als Regeln, die ein praktischer Schulmann aus seiner Erfahrung giebt, sind diese Sätze immer noch beachtenswerth. Ueber seine Theorie der Katechese zu sprechen wird sich der passendere Ort in dem diese selbst betreffenden Artikel finden. — Zur Würdigung der ganzen Stellung Dinters erlaubt sich der Unterzeichnete auf seine „vergleichende Charakteristik Dinters und Pestalozzi's“ in dem Schulblatt für die Provinz Brandenburg, 1851, März- und Aprilheft S. 162 bis 210 zu verweisen, wo verschiedenes oben nur kurz Berührte weiter ausgeführt und belegt ist.

Dinter wollte sich — laut der Aeußerung, die als Facsimile seiner Selbstbiographie angehängt ist — nicht malen lassen, „weil ein Künstler, der dies thun wollte,

sich entweder an der Wahrheit oder der Aesthetik verständigen müßte." Gleichwohl existirt von ihm ein Bildnis aus der Königsberger Periode, das ihn vorstellt, wie er mit Acten unter dem Arm und mit Acten in der Tasche des altmodischen Fracks daherschreitet. Das Gesicht ist überaus offen, wohlwollend und ebenso intelligent; die ganze Figur nach Haltung und Costume ist der Schulmeister und der Consistorialrath in einer Person.

Palmer †.

Director. Die Aufgabe eines Directors besteht darin, eine Bildungsanstalt nach innen zu leiten und nach außen zu vertreten. Diese Bestimmung gilt für die Directoren der Bildungsanstalten jeder Art und jedes Umfangs. Man könnte in dieser Beziehung selbst den Leiter der niedrigsten Volksschule den Director derselben nennen; doch sind die Functionen eines solchen so beschränkt, daß sie im ganzen mit denen der bloßen Lehrthätigkeit zusammenfallen, namentlich, wenn die Schule nur einen Lehrer hat. Die Pflichten und die Rechte eines Directors erweitern sich mit dem Umfang und der größeren Allgemeinheit der Anstalt, die der Director zu leiten hat und sind daher, soweit es sich um niedere und mittlere Schulen handelt, am umfassendsten für die Directoren der Gymnasien oder derjenigen Anstalten, die die Bestimmung haben, den Jünglingen, die dereinst im Staatsleben die Leiter in den verschiedenen Berufsarten werden sollen, eine Bildungsweise zu verschaffen, wie solche von den Weisesten und Edelsten der Zeit gefaßt und verstanden wird. Wir sprechen also hier zunächst von den Obliegenheiten eines Gymnasialdirectors, jedoch so, daß diese Erörterungen mit wenigen Abänderungen auch auf die Leiter anderer Bildungsanstalten, die eine höhere Bildung vermitteln sollen und daher auch eine größere Anzahl von Classen und ein Lehrercollegium haben, also auf die Directoren von Realschulen, höheren Töchterschulen u. s. w. übertragen werden können. Da nun eine höhere Lehranstalt, die der Director zu leiten, zu beaufsichtigen und zu vertreten hat, ein Glied ist von dem ganzen Bildungsorganismus eines Staates, sodann Lehrer und Schüler enthält und endlich durch die Schüler ins Verhältnis tritt zu einer großen Zahl von Eltern, ja in weiterem Sinne selbst zu dem ganzen Publicum des Ortes, dem die Anstalt angehört, so lassen sich in der Amtsführung des Directors, der in jeder Beziehung das Haupt seiner Anstalt sein soll, folgende Verhältnisse unterscheiden: 1) zu den vorgesetzten Staatsbehörden; 2) zu dem Lehrercollegium; 3) zu den Schülern in der Eigenschaft als Lehrer und Erzieher; und 4) zu den Eltern der Schüler und zu dem gesammten Publicum der Stadt, in welcher die Anstalt ihr Leben hat.

1) Verhältnis des Directors zu den vorgesetzten Behörden. Der Eintritt des Directors in sein Amt wird natürlich durch eine besondere Vocation der Staatsregierung vermittelt. Da es ohne Zweifel zu den höchsten Aufgaben des Staats gehört, die Summe der edelsten Bildung, zu der sich die Menschheit überhaupt und das betreffende Volk insbesondere erhoben hat, auf das jüngere Geschlecht fortzupflanzen und dadurch eine stetige Fortentwicklung des Volkes zu immer höherer Vollkommenheit möglich zu machen, so ist es in der Ordnung und daher auch wohl überall gebräuchlich, daß der Director eines Gymnasiums von der höchsten Staatsbehörde, in monarchischen Staaten also von dem Fürsten des Landes ernannt und berufen wird (vgl. den Art. Anstellung S. 175). Ebenso natürlich wie gebräuchlich ist es ferner, daß die oberste Cultusbehörde den Director aus den Lehrern des Landes auswählt und dem Fürsten in Vorschlag bringt. Damit aber eine solche Wahl, von der das geistige Wohl und Weh vieler Menschen mit abhängig ist, möglichst zweckmäßig erfolge, muß die Cultusbehörde die Lehrer, über die sie zu disponiren hat, möglichst genau kennen und zwar nicht bloß nach ihrer Gelehrsamkeit, Bildung und Lehrfähigkeit, sondern besonders auch nach ihrem Charakter und nach ihrer Fähigkeit, ein Ganzes gründlich zu übersehen und in lebendigem Gange zu erhalten. Es erscheint im allgemeinen als sachgemäß, daß zu Directoren von Gymnasien Philologen, zu Directoren von Realschulen Mathematiker und zu Directoren von höheren Töchterschulen vielleicht Theologen gewählt werden; doch sind Ausnahmen von dieser Regel nicht bloß gestattet, sondern in vielen Fällen

sehr heilsam, jedenfalls aber muß der Director von den Lehrgegenständen, welche außer seinem Hauptfache gelehrt werden, mindestens mehr wissen, als die Schüler bei ihrem Abgange wissen sollen, und eben so wesentlich ist es, daß der zu wählende Director eine tiefe und entwickelte Einsicht von dem Zwecke der Bildungsanstalt hat, die er leiten soll, und daß er die Mittel, die zur Realisirung dieses Zweckes dienen, nicht bloß gründlich kennt, sondern auch mit Verstand, Energie und Consequenz zur Anwendung zu bringen versteht. Ist aber einmal ein fähiger Mann für die Leitung einer Anstalt gefunden, so erscheint es als besonders heilsam, ihm dann möglichst freie Hand zu lassen und die Anstalt seiner Einsicht und Thätigkeit vertrauensvoll zu übergeben. Zwar versteht es sich von selbst, daß die allgemeinen Normen, die für das höhere Bildungswesen in einem Staate festgestellt sind, für den Director unverbrüchliche Gesetze sein müssen (vgl. d. Art. Amtsinstruction). Wie er selbst von den Schülern als die erste sittliche Pflicht den Gehorsam fordert, so muß er vor allem selbst mit einem guten Beispiele vorangehen, indem er in allen seinen Amtsverrichtungen den allgemeinen Gesetzen gehorham ist. Aber die Art und Weise, wie diese in dem besonderen Falle angewandt werden, ist doch unendlich verschieden, und es ist für die Anstalten selbst von großem Segen, wenn der Director im Verein mit seinen Lehrern einen möglichst freien Spielraum hat, um der Anstalt ein individuelles Gepräge zu geben. Directoren, die die Geschichte selbst als Muster ihrer Art hinstellt, wie Valentin Trogenndorf und Johannes Sturm, standen fast ganz unabhängig da und machten so ihre Gymnasien zu einem lebendigen Ausdruck ihres Geistes. Ihre Anstalten waren daher auch lebendigen Organismen zu vergleichen, von denen sie selbst die belebenden Mittelpunkte waren; und wie ihre Schulen ein einfaches und selbständiges Geistesleben durchströmte, so ergriff dasselbe auch ihre Zöglinge. Beide Männer sind dadurch nicht bloß ein großer Segen für eine einzelne Schule, sondern für ganz Deutschland geworden, indem sich von Trogenndorfs Schule in Goldberg ein neues Leben über das nordöstliche Deutschland, wie von Sturms Schule über das südwestliche verbreitete (vgl. die Art. Sturm, Trogenndorf). Obgleich es nun gegenwärtig doch nicht thunlich sein möchte, einem Director eine so unabhängige Stellung zu gewähren, wie sie diese Männer hatten, so sollten die vorgesetzten Behörden doch wenigstens nicht verlangen, daß so zu sagen alles über einen Kamm geschoren werde, und sich nicht zu sehr in das Einzelne mischen; sonst bildet sich gar leicht ein äußerlicher Mechanismus und Gesetzesformalismus, der den Geist mehr tödtet als erweckt.*)

Das wichtigste Recht, welches dem Director unbedingt einzuräumen sein möchte und, wie jetzt die Sachen in Deutschland stehen, im allgemeinen auch eingeräumt wird**), ist die Vertheilung der Lehrgegenstände unter die Lehrer. Die Blüte einer Schule hängt zum großen Theile davon ab, daß von den vorhandenen Lehrkräften jede an die Stelle gestellt wird, wo sie am meisten wirken und die andern am besten ergänzen kann. Auf die Anciennetät der Lehrer, die für Ehrenstellung und Einkommen allerdings wesentlich maßgebend sein muß, darf bei der Vertheilung der Stunden nur ein untergeord-

*) Die ausgedehnteste Gewalt ist den Directoren in England eingeräumt (Wiese, deutsche Briefe S. 13): die Bestimmung des Sectionsplanes, die Wahl und Entfernung der Lehrer u.; auch haben sie keine Berichte zu schreiben, keine Listen einzusenden; deshalb kann dort die Persönlichkeit des Directors den Charakter der ganzen Schule bestimmen und ihr die erforderliche Einheit geben; das berühmteste Beispiel davon war in neuester Zeit Rugby unter Dr. Arnolds Direction (s. d. Art. Arnold); er selbst hielt „diese Unabhängigkeit im Schulregiment für das unentbehrlichste seiner Rechte.“

D. Red.

**) Nicht allgemein; in Preußen und Oesterreich ist es so; aber in Württemberg z. B. werden die Lehrer insgesamt für eine bestimmte Classe einer Anstalt, gewöhnlich auch für bestimmte Unterrichtsfächer angestellt; ein für das Obergymnasium angestellter Lehrer kann nicht genöthigt werden, an mittlern oder untern Classen sich verwenden zu lassen, während es im österr. Organ.-entwurf heißt: Die Lehrer des Obergymnasiums werden in der Regel zugleich im Untergymnasium und umgekehrt beschäftigt sein (vgl. d. Art. Classenlehrsystem S. 911 f.).

D. Red.

neten Werth gelegt werden; vielmehr sind Kenntnisse, Geist, Kraft und Lehrmethode entscheidend, in welchen Lehrgegenständen und in welchen Classen jeder Lehrer unterrichten kann. Aber der Director, der die Wirksamkeit der Lehrer tagtäglich beobachtet und die Früchte derselben zu sehen Gelegenheit hat, muß am besten zu beurtheilen wissen, was in jedem Lehrer liegt und wozu er sich eignet.

Da der Director seine Anstalt am besten kennt und ihre Bedürfnisse zu beurtheilen weiß, auch für ihren Geist und ihre Wirksamkeit verantwortlich ist, so sollte man ihm auch bei der Wiederbesetzung erledigter Stellen einen entscheidenden Einfluß gestatten. Die Candidaten, die sich zu einer solchen Stelle melden, sollten sich billigerweise zuerst bei dem Director der Anstalt melden, ihm ihre Zeugnisse einschicken und sich ihm präsentiren; und nach dem Gutachten des Directors sollte vorwiegend die Wahl erfolgen (etwas anders d. Art. Anstellung S. 172).

Selbst in der Bestimmung der Stundenzahl, die einem jeden von den vorgeschriebenen Lehrgegenständen gewidmet werden soll, müßte man dem Director mehr freie Hand lassen, als es gewöhnlich geschieht. Es macht sich in dieser Beziehung nach den Neigungen und Kräften des betreffenden Lehrercollegiums, nach der Bildung und den Bestrebungen des Ortes und der Umgebung, wo die Anstalt wirkt, und endlich auch nach der Totalanschauung, die der Director von der Bildung hat, wie von selbst eine bestimmte Praxis geltend, die für das Gedeihen der Anstalt am heilsamsten ist, und es ist nicht gut, wenn die vorgesetzten Behörden ein allgemeines Schema festsetzen und in abstracter Weise geltend machen.*)

Eine Hauptbedingung für die gedeihliche Wirksamkeit der Directoren und das Leben der Bildungsanstalten liegt ferner darin, daß die den Schulen unmittelbar vorgesetzten Staatsbehörden wirklich sachkundige Leute enthalten, die aus der Sache heraus zu verordnen, zu entscheiden und Conflict zu vermitteln befähigt sind. Ein Schulcollegium in welchem außer dem nöthigen juristischen Beistande und etwa einem Geistlichen die erfahrensten und gebildetsten Schulleute die wesentlich bestimmenden Räthe sind, eignet sich am besten zu einer solchen Aufsichtsbehörde. Mit dieser hat sich der Director als Organ und Vertreter der Schule in eine lebendige Verbindung zu setzen. An sie hat er treue und vollständige Berichte über den Zustand der Anstalt, Gesuche und Beschwerden zu richten. Dagegen sind alle Mittelinstanzen zwischen dem Director und der vorgesetzten staatlichen Unterrichtsbehörde wenigstens für die höheren Schulen nicht bloß überflüssig, sondern geradezu schädlich, indem sie, wenn sie wirklich eine Bedeutung haben wollen, die Kraft des Directors und die freie Entwicklung der Anstalten nur lähmen. Am schädlichsten haben sich in dieser Beziehung die sogenannten Ephorate erwiesen, die darin bestanden, daß eine geistliche Behörde, bestehend entweder aus einem geistlichen Collegium oder auch gewöhnlich nur aus einem einzelnen Superintendenten, eine Mittelinstanz zwischen dem Director und der Unterrichtsbehörde des Staats bildete. Es kann unter anderem auf Ellendts Geschichte des Gymnasiums zu Eisleben 1846 verwiesen werden 3. B. S. 269, um zu erkennen, daß diese Ephorate der Selbständigkeit der Anstalten und der Ehre der Lehrercollegien überaus nachtheilig waren und namentlich in die Schulzucht störend eingriffen. Ein ähnliches Urtheil muß über die städtischen Patronate und Curatorien gefällt werden, wenn sie über Gymnasien die Aufsicht führen und eine Zwischenbehörde zwischen dem Director und dem Schulcollegium ausmachen sollen. Bürgerschulen sind städtische Anstalten und werden daher auch flüchtig von städtischen Behörden beaufsichtigt werden müssen, doch müssen auch diese sachkundige Schulleute enthalten und den Directoren Sitz und Stimme bei Berathungen der Schuldeputation gewähren; aber die Gymnasien sind allgemeine Anstalten und es folgt daraus,

*) Nach dem österr. Organ.entwurf §. 56 ic. ist es den Directoren und Lehrercollegien ausdrücklich gestattet, Abweichungen vom allgemeinen Schulplan nach Zahl der Stunden, Vertheilung der Fächer ic. zu beantragen (vergl. Roth, das Gymnasialschulwesen in Bayern S. 177 ff. und kleine Schriften II, 175: in necessariis unitas). D. Red.

daß über diese nur der Staat, vertreten durch ein Collegium von fachkundigen Männern, die Aufsicht führen kann. Wo städtische Patronate, Curatorien u. s. f. als Aufsichtsbehörden von Gymnasien und andern höhern Schulen der Art rechtlich noch bestehen, da wäre mindestens darauf zu halten, daß der Director Mitglied von dieser Aufsichtsbehörde sei.

2) Verhältnis des Directors zu den Lehrern. Wenn man bedenkt, daß von der energischen und auf ein Ziel gerichteten Wirksamkeit der Lehrer die Blüte einer Anstalt größtentheils abhängig ist, so wird man es für eine der ersten Pflichten des Directors halten müssen, durch jedes mögliche Mittel einen thätigen und einmüthigen Geist unter seinem Collegium zu fördern. Vor allen Dingen muß er sich das Vertrauen seiner Collegen erwerben, wenn er irgend günstig auf sie einwirken will. Der Director muß daher vor allem als Mensch ihr Vertrauen verdienen. Gewinnen die Lehrer durch sein ganzes Verhalten die feste Ueberzeugung, daß er gerecht ist und es durch und durch redlich meint, daß er frei ist von Eitelkeit und Eigennutz; können sie sich alle darauf verlassen, daß er stets das Wohl der Anstalt im Auge hat und daß er zu seinen Mitarbeitern ein herzliches Wohlwollen hat und ihr Bestes nach Kräften fördert; hat er überhaupt die allgemeinen Eigenschaften, die man von einem edlen und wohlwollenden Menschen verlangt, so ist damit schon sehr viel gewonnen und das collegialische Verhältnis ruht auf einem Grunde, auf welchem jedes solide menschliche Verhältnis ruhen muß. Verbindet der Director mit diesen allgemeinen moralischen Eigenschaften dann noch die Fähigkeit, an seinen Collegen die positiven Seiten herauszufinden, das Gute, was er nur irgend finden kann, bereitwillig anzuerkennen, auch in dem Falle, wo ihn einzelne seiner Collegen an Kenntnissen oder sonstiger Tüchtigkeit übertreffen, die Vorzüge derselben neidlos zu schätzen und zum Besten der Anstalt zu benutzen, und weiß er jeden an den Ort zu stellen, wohin er gehört, so ist er schon befähigt, sich an der Spitze der Anstalt und des Lehrercollegiums zu halten. Die unglücklichste Idee, durch die ein Director sich geltend zu machen versuchen möchte, würde jedenfalls darin bestehen, wenn er den Hauptnachdruck auf das Uebergewicht legen wollte, das ihm von Amtswegen zukommt, und sich auf das äußere Befehlen stützte. Ein Director, der nicht schon von selbst in seiner Persönlichkeit das geistige und sittliche Uebergewicht über seine Collegen hat, der wird es durch das Hervorkehren seiner äußerlichen Auctorität am allerwenigsten erlangen, vielmehr sich in den Augen der Lehrer nur lächerlich machen und den Kern seiner Stellung aushöhlen. Das militärische und bürokratische Verhältnis findet auf die Schule am allerwenigsten eine Anwendung. Ist der Director der Gelehrteste im Lehrercollegium, durchschaut er den Zweck der wissenschaftlichen Bildung und die Mittel und Wege, durch die sie erlangt wird, am klarsten; ist er praktisch der treueste und geschickteste Lehrer und ein leuchtendes Vorbild für alle anderen, so braucht er nur seine Natur frei walten zu lassen und wird, ohne seine äußerliche Auctorität irgendwie geltend zu machen, von selbst einen bestimmenden Einfluß auf seine Collegen sich erwerben und die Anstalt nicht bloß äußerlich, sondern von innen heraus lebendig dirigiren.*) Findet er aber, daß ihm der eine oder der andere seiner Collegen an Kenntnissen in diesem oder jenem Gegenstande oder an didaktischer Gewandtheit oder in der praktischen Weisheit, die Schulangelegenheiten zu behandeln, überlegen ist, so blähe er sich nicht auf und stelle sich nicht so, als wenn er für seine Person alles besser wüßte, und schäme sich nicht, sich von dem Kundigeren bestimmen zu lassen, da es nicht darauf ankommt, wer entscheidet, sondern nur darauf, daß stets das Rechte und Zweckmäßige geschehe. Es ist allerdings auch die Pflicht des Directors, jeder

*) Wir erinnern hier an das Wort, das Nägelsbach in der Dedication seiner Stilistik an Roth richtet: „Sie haben mir gezeigt, was ein Lehrer sein muß, der kein Mietling ist, und was ein Rector sein kann, der sein Amt als einen Gottesdienst betrachtet und mit der Macht seines sittlichen und wissenschaftlichen Einflusses die Lehrer seiner Anstalt heranzubilden versteht, indem er ihnen vor allen Dingen das Gewissen schärft.“

Willkür und Unvernunft einzelner Lehrer mit Festigkeit entgegenzutreten, kleinlichen Aeußerungen der Gewinnsucht, Eitelkeit und Anmaßung mit Nachdruck zu begegnen, Vernachlässigungen offen zu rügen, Zwistigkeiten unter ihnen nach Möglichkeit zu schlichten. Aber in diesem abwehrenden Verhalten liegt weder die Hauptaufgabe noch die Hauptkraft des Directors dem Collegium gegenüber.*) Vielmehr ist es seine Hauptaufgabe, den Geist des Collegiums im ganzen zu beleben. Seine Anordnungen werden um so mehr Kraft gewinnen und in das Ganze bestimmend eingreifen, je mehr sie als das Resultat einer vernünftigen Gesamtüberzeugung des ganzen Lehrercollegiums erscheinen.

Dieses führt auf ein anderes sehr wichtiges Verhältniß des Directors zum Lehrercollegium, nämlich auf seine Stellung zu den Lehrerconferenzen (Lehrerconventen s. d. Art.). Wir verstehen unter den Lehrerconferenzen die regelmäßig wiederkehrenden Versammlungen sämtlicher Lehrer einer Anstalt, in denen der Director den Vorsitz und die Leitung der Verhandlungen hat. Wie das Lehrercollegium mit dem Director an der Spitze den Geist der wissenschaftlichen und sittlichen Bildung der Anstalt repräsentirt, der zu einem lebendigen Eigenthum der Schüler gemacht werden soll, so dienen die Lehrerconferenzen dazu, theils im allgemeinen theils in einzelnen besonders wichtigen Fällen die pädagogische Weisheit und Einsicht zu ermitteln und zur Geltung zu bringen. Alle allgemeineren und wichtigeren Verhandlungen, die in das ganze Leben der Schule eingreifen, hat der Director der Verhandlung und Entscheidung der Conferenz zu übergeben, selbst auch in dem Falle, wo er nach seiner amtlichen Instruction nicht dazu verpflichtet wäre. Denn erstlich ist es für den Director selbst gut, daß er möglichst vieles vor die Conferenz bringt, da er seine eigne Auffassung von der Sache abklärt und erweitert, wenn er die Ueberzeugungen und Erfahrungen kundiger Fachgenossen hört und vergleicht; zweitens aber ist ein solches Verfahren für die Lehrer selbst und demnachst für die ganze Schule sehr heilsam, weil sich durch die Conferenzverhandlungen eine allgemeine Meinung im Collegio entwickelt, die dann mit ganz anderer Kraft auf das Leben der Schule einwirkt, als wenn die Entscheidung bloß von dem Director oder der vorgesetzten Behörde getroffen wird.**) Auch ist jeder Mensch und namentlich der Lehrer so gesinnt, daß er für manche Maßregeln schon dadurch gewonnen wird, wenn ihm das Vertrauen erwiesen und auch an seine Meinung appellirt wird. Es kommt bei der Erziehung vor allem darauf an, daß der Erzieher alles, was er thut, mit Neigung, mit Willigkeit und Ueberzeugung thut, und das bloße Commandiren ist nirgends weniger an seiner Stelle, als in der Schule.

Es kann bei dieser Gelegenheit auf die Wirksamkeit des Directors Friedrich Jacob hingewiesen werden, der in dieser freien Weise auf seine Amtsgenossen einwirkte und sich dadurch das beste Verhältniß begründete.***) Das Hauptmittel, wodurch er außer den Eigenschaften, die die Natur und Lebenserfahrung ihm gegeben hatten, unter seinen Mitlehrern die Gesinnung einmüthigen Zusammenwirkens erhielt, war das Vertrauen, welches er ihnen schenkte (S. 44). Was die Conferenzen betrifft, so war es sein Grundsatz, in denselben alle Angelegenheiten und Fragen, die die Vorgänge und Erfahrungen der Schule betrafen, mit der größten Offenheit zur Sprache zu bringen. (S. 45.)

*) Gegen unfähige oder unwürdige Mitglieder des Lehrstandes das richtige Verhalten zu beobachten, zwischen weichtlicher Humanität und rücksichtsloser Härte die richtige Mitte zu halten, gehört zu den schwierigsten Aufgaben des Vorsteheramtes. Sittliche Lauterkeit ist allerdings für keinerlei Stellung im öffentlichen Dienste gleichgültig, doch möchte die Wirksamkeit eines Beamten nirgends so unmittelbar von ihr bedingt sein, wie bei Kirchen- und Schulämtern; sollte man nicht in Rücksicht darauf den Grundsatz empfehlen, Stellen, deren Verfehler am wenigsten durch gewisse persönliche Eigenschaften bedingt ist, vorzugsweise mit solchen Gliedern der genannten Stände zu besetzen, deren Entfernung wünschenswerth geworden ist? D. Red.

**) Der preussische Minister Zedlitz sagte: der Lehrer, der das „D ja“ oder „Wie Sie befehlen“ zum Refrain hat, ist bei weitem nicht der beste (Progr. Biegnitz 1840 S. 42). D. Red.

***) Vergl. Friedrich Jacob in seinem Leben und Wirken dargestellt von Classen. Jena 1855.

Als Gegenstände, die der Director an die Entscheidung der Lehrer zu bringen hat, werden mindestens folgende zu betrachten sein: Entwerfung des allgemeinen Lehrplans und der darauf gebauten jährlichen Lektionspläne; die Besprechung der einzuführenden Lehrbücher und Ausgaben, Bestimmung der Censuren, namentlich der allgemeinen Censuren über Fleiß, Aufmerksamkeit und sittliche Aufführung der Schüler; die Versetzungen aus einer Classe in die nächsthöhere und die Bestimmung der Rangordnung der Schüler in derselben Classe; Anordnung der Prüfungen (sowohl der öffentlichen als derer *intra parietes scholae*) und der Rede- und Gesangfeierlichkeiten; Bewilligung von Unterstützungen und Prämien; Bestrafung gröberer Disciplinarfälle; regelmäßige Mittheilungen der Classenordinarien über den wissenschaftlichen und sittlichen Zustand der einzelnen Classen; Mittheilung und Besprechung der eingegangenen Verordnungen der Behörde; Beschlußnahme über die Bücher, welche für die Lehrer- oder für die Schülerbibliothek angeschafft werden sollen u. s. w. Aber die Conferenzen bekommen erst dann einen recht lebendigen Geist, wenn in denselben auch Vorträge allgemeineren Inhalts gehalten werden, die sich entweder auf die wissenschaftliche Pädagogik beziehen oder auch einen ganz allgemeinen wissenschaftlichen Charakter an sich tragen. Es sollte, wo möglich, in jeder einzelnen Conferenz ein solcher Vortrag gehalten werden, dessen Inhalt aus dem unererschöpflichen Gebiete der Gymnasialpädagogik oder aus der Grundwissenschaft der Pädagogik, der Psychologie, entlehnt wäre. Auch Vorträge von allgemein wissenschaftlichem Charakter können gehalten werden, so wie der Director auch sonst nach Kräften dahin zu wirken hat, daß seine Kollegen wissenschaftliche Studien betreiben, damit sie nicht in der Praxis erstarren, sondern sich durch die Versenkung in ein ideales Leben immer wieder erfrischen. Besonders erscheint es heilsam, unter den Mitgliedern eines Collegiums gründliche philosophische Studien zu fördern, weil in der Philosophie alle einzelnen Wissenschaften in Eins zusammengehen und nur ein Philosoph auch die Einheit des Gymnasiallebens in allem Unterschiede der Lehrgegenstände und Richtungen erkennen kann. Thut der Director nur in dieser allgemeinen Weise seine Schuldigkeit, so wird er die specielle Aufsicht, die er über die Lehrthätigkeit seiner Kollegen auszuüben hat, in sehr enge Grenzen einschließen können. Doch scheint es erforderlich, daß er von Zeit zu Zeit dem Unterricht der Lehrer beivohnt, auch sich etwa alle Vierteljahre schriftliche Arbeiten von den Schülern einliefern läßt. Es scheint dieses erforderlich, damit er nicht bloß eine richtige Anschauung von der Wirksamkeit der Lehrer erhalte, sondern besonders auch damit er die Schüler und den Standpunct der Classen genau kennen lerne. Was die Classenbesuche betrifft, so scheint es sich von selbst zu verstehen, daß er nicht etwa, wie ein Dieb in der Nacht, in die Classen einbricht, als wolle er die Lehrer überraschen; vielmehr ist es am besten, daß er die Zeit, wo er die Classen revidiren will, in der Conferenz genau ankündigt. Die Praxis wird übrigens in dieser Hinsicht sehr verschieden sein können, ohne daß man gerade das eine objectiv für besser zu halten hat, als das andere. Die besondere Individualität der Directoren wird in dieser, wie in mancher anderen Beziehung maßgebend sein. Während der oben erwähnte Director Jacob die Stunden seiner Kollegen gar nicht besuchte, wanderte der Director Spilleke (cf. A. G. Spilleke nach seinem Leben und seiner Wirksamkeit dargestellt von L. Wiese. Berlin 1842 z. B. S. 95.) aus einer Classe in die andere und blieb während der Schulstunden, wenn er nicht selbst unterrichtete, nie zu Hause; — und beide Männer galten zu ihrer Zeit als Muster ihres Standes und wußten ihre Schulen zu hoher Blüte zu bringen (vgl. d. Art. Inspection).

3. Verhältnis des Directors zu den Schülern. Daß der Director außer seinen sonstigen Functionen auch das Lehrgeschäft mit den Lehrern gemeinsam zu betreiben hat, das kann nicht bezweifelt werden. Die Geschichte selbst beweist es, daß die ausgezeichneten Directoren immer auch ausgezeichnete Lehrer waren und vornehmlich auch durch ihre Lehrthätigkeit den Geist ihrer Anstalten bestimmten. Johannes Sturm war nicht bloß ein ausgezeichnete Lehrer, sondern auch der Begründer einer neuen Lehrmethode, der sogenannten Nomenclaturmethode. Trogendorf wurde der geistige

Organisator seiner Schule in Goldberg dadurch, daß er seinen Geist durch eine treffliche Lehrthätigkeit in die Seelen der Schüler überzupflanzen wußte. Er hatte das Talent, seinem Vortrage Leben, Anschaulichkeit und Deutlichkeit zu geben und bediente sich zu diesem Behuf besonders der Kunst des Sokratifirens oder, wie er es ausdrückte, des Katedisirens und Examinirens mit einer solchen Geschicklichkeit, daß er das Interesse der Schüler im höchsten Maße zu fesseln wußte. Auch Jacob, Spilleke, Algen, dem die Schulpforte zu Anfang dieses Jahrhunderts ihren Ruf verdankt, galten als treffliche Lehrer. In der That ist es auch nicht denkbar, daß der Director die Seele der ganzen Anstalt sei, ohne daß er selbst als Lehrer lebendig wirkte. Das A und O der Bildungsanstalten ist und bleibt der Unterricht, von dem Unterricht gehen Kenntnisse, Bildung, ja selbst die wahre Gesittung der Schüler aus; und diesen Nerv der Bildungsthätigkeit sollte der Director nicht berühren? Vielmehr ist der Unterricht die freiste Thätigkeit, durch welche er seinen Geist auf die Schüler übertragen und sich ihnen als eine bestimmende Kraft geltend machen kann (anders in Belgien s. d. Art. S. 506).

So viele Stunden, als die anderen Lehrer, wird der Director natürlich nicht geben können, weil er noch durch viele andere Geschäfte in Anspruch genommen wird. Ist die Zahl der Classen der Schule und daher auch das Lehrercollegium groß, so möchten 12 wöchentliche Stunden für ihn das maximum sein. Was für Stunden er übernimmt, das wird sich einestheils wohl nach seinen wissenschaftlichen Studien und Vorkenntnissen richten; andernteils aber dürfte er es sich nicht nehmen lassen, in solchen Gegenständen zu unterrichten, die in das Gemüth und den Geist der Schüler am tiefsten eingreifen, namentlich den Unterricht in der Religion und in der deutschen Sprache und Literatur, auch die Interpretation classisch vollendeter Werke des Alterthums. Am natürlichsten ist es, daß er in der obersten Classe unterrichtet, um den zur Universität abgehenden Schülern die letzte wissenschaftliche Weihe ertheilen zu helfen. Aber es ist sehr zweckmäßig, daß der Director auch in den übrigen Classen stets einige Stunden ertheilt und in dieser Beziehung möglichst oft wechselt. Es ist dies besonders auch um deswillen wünschenswerth, damit er die Classen und die einzelnen Schüler hiedurch genauer kennen lerne, als es durch bloße Inspectionen, durch Revision der Classenbücher, Durchsicht der Extemporalien, der Censuren und durch die Urtheile der Lehrer in Conferenzen und sonst möglich ist. Denn je genauer der Director die einzelnen Schüler kennt, desto eingreifender wird seine Wirksamkeit auf die ganze Anstalt und namentlich auch auf die Disciplin. — In der sittlichen Haltung der Schüler liegt der wahre Werth der Schule. Kenntnisse, Fertigkeiten und Verstandesbildung sind ein sehr misliches Gut für den Menschen, wenn sich nicht eine sittliche Gesinnung damit verbindet. Aller Unterricht und alle Beschäftigungen der Schüler haben zum wichtigsten Zweck, in ihnen eine klare und kräftigfreie sittliche Gesinnung zu erzeugen. Daher hat es der Director als seine Hauptaufgabe zu betrachten, einen Geist sittlicher Reinheit und Ordnung unter den Schülern zur Herrschaft zu bringen und sich daher an die Spitze aller Unternehmungen zu stellen, die dazu dienen können, einen solchen Geist hervorzubringen und zu nähren. Es kann aber der sittliche Geist entweder mehr auf eine positive Weise, nämlich durch Unterricht und geistige Gemeinschaft, oder auch mehr negativ durch Abwehrung schädlicher Einflüsse und durch Bestrafung der vorkommenden Vergehungen erhalten werden. Das Hauptmittel der positiven Disciplin ist der Unterricht selbst. Ist der Unterricht wie er sein soll, so fesselt er das Interesse der Schüler und regt sie zum Fleiße an. Aber Aufmerksamkeit in den Stunden und ein aus dem lebendigen Interesse für die Sache entspringender häuslicher Fleiß hält die Schüler nicht bloß von allem Unsitlichen ab, sondern ist auch in sich selbst etwas vollkommen sittliches und die Quelle von vielen Tugenden; denn wenn die menschliche Seele einer so idealen und vortrefflichen Thätigkeit, wie die Beschäftigung mit den Sprachen und Wissenschaften ist, mit reinem Interesse sich hingiebt, so macht sie sich zum Träger eines Allgemeinen und entäußert sich ihrer subjectiven Eigenheit; und darin liegt das Princip aller Sittlichkeit. Daher besteht auch das Hauptmittel des Directors, den sittlichen Geist der von ihm geleiteten Schule

zu befördern und zu beleben, darin, daß er nicht bloß selbst ein anregender Lehrer ist, sondern auch seine Collegen so zu bestimmen weiß, daß sie die Schüler nicht bloß mit wissenschaftlichen Arbeiten in Beschlag nehmen, sondern auch die Gemüther derselben mit Interesse für die Wissenschaften erfüllen. Alles, was der Director thut, um den Unterricht zweckmäßiger zu gestalten, das dient auch dazu, den sittlichen Geist zu beleben; während umgekehrt an einer Schule, an der der Unterricht im großen und ganzen nichts taugt, nothwendig auch die Disciplin verfällt. Auch die sittliche Haltung der einzelnen Classen steht in directem Verhältniß zu der anregenden Kraft des Unterrichts der betreffenden Lehrer. Von allen Unterrichtsgegenständen wirken aber diejenigen am meisten auf die Sittlichkeit, die am tiefsten in das Gemüth eingreifen, und daher hat der Director vor allem darauf zu sehen, daß der Religionsunterricht gut ertheilt wird, und hat ihn, wenn es irgend möglich ist, in einzelnen Classen selbst zu übernehmen.

Zu den positiven Mitteln, durch welche der Director auf den sittlichen Geist der Schule einwirken kann, gehören ferner auch alle Veranstaltungen, in welchen die Schule als ein lebendiges Ganzes auftritt und daher der einzelne Schüler als Glied einer lebendigen Gemeinschaft erscheint. Denn durch alle solche Veranstaltungen wird der Schüler, der mit Interesse daran Theil nimmt, aus seiner Isolirtheit herausgehoben und in ein edles Gemeinleben versetzt, worin der Grund und das Ziel aller gesunden Sittlichkeit zu finden ist. Ich rechne zu solchen Veranstaltungen schon die gemeinschaftlichen gymnastischen Uebungen und gemeinschaftliche Spaziergänge und Turnfahrten; sodann Rede- und Gesangfeierlichkeiten und Schulfeste aller Art, auch öffentliche Prüfungen; endlich auch und ganz besonders die gemeinschaftlichen Andachten, mit denen der Unterricht eröffnet wird, eben so auch, wo es Sitte ist, die gemeinschaftlichen Kirchenbesuche und die gemeinschaftliche Abendmahlsfeier. Weiß der Director diese Feierlichkeiten so einzurichten, daß die Schüler mit ganzem Herzen dabei sind, so dienen sie wesentlich dazu, den allgemeinen Geist der Schule zu beleben; während sie dagegen mehr schaden, als nützen, wenn sie als bloß mechanische Formen festgehalten oder auch erst eingeführt werden. Es kommt dabei auch sehr auf den Geist der Stadt an, in welcher die Anstalt sich befindet. Es giebt Städte, in welchen z. B. der Besuch des öffentlichen Gottesdienstes noch ziemlich allgemeine Sitte ist; in diesen wird sich auch der gemeinschaftliche Besuch der Kirche von Seiten der Schüler und unter Aufsicht der Lehrer als heilsam erweisen und der Director wird in diesem Falle diese Sitte den Schülern zur Pflicht zu machen haben; dagegen würde es etwas bedenkliches haben, die Schüler in solchen Städten zum Besuche des öffentlichen Gottesdienstes zu zwingen, wo die Eltern dem Mehrtheil nach selbst die Kirche nicht besuchen und den Kirchenzwang hassen.*)

Doch die erwähnten positiven Mittel zur Belebung der Sittlichkeit der Schüler würden in sehr vielen Fällen allein nicht zureichen, um in einer Anstalt so zu sagen eine sittliche Atmosphäre zu erhalten. Das sinnliche und bestimmbare Gemüth der Jugend unterliegt zu leicht bösen Einflüssen, die von außen an dieselbe herankommen, und bedarf daher der äußeren Aufsicht, der Zucht und Gewöhnung. Auch dieser mehr abwehrende Theil der Schuldisciplin muß sich in der Hand des Directors concentriren. Er hat dafür zu sorgen, daß die Schüler auch in ihrem häuslichen Leben möglichst in solche Verbindungen kommen, in denen sie nur gute Beispiele vor Augen haben. Die auswärtigen Schüler z. B. dürfen keine Pension beziehen, zu der der Director nicht seine Genehmigung ertheilt hat. Der Director hat auch sonst ein wachsam Auge über das häusliche Treiben der Schüler zu halten und verkehrten Richtungen, denen

*) Andererseits darf in solchen Fällen der Religionsunterricht es nicht versäumen, den Segen der kirchlichen Gemeinschaft und die Pflicht der lebendigen Theilnahme daran den Schülern nahe zu legen, und wenn die Lehrer den Religionsunterricht hierin nicht namentlich durch ihr Beispiel unterstützen, so laden sie große Schuld auf sich.

sich einzelne hingeben, wie dem Besuch der öffentlichen Wirthshäuser u. s. w. in Verbindung mit seinen Collegen ernstlich entgegenzutreten, namentlich hat er solche in ihrem häuslichen Treiben zu verfolgen, die ihre Schulldigkeit in der Schule nicht thun. Dagegen erscheint eine gewisse Liberalität in Bezug auf die Beobachtung des häuslichen Lebens aufmerksamer und fleißiger Schüler nothwendig, um edle und selbständige Charaktere sich ausbilden zu lassen, während eine ununterbrochene ängstliche Beaufsichtigung des häuslichen Treibens der Schüler die selbständige Entwicklung derselben hindert und sie gewöhnlich zu geheimem Widerstand und Betrug reizt.

In Fällen, wo der Schüler in der Schule oder außerhalb derselben die sittliche Ordnung oder die Schulordnung, deren Grundmomente der Director am besten in den Schulgesetzen aufstellt und zur Einhändigung an die Schüler drucken läßt, wissentlich übertritt, müssen natürlich Strafen eintreten. Hier ist es wieder der Director, der die Strafordnung in ihren Grundzügen festzustellen und mit Festigkeit und Consequenz durchzuführen hat, eine Ordnung, die zwar kein Unrecht ungerügt durchläßt, aber auch stets mit Liebe und Billigkeit waltet und vor allem den Grundsatz befolgt, daß der einzige Zweck der Schulstrafen sittliche Besserung ist.

4) In Verhältnis zu den Eltern der Schüler und zu dem betreffenden Publicum überhaupt hat der Director die Anstalt zu vertreten und ihr Achtung und Geltung zu verschaffen. Neu aufzunehmende Schüler sind von den Eltern bei ihm anzumelden und abgehende bei ihm abzumelden; er hat die ersteren mit Beihülfe seiner Collegen zu prüfen, in das Album einzutragen und mit ihren Obliegenheiten bekannt zu machen; eben so den abgehenden die Abgangszeugnisse auszufertigen. Um die so nothwendige und heilsame Uebereinstimmung der häuslichen Erziehung mit der Schulerziehung möglichst zu fördern (vgl. Instruction für die Rectoren der Gymnasien der Provinz Sachsen), ist der Director nebst dem betreffenden Classenordinarius verpflichtet, mit den Eltern der Schüler, oder mit den Personen, deren Aufsicht sie sonst übergeben sind, so oft es der Fleiß und die Aufführung der Schüler rathsam macht, Rücksprache zu halten und denselben unter besonderen Umständen auch schriftliche Mittheilungen zu machen; das Letztere besonders in dem Falle, wenn ein Schüler wegen Mangels an Fleiß oder Fähigkeit sich zu wissenschaftlichen Studien nicht eignet oder wenn seine sittliche Aufführung zu erheblichen Klagen Veranlassung gegeben hat und ernstliche Einschreitungen nöthig macht. Beschwerden, welche über das Verfahren eines Lehrers mit seinem Schüler von dessen Angehörigen bei dem Director vorgetragen werden, hat er mit Aufmerksamkeit und Ruhe zu hören und ihnen, wenn sie nach der von ihm anzustellenden umsichtigen Prüfung begründet sind, auf eine zweckmäßige, den Lehrer schonende und für den Beschwerdeführenden beruhigende Weise abzuhehlen; gegen ungerechte Urtheile und Klagen aber hat er seine Collegen nachdrücklich in Schutz zu nehmen und ihre Ehre, wie seine eigene, zu wahren. — Besonders aber ist es die Pflicht des Directors, der von ihm geleiteten Anstalt im allgemeinen bei dem Publicum Achtung zu verschaffen. Von dieser Achtung, in der die Anstalt steht, ist die gesegnete Wirksamkeit derselben wesentlich mit bedingt; denn bei der Bestimmbarkeit der Schüler durch äußere Eindrücke hängt ihr Zutrauen zu Schule und Lehrern und demnachst ihr Fleiß und ihre Hingebung sehr wesentlich von der Meinung ab, die sie von den Eltern und ihren Angehörigen über die Anstalt äußern hören. An einer Achtung, die nicht auf Wahrheit beruht, ist nun allerdings nichts gelegen; auch kehrt sich eine solche, wenn der Irrthum erkannt wird, in eine um so entschiedene Misachtung um. Daher ist auch, um die Achtung des Publicums zu erlangen, vor allem dafür zu sorgen, daß die Anstalt etwas tüchtiges leistet und dem Staate und der bürgerlichen Gesellschaft sittlich und wissenschaftlich gründlich durchgebildete Menschen liefert. Nichts desto weniger ist aber doch auch dafür zu sorgen, daß das Publicum mit den Leistungen der Anstalt bekannt wird, und der Director hat daher solche Veranstaltungen zu treffen, die geeignet sind, dem Publicum einen klaren Blick in das Innere der Anstalt zu gewähren. Dazu dienen denn nun vor allem öffentliche Prüfungen und Redefeierlichkeiten (vgl. Schulfeierlichkeiten).

Wahrheit sei aber dabei das Grundgesetz. Die Gegenstände, über welche geprüft wird, müssen daher natürlich in dem letzten Schuljahre mit den Schülern gründlich durchgenommen worden sein, aber nicht etwa vorher zum Zwecke des Examens in der Classe eingeübt werden, damit das Examen nicht zu einer verwerflichen Spiegelschere werde. Eben so seien die Reden, die die Schüler bei öffentlichen Feierlichkeiten halten, zwar die besten, die in der betreffenden Classe im Verlauf des Schuljahres geliefert worden sind, aber doch jedenfalls eigene Arbeiten der Schüler, wenn auch der Lehrer darin einzelne unschickliche Wendungen corrigirt hat.

Ein anderes bisher im ganzen viel zu wenig benutztes Mittel, welches der Director und die Lehrer in der Hand haben, um einer Bildungsanstalt bei dem gebildeten Publicum der Stadt Achtung zu verschaffen, besteht in der Haltung wissenschaftlicher Vorträge von Seiten der Lehrer. Es giebt Anstalten, deren Lehrer alle Jahre Vorträge der Art halten, die immer sehr zahlreich besucht werden. Sie dienen dazu, um in der betreffenden Stadt ein allgemeines wissenschaftliches Interesse anzuregen und ein Gymnasium, zumal wenn es das einzige in dem Orte ist, zum Mittelpunkt der wissenschaftlichen Tendenzen zu machen. Da unter den Gebildeten meist eine unglaubliche Unwissenheit herrscht über die unerschöpflich reichhaltigen Bildungselemente des classischen Alterthums, so erscheint es von ganz besonderem Nutzen, solche Vorträge zum Theil über dieses Gebiet zu halten und auch in dem Publicum die sehr wankend gewordene Ueberzeugung wieder neu zu begründen, daß das Alterthum der bleibende Anfang aller wissenschaftlichen und ästhetischen Bildung ist. Daß bei solchen Vorträgen der Director vor allen an die Spitze tritt und einen gediegenen Beitrag liefert, ja bisweilen wohl auch allein einen Cyclus von Vorträgen über einen bestimmten Gegenstand hält, versteht sich von selbst; denn ein allgemein gebildeter Mann, der daher auch klar und eindringlich zu reden weiß, sei der Director vor allem.

Endlich betrachten wir es als die Pflicht des Directors, daß er dem betreffenden Publicum auch von Zeit zu Zeit die pädagogischen Grundsätze ausspricht, nach denen die Anstalt geleitet wird. In dieser Beziehung aber haben die Rede, mit der er jedes Jahr die Abiturienten entläßt, und auch die Schulnachrichten, die mit dem Programm ausgegeben werden, eine besondere Wichtigkeit und können von dem Director dazu benutzt werden, um nach und nach alle Seiten der Gymnasialpädagogik in populärer Form zur Sprache zu bringen.*) Auch die Themata, die in dem wissenschaftlichen Theile des Programms behandelt werden, sollten mehr aus einer Sphäre genommen werden, die dem gebildeten Publicum offen liegt, und nicht so viel verlegene Gelehrsamkeit aufspeichern.**)

Deinhardt †.

Disciplinarverfahren gegen Lehrer. Mit seinem Amte übernimmt jeder eine Summe von besonderen Pflichten, für deren Erfüllung er seiner Dienstbehörde gegenüber verantwortlich ist, zugleich aber erhalten die allgemeinen Pflichten des Staatsbürgers gegenüber von demjenigen, was die Gesetze gebieten oder verbieten, je nach der Natur des Amtes für ihn noch eine besondere Bedeutung, so daß deren Verletzung, abgesehen von dem Einschreiten des Strafrichters, ebenfalls zur Cognition der Vorgesetzten gehören kann. Der Beamte untersteht in beiderlei Beziehung der Disciplinargewalt seiner Oberbehörden, welche dieselbe in einem geordneten Verfahren ausüben.

Der Stand der Lehrer nun hat mit dem der Geistlichen dieses gemein, daß ein wesentlicher Theil ihrer Wirksamkeit von ihrem Wandel und Benehmen abhängt, daher

*) In der Gymnasialpädagogik von Thaulow, Kiel 1858, in welcher manche treffende Bemerkungen über die Eigenschaften eines Directors gemacht sind, ist auch auf die Wichtigkeit der Entlassungsrede hingewiesen.

**) Specielleres über die Pflichten und Rechte der Directoren, namentlich auch die Erstattung der Berichte, die Aufbewahrung der Schulacten, die Beaufsichtigung der Localitäten, der Lehrmittel, der Scholdiener u. dergl. betreffend, s. z. B. in dem österr. Organ. entwurfe 1849 S. 149 und in der dort gegebenen vortrefflichen „Instruction für den Director“ S. 200—9; vgl. Amtsinstruction, Schulbericht.

D. Red.

sittliche Verfehlungen bei ihnen desto schwerer in das Gewicht fallen, ein desto entschiedeneres Einschreiten verlangen. Hierzu kommt bei den Volksschullehrern noch speciell in den Ländern mit Schulzwang der Umstand, daß die Familien genöthigt sind, ihre Kinder dem Lehrer anzuvertrauen, was in dem Falle, daß ein solcher Vertrauen und Achtung durch eigne Schuld verloren hat, zu einer unerträglichen Last für die Betroffenen wird und gerechte Erbitterung über eine laze Aufsicht hervorrufen muß. Endlich ist zu bedenken, daß in keinem Stande die Einzelnen so frühzeitig zu einer relativ selbstständigen Amtsthätigkeit gelangen wie in dem der Volksschullehrer, und zwar so frühzeitig, daß die jungen Lehrer neben den sonstigen allen obliegenden Pflichten noch die besondere des Fortlernens und der Weiterbildung auf sich haben und auf diese Weise selbst wieder Objecte der aufsehenden Pädagogik sind.

So stehen die Lehrer unter der Disciplinargewalt ihrer Vorgesetzten. Diese aber üben ihre Gewalt am erspriesslichsten aus, wenn es ihrer Aufsicht und Bemühung gelingt, die Dinge nicht so weit kommen zu lassen, daß ein förmliches Disciplinarverfahren nöthig wird. Wo der Pfarrer noch Ortschulinstructor ist, wird ihm solches zumal den angehenden Lehrern gegenüber schon durch seelsorgerliche Einwirkung ohne Protokollirung u. dgl. möglich. Der ältere Lehrer kann und soll des jüngeren freundlicher und nach Bedarf ernster Hüter sein. Auch Ortsvorsteher und sonstige Mitglieder der Ortsschulbehörde sind zu vorbeugenden und zurückbringenden Mahnungen und Winken im Stande und verpflichtet. Eine Verantwortung ist es, die Augen so lange zuzudrücken und die Dinge stillschweigend gehen zu lassen, bis auf einmal das Geschwür aufbricht und nur noch scharfe Mittel zur Anwendung kommen können; eine unbarmherzige Milde, die schlimmen Dank erwirbt.

Ist aber einmal ein förmliches Verfahren nothwendig geworden, dann kommt es auf den ganzen Organismus der Schulleitung an, in welchen Instanzen dasselbe vor sich zu gehen hat. Da, wo schon eigentliche Organe des Schulregimentes in den einzelnen Gemeinden bestehen, können diese je nach dem Umfang ihrer Competenz mit Ermahnungen und Vorwürfen, die für die spätere Behandlung von Gewicht werden, vorgehen. Eine höhere Stufe bildet die Bezirksschulleitung mit einem eigenen Ressort für Verhängung positiver Strafen, Geld, Gefängnis, vorläufige Suspension. Dasjenige Verfahren jedoch, welches bis zu der höchsten Disciplinarstrafe, zur Dienstentlassung führen kann, ist immer der obersten Schulbehörde, sei es in alleiniger Competenz, sei es unter Mitwirkung einer höheren Behörde anvertraut. Dies alles natürlich nur da, wo die Lehrer nicht auf Kündigung angestellt sind, sondern mit dem Eintritt in den Dienst garantirte Rechte erworben haben. Je umfangreicher diese Rechte sind — und sie erstrecken sich nach und nach in den deutschen Ländern bis zu dem Recht nicht nur auf eigene, sondern auch auf die Pensionirung der Hinterbliebenen — um so größeren Schutz muß das Verfahren einem in Untersuchung befindlichen Lehrer von da an gewähren, wo er zugleich mit seiner Familie in die gesetzliche Anwartschaft auf den Genuß derselben eingetreten ist. Dagegen dient es zum Schutz des Dienstes, daß die Verwendung im unständigen Amt als Lehrgehilfe, Hilfslehrer, Amtsverweser u. s. w. solche Rechte noch nicht positiv verleiht, und als eine Hilfe ist es auch anzusehen, wenn in einigen Ländern selbst die Anstellung in dem ständigen Dienste erst nach dem Verlauf einiger Probejahre den Anspruch auf die damit verbundenen Rechte perfect macht. In dessen auch der unständige Lehrer darf nicht als ein nach Willkür zu entlassender angesehen werden; es müssen Thatfachen erhoben sein, welche die Entlassung begründen; er muß vernommen und seine Vertheidigung gehört und beurtheilt werden.

Das Disciplinarverfahren gelangt an seine Grenze sobald Handlungen in Frage kommen, welche in die Competenz der Strafgerichte fallen. Führt die Untersuchung hierbei zur Strafe der Dienstentlassung, kommt hierzu sodann noch die Entziehung der bürgerlichen Ehrenrechte für immer oder für eine bestimmte Zeit, also zugleich des Rechts einen öffentlichen Dienst zu bekleiden, so hat die Oberschulbehörde danach sich zu benehmen. Es kann aber auch die richterliche Verhandlung nicht so weit führen, gleich-

wohl jedoch das Interesse der Schule hernach die Aufnahme des Disciplinarverfahrens fordern, weil ein vom Gericht aus formellen Gründen Freigesprochener möglicherweise als ein moralisch Unbrauchbarer sich documentirt hat.

Gründe zu einem disciplinarischen Einschreiten sind vorhanden bei mangelndem Fleiß, fortgesetzter Vernachlässigung des Dienstes, beharrlichem Ungehorsam gegen die Anordnungen der Vorgesetzten, Mißbrauch des Züchtigungsrechtes (durch das deutsche Strafgesetzbuch mit einschneidenden Strafen bedroht), Unverträglichkeit mit den Collegen, welche die Ordnung des Schullebens stört, unsittliches Benehmen und dgl. — Strafen und Verfahren sind dormalen noch in verschiedenen Ländern verschiedener Art, namentlich in Beziehung auf die Volksschullehrer, während die an höheren Anstalten verwendeten Lehrer meist den übrigen Staatsdienern in Hinsicht auf die Dienstpragmatik gleich gestellt sind; es wird aber ohne allen Zweifel zufolge der allgemeinen Umänderung der Proceßordnung für das deutsche Reich auch für jene eine gleichmäßige und auf die modernen Principien gegründete Einrichtung getroffen werden.

Die Disciplinarstrafen zerfallen im allgemeinen in 1) Ordnungsstrafe; 2) Entfernung vom Amte. Erstere bestehen in Verweis, Geldstrafe, Haft, letztere indessen nicht in allen Ländern mehr über Volksschullehrer verhängt, denn dagegen sprechen starke Gründe, entnommen der Achtungsstellung derselben in der Gemeinde, wiewohl auf der andern Seite die Scheue davor steht, die Entlassung desto früher eintreten lassen zu müssen, womit die Familie zugleich ins Unglück kommt. Die Entfernung vom Amte kann bestehen in Strafversetzung — ein Zuchtmittel von bedenklicher Art; denn wohl ist unter Umständen zu hoffen, daß ein der Besserung noch fähiger durch Verpflanzung auf neuen Boden sich erholt, sonst aber wird in der That nur eine andere Gemeinde und Schule mitgestraft. Es ist ein Uebelstand, daß es im Departement des Schulwesens eben keine Stellen giebt, auf welchen ein unwürdiges Subject ohne Schaden für den Dienst verwendet werden kann, während in andern Zweigen des öffentlichen Dienstes solche, die nicht mehr in einem Amte, das lebendigen Verkehr mit dem Publicum hat, zu brauchen sind, immerhin leicht noch eine sonstige Verwendung finden. Die Strafversetzung kann geschehen entweder auf eine Stelle mit gleichem Gehalt, oder mit Verminderung des Gehalts. Die höchste Disciplinarstrafe besteht in Dienstentlassung. Eine Zwischenstufe ist die Suspension entweder unter Aufstellung eines von dem Schuldigen zu bezahlenden Amtsverweisers, oder mit Entziehung des ganzen Gehalts. — Entlassung, Strafversetzung auf eine geringere Stelle, Suspension mit Entziehung des Gehalts stehen nicht überall zur Cognition der Oberschulbehörde für sich allein, und selbstverständlich ist das Verfahren dabei mit schützenderen Formen umgeben, als wo es sich von gelindern Strafen handelt. Uebrigens darf man nicht vergessen, daß bei einem solchen Proceß den persönlichen Rechten des Dieners das Interesse der Gemeinde und ihrer Jugend für Unterricht und Bildung gleichberechtigt gegenübersteht. Die Untersuchungen von Disciplinarfällen jeder Art werden in der Regel durch Bezirksbehörden, unter Umständen durch Delegirte der Oberschulbehörde geführt, wobei in schwerern Fällen auch Scabinen zuzuziehen sind; die Entscheidung, welche auf Grund der Protokolle getroffen wird, steht den Oberschulbehörden gänzlich oder in Beschränkung auf die minder schweren Strafen zu, wobei dem Verurtheilten eine Berufung an das vorgesetzte Ministerium offen bleibt. Ohne allen Zweifel aber darf erwartet werden, daß in Zukunft auch bei den Lehrern einer Entfernung vom Amte eine mündliche Verhandlung vor der erkennenden Disciplinarbehörde vorauszufragen haben wird.

A. Hauber.

Dispensation von einzelnen Fächern des Unterrichts wird häufiger in höhern, als in niedern Schulen gewünscht werden. Der Unterschied solcher Unterrichtsfächer, zu deren Besuch alle Schüler ohne Ausnahme verpflichtet sind, und solcher, von deren Besuch einzelne Schüler auf den Wunsch ihrer Eltern entbunden werden können, wird da kaum aufkommen, wo die Beschränktheit der Mittel, die geringe Ausdehnung der Schulzeit und die große Zahl der Schüler verbietet, Lehrgegenstände in den Plan auf-

zunehmen, welche nicht zu den nothwendigsten und unentbehrlichen gehören. Dispensation von einem oder dem andern Unterrichtsgegenstande pflegt oft in der Rücksicht auf den künftigen Beruf des Schülers verlangt zu werden; aber während man es früher, in dem Streben, der einzelnen Individualität gerecht zu werden, als selbstverständlich ansah, daß man bei Erziehung und Unterricht auch nach dem Berufe fragen mußte, dem sich der Schüler zu widmen, für den er sich vorzubereiten gedachte, bezeichnet man heute eine solche Rücksichtnahme vielfach mit dem Namen eines niedrigen, utilitätsmäßigen, allem ideellen Streben entfremdeten Standpunctes. Das Statut des Stuttgarter Gymnasiums von 1686 geht ausdrücklich davon aus, daß nicht allen alle Lectionen gleich nöthig sind, und giebt darum die Anweisung, daß die Professoren niemanden wider seinen Willen dasjenige zu lernen zwingen sollen, „welches zu des- selben vorhabenden Scopo wenig oder nichts diene.“ Dagegen heißt es in der württemb. Normalverordnung vom 2. Nov. 1818: „Von den festgesetzten Lehrgegenständen, namentlich vom Griechischen, soll kein Schüler dispensirt werden. Nur mag außer dem Hebräischen auch noch beim Französischen und Zeichnen eine Ausnahme gestattet werden. Von letzterem sind diejenigen Schüler frei zu lassen, welche nach gemachtem Anfang kein Talent dazu zeigen“ (Hirzel, württ. Schulges. 145, 455, 876). Durch die den Vorständen 1844 gegebenen Dienstvorschriften wird den Rectoren der württ. Gymnasien geradezu verboten, einen Schüler ohne besondere Erlaubnis des Studienraths von einem (nicht ausdrücklich für ein freiwilliges erklärten) Fache zu dispensiren, so daß also die Dispensation einer Behörde anheingegeben ist, welche sich gar nicht in der Lage befindet, die Individualität der betreffenden Schüler ausreichend berücksichtigen zu können.*)

Die einzigen Unterrichtsfächer, von welchen unter Umständen wohl überall dispensirt wird, sind das Singen und das Turnen; Mangel an den dazu unentbehrlichen physischen Anlagen oder die mit dem Singen oder Turnen für einen einzelnen Schüler verbundene ärztlich bestätigte Gefahr für die Gesundheit gelten allenthalben als ausreichende Dispensationsgründe. Nicht hieher gehören die sogenannten facultativen Lectionen, wie an manchen Gymnasien das Englische und in den obern Classen das Zeichnen; die darauf Verzichtenden bedürfen ja keiner Dispensation. Ebenso wenig ist der nur für künftige Theologen verbindliche Unterricht im Hebräischen hieherzurechnen. Wohl aber bedarf einer Erwähnung das Griechische, welches, abgesehen von den oben genannten zwei Fächern, auf vielen, vielleicht auf den meisten Gymnasien das einzige Fach ist, von welchem Schülern, die nicht zu studiren beabsichtigen, Dispensation ertheilt wird. Die Verordnung des preuß. Unterrichtsministers vom 7. Jan. 1856 setzt darüber Folgendes fest: „Eine Dispensation vom Unterricht in der griechischen Sprache darf in denjenigen Städten, wo neben dem Gymnasium noch eine höhere Bürger- oder Realschule besteht, vorausgesetzt, daß in der letztern Latein gelehrt wird, nicht mehr stattfinden. Wo dagegen in kleinern Städten das Gymnasium auch das Bedürfnis derer erfüllen muß, welche sich nicht für ein wissenschaftliches Studium oder einen Lebensberuf, zu welchem eine Gymnasialbildung erfordert wird, vorbereiten, sondern die für einen bürgerlichen Beruf nöthige allgemeine Bildung auf einer höhern Lehranstalt erwerben wollen, bleibt, auch wenn mit dem Gymnasium besondere Realleklassen nicht verbunden sind, die Dispensation von der Theilnahme an dem Unterrichte im Griechischen, mit Genehmigung der R. Prov.-Schul-Collegien, zulässig.**) Ob in solchen Fällen an die

*) In ähnlicher Weise dürfte sich die Sache auch in den anderen deutschen Staaten entwickelt haben: früher größere Freiheit für individuelle Begabung und Neigung, allmählich strengeres, nivellirendes Reglement. D. Red.

**) Wo die Größe einer Stadt und die dadurch vorzugsweise bedingten reichlichen Mittel es gestatten, wird das Bedürfnis in unserer Zeit außer den Volksschulen insgemein folgende Anstalten hervorrufen: 1) Gymnasien mit Latein und Griechisch, 2) Bürgerschulen mit Latein und

Stelle des Griechischen ein anderer Unterrichtsgegenstand eintreten kann, wird der Erwägung und besonderen Anordnung der R. Prov.-Schul-Collegien anheimgegeben. Bei Gewährung der Dispensation ist den betreffenden Schülern bemerklich zu machen, daß Unkenntnis des Griechischen von der Theilnahme am Abiturientenexamen ausschließt." Die Ministerialverfügung vom 11. Oct. 1865 bestimmt, daß die vom Griechischen dispensirten Schüler solcher Gymnasien, bei welchen in Ermangelung einer an demselben Ort befindlichen Real- oder höh. Bürgerschule dergleichen Dispensationen überhaupt gestattet sind, nach mindestens einjährigem Besuche der Secunda das Recht auf Zulassung zum einjährigen freiwilligen Militärdienste erwerben, wenn sie befriedigende, von der Lehrerconferenz festgestellte Schulzeugnisse vorzulegen im Stande sind, knüpft aber diese Vergünstigung an gewisse Bedingungen, von denen wir folgende hervorheben: Der Director des Gymnasiums muß das Gesuch um Dispensation durch das Alter oder den Gesundheitszustand oder die geistigen Anlagen oder durch die spätere Bestimmung des Schülers für hinlänglich motivirt halten und in jedem Falle die Genehmigung des Provinzialschulcollegiums einholen; statt des Griechischen wird den davon dispensirten Schülern zu derselben Zeit Unterricht in neueren Sprachen oder in Realgegenständen im Schulhause ertheilt; es muß nachgewiesen werden, daß Local und Lehrkräfte für solche Nebenclassen ausreichend vorhanden sind; die erwähnte Berechtigung wird auf Widerruf ertheilt und zurückgenommen, wenn die Dispensationen Unzuträglichkeiten für das betreffende Gymnasium nach sich ziehen und wenn sich ergibt, daß die dispensirten Schüler in ihrer allgemeinen Ausbildung hinter den Anforderungen erheblich zurückbleiben. — Umgekehrt erhalten (nach Wiese, Verordn. und Gesetze, 2. Aufl. I. S. 51) in mehreren Städten, wo neben der Real- oder höh. Bürgerschule kein Gymnasium oder Progymnasium besteht, Schüler, welche später auf ein Gymnasium übergehen wollen, unter Dispensation von einzelnen Sectionen der Realgegenstände besonderen Unterricht im Griechischen und Lateinischen. — Nach dem preussischen Lehrplan für den Unterricht im Zeichnen auf Gymnasien und Realschulen vom 2. Oct. 1863 dürfen Sextaner, welche für das Zeichnen noch zu wenig entwickelt sind und mit dem Schreiben noch genug zu thun haben, vom Zeichnen dispensirt werden. — Endlich ist hier zu erwähnen die Verfügung des preussischen Unterrichtsministers vom 29. Febr. 1872, nach welcher in den öffentlichen höheren Lehranstalten die Dispensation vom Religionsunterrichte zulässig ist, sofern ein genügender Ersatz dafür nachgewiesen wird, und die Schüler höherer Schulen während der Zeit ihres kirchlichen Katechumenen- oder Confirmandenunterrichts nicht genöthigt sind, an dem daneben bestehenden Religionsunterricht theilzunehmen.

Die Forderung der Pädagogik, der Lehrer müsse die Individualität seiner Zöglinge nach Kräften berücksichtigen, bezieht sich nicht bloß auf die Art des Unterrichts und der Erziehung, sondern auch auf das Was. Wie es stets Schüler giebt, für welche die Veranstaltungen der Schule nicht ausreichen und welche einer Nachhilfe in einem Schulfache oder noch eines Unterrichts, den die Schule nicht giebt, bedürfen, so gewährt die Schule für andere zu viel. Es darf ihr daher die Möglichkeit einer Dispensation nicht von vornherein abgeschnitten werden; es ist ihr vielmehr ausdrücklich die Befugnis zu ertheilen, einzelne Schüler von einzelnen, aber nicht im voraus zu bestimmenden Unterrichtsfächern für immer oder für eine gewisse Zeit zu entbinden. Von dieser Befugnis macht sie entweder aus eigenem Antriebe oder auf motivirtes Ansuchen der Eltern Gebrauch, aber nie ohne eine vorausgegangene sorgfältige Verathung der den betreffenden Schüler unterrichtenden Lehrer. Auch die Dispensation von einzelnen Hausaufgaben in dem oder jenem Fache kann hieher gerechnet und wird aus den oben angeführten Motiven zulässig gefunden werden. Je älter die Schüler sind, desto mehr gehen natur-

Französisch, 3) Bürgerschulen mit Französisch. Wo eines oder das andere dieser Glieder fehlt und auch nicht durch Parallelunterricht ersetzt werden kann, muß durch Dispensationen nachgeholfen werden.

gemäß ihre Richtungen und Neigungen auseinander, und desto berechtigter ist es, wenn der Lehrer nicht völlig gleiche Forderungen an die häusliche Thätigkeit der Einzelnen stellt, theils um keinen zu überfordern, theils um zu Lieblingsbeschäftigungen Raum zu lassen.

G. Kern.

Districtschulen, s. Schulbezirk.

Domschulen nannte das Mittelalter Bildungsanstalten, welche in engster Verbindung mit den Domstiftern stehend zunächst die Bestimmung hatten, diejenigen, welche in den Dienst der Kirche treten sollten, für denselben durch wissenschaftlichen Unterricht und fromme Uebungen vorzubereiten, nebenbei aber auch dazu dienten, solche, die für weltliche Thätigkeit einer höhern geistigen Ausrüstung bedurften, bis zu einer gewissen Stufe emporzuführen. Die Entwicklung dieser Anstalten hat natürlich mit der Entwicklung des kanonischen Lebens in innigem Zusammenhange gestanden, und wie man dabei bis auf Augustins Institute für geordnete Bildung der Kleriker zurückgehen kann, so darf man bis in die letzten Zeiten des Mittelalters herabgehen, wo freilich von den kanonischen Instituten nur noch einzelne Formen übrig waren und auch die Domschulen fast überall entweder eingegangen waren, oder nur noch ein Scheinleben führten. Immerhin haben diese Anstalten eine reiche Geschichte, wenn neben ihnen auch die Kloster Schulen (s. d. Art.), bei vieler Ähnlichkeit in den Einrichtungen und Zielen, noch Größeres geleistet haben. Indem wir die specielleren Ausführungen auf eine umfassendere Darstellung (Mittelalterliches Schulwesen) versparen, bemerken wir an dieser Stelle nur Folgendes. Für die Geschichte der Domschulen lassen sich fünf Perioden annehmen. 1) Zeitalter der Begründung kirchlicher Ordnungen bei den germanischen Völkern: Schulen an den Bischofsitzen in Italien und Spanien, in England und im Merowingerreiche, Concilienbeschlüsse für Bildung des Klerus (z. B. in Toledo 531, 633), Regel Chrodegangs von Metz (Cap. de pueris nutriendis custodiendis). 2) Zeitalter der Carolinger: Karls d. Gr. Capitulare von 789, Anordnungen der Aachener Synode von 802, umfassende Thätigkeit des Hrabanus Maurus (z. B. de institutione clericorum), zahlreiche Domschulen im westfränkischen wie im ostfränkischen Reiche, die, unter sich in lebhaftem Verkehr, mannigfache schriftstellerische Bemühungen für den Unterricht (die Glossen), ausgedehntere Beachtung der Classiker, Pflege der lateinischen Poesie sich zur Aufgabe machten. 3) Zeitalter der sächsischen Kaiser und der ersten Capetinger (Gerbert): Blütezeit der Domschulen, besonders auch im nordwestlichen Deutschland (Utrecht, Hildesheim, Paderborn). 4) Zeitalter des Verfalls (seit der Mitte des 11. Jahrhunderts): Auflösung der kanonischen Institute, Zerrüttung der Kirche durch den Kampf mit der weltlichen Macht, Entwicklung der Universitäten. 5) Zeitalter der großen Umgestaltungen: die Brüder vom gemeinsamen Leben, der Humanismus auch in den Domschulen (zu Münster), die Reformation u. Von denjenigen Schulen des protestantischen Deutschlands, welche den Namen Domschulen behalten haben (Magdeburg, Halberstadt) ist hier nicht zu reden. — Die Einrichtung des Unterrichts in den Domschulen bestimmte sich, wie aller Unterricht des Mittelalters, nach den zwei Lehrgängen des Trivium (Grammatik, Rhetorik, Dialektik) und Quadrivium (Arithmetik, Geometrie, Astronomie, Musik), jener die allgemeine Bildung des Geistes erstrebend, dieser auf Unterweisung in den gegenständlichen Erkenntnissen gerichtet. Dabei Einführung in die Bibel und die Kirchenlehre, Anleitung zu liturgischen Leistungen. Das Leben der Zöglinge war ein klösterliches Zusammenleben, auch noch in späterer Zeit (Clerici scholares de camera zum Unterschiede von solchen, die am Unterrichte der Domschule Theil nahmen, ohne im Domkloster zu wohnen). — Zur Literatur: Launojy, de scholis celebrioribus s. a Carolo M. s. post eundem in Occidente instauratis. Par. 1672. Stellaert et van der Haeghen, de l'instruction publique au moyen age. VIII^e au XVI^e siècle (Preischrift im 23. Bde. der Brüsseler Abh.). Ozanam, la civilisation chrétienne chez les Francs. P. 1849. Meyer, Gesch. des Hamburg. Schul- und Unterrichtswesens im M.-A. H. 1843. Krabbe, Nachrichten über die höheren Lehranstalten in Münster. M. 1852. G. Kämmerl.

Doppelunterricht. Eine der ersten Forderungen an jeden Unterricht ist, daß er individuell sei, d. h. daß er sich möglichst genau an die geistige Kraft und Entwicklungsstufe des Schülers anschließe und ihn in der dieser Individualität angemessenen Thätigkeit fortwährend erhalte. Dieser Forderung gehörig Rechnung zu tragen, gehört unstreitig zu den schwierigsten Problemen des Schulunterrichts, dessen Wesen — gleichzeitige und gemeinschaftliche Unterweisung einer größeren Anzahl von Schülern durch einen Lehrer — jener Forderung geradezu zu widersprechen scheint. Ihre Schwierigkeit wächst mit der Zahl der Schüler und der Verschiedenheit derselben nach Alter, Geschlecht und natürlicher Anlage und wird, wenn Zahl und Verschiedenheit zu groß sind, endlich zur Unmöglichkeit. Es fragt sich, worin die Mittel zu ihrer Lösung gefunden werden können? In der Unterrichtsmethode wohl nicht, denn eben sie ist es, die von dem Grundsatz ausgeht, jeden einzelnen Schüler in seiner Individualität zu ergreifen, was offenbar den Widerspruch nicht zu lösen, sondern nur schärfer hervorzuheben geeignet ist. Wenn man nach englisch-amerikanischem Schulsystem jedem Schüler das gleiche Heft, welches den Lehrstoff enthält, in die Hand giebt und nichts weiter verlangt, als daß dieser vorgeschriebene Normalstoff von allen dem Gedächtnis eingeprägt werde, so ist das freilich auch eine Lösung der Aufgabe, eine größere Masse von Schülern ohne Theilung gleichzeitig durch einen Lehrer zu unterrichten. Aber um diesen Preis wird kein gewissenhafter Lehrer die einzig naturgemäße und wahrhaft bildende Methode hingeben. Denn das hieße nichts anderes, als die beiden schwer zu vereinigenden Aufgaben einfach dadurch auszugleichen, daß auf die Forderung der Methode gänzlich verzichtet wird. In der Persönlichkeit des Lehrers allein auch nicht (abgesehen, daß diese zu keiner allgemeinen Lösung des Problems führen würde); denn wenn auch ein Lehrer durch persönliche Gewandtheit und Lebendigkeit die Aufmerksamkeit vieler Kinder von verschiedenem Alter und verschiedener Individualität fesseln, wenn er in raschem Wechsel sich bald den begabteren und vorangeschrittenen, bald den langsam nachfolgenden widmen und accommodiren kann, so kann er doch nicht in derselben Zeit und mit denselben Worten allen genügen. Es bleibt nur die Organisation der Classe (Schuleinrichtung) übrig. In der That ist die Lösung des Problems von jeher und von allen Schulmännern in dem alten Grundsatz gesucht und versucht worden: *Divido et impera!* (durch Theilung nur kann die Masse bewältigt werden.) Es fragt sich nur: Was soll man theilen? Und wie soll man theilen? Natürlich kann nur von der Theilung der Schülerzahl oder der Schulzeit die Rede sein. Erstere Theilung führt zum Unterricht in Abtheilungen (Doppelunterricht), letztere zum Abtheilungsunterricht (Classenschule, Halbtagsschule). Letztere, die Theilung der Zeit (Abtheilungsunterricht), ist jedoch mehr eine Zerhackung des Knotens als eine Lösung; denn sie macht einfach aus einem gleichzeitigen Unterrichte einen ungleichzeitigen, wobei die Gleichheit der Person des Lehrers nur eine zufällige ist.

Der sogenannte Doppelunterricht (wir behalten das Wort, wie Curtman es im Schwarz'schen Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts gebraucht hat, ohne es gerade nach Wortbildung und Wortinhalt ganz adäquat zu finden) dient dem oben erwähnten Zwecke, der Individualität jedes einzelnen Schülers, des schwächeren wie des stärkeren, im Unterrichte Rechnung zu tragen, wozu auch die Beförderung einer selbstständigen Thätigkeit gehört, auf verschiedene Weise, wie weiter unten näher ausgeführt werden wird. Er sichert nicht nur die Erfolge des unmittelbaren (aufnehmenden) Unterrichts an den einzelnen Schülern, er erleichtert auch dem Lehrer die individuelle Einwirkung auf die einzelnen Schüler und befördert das so wichtige Selbstlernen, Selbstfortschreiten, Selbstüben des einzelnen Schülers. Er ist also nicht nur als Forderung der Noth (Nothbehelf), sondern auch des Unterrichtszweckes überhaupt zu betrachten. Daher kann seine Anwendung auch in kleineren Classen, ja selbst bei dem gleichzeitigen Privatunterrichte mehrerer Kinder geboten und nützlich sein.

Beim Doppelunterrichte kommen folgende Punkte in Betracht: der Eintheilungs-

grund, die Zahl der Abtheilungen, die Beschäftigung der Abtheilungen und das Verhalten des Lehrers zu den Abtheilungen.

Man kann die Schüler abtheilen nach Alter, Geschlecht, Fähigkeit oder nach der Stufe des Lehrplanes, auf welcher sie stehen. Den Zweck wird man nur durch die zuletzt genannte Abtheilung erreichen. Denn soll der gemeinsame Unterricht allen Schülern einer Abtheilung von Vortheil und für Erregung ihrer geistigen Kraft gleich geeignet sein, so muß er von gleichen Voraussetzungen bei den Schülern ausgehen und an die gleiche von allen erreichte Vorstufe knüpfen. Von selbst ergibt sich, daß der Lehrplan den Gang und die Stufen des Unterrichts objectiv festsetzen muß. Weder die Abtheilung nach dem Geschlechte, noch die nach dem Alter kann diesen Rücksichten genügen. Aber auch nicht die ausschließliche Theilung nach den natürlichen Fähigkeiten. Denn abgesehen davon, daß auch der Fähigste die Vorstufen durchlaufen haben muß, wenn er sie schon vielleicht in kürzerer Zeit durchlaufen kann, so wäre für Schüler und Lehrer nichts trauriger, als die Unfähigen sämmtlich allein zusammenzukoppeln, wodurch sie ihrer Führer (der so nöthigen Vorspann), des stärksten Spornes und Vorbildes beim Lerngeschäft beraubt würden, dem Lehrer aber würde die Last verdoppelt und die Lust genommen.

Die Frage nach der Anzahl der Abtheilungen könnte nach dem Bisherigen bereits erledigt scheinen. Denn wenn einmal als Princip angenommen ist, daß diejenigen in eine Abtheilung zu bringen sind, die auf der gleichen Unterrichtsstufe stehen, so könnte man auf die Frage: wie viele Abtheilungen? einfach antworten: so viele, als es verschiedene Stufen sind, auf welchen die Schüler der Classe stehen. Allein damit läßt sich noch wenig machen. Erstlich muß eine sehr große Anzahl Schüler jedenfalls in Abtheilungen gebracht werden, auch wenn sie alle auf der gleichen (objectiven) Unterrichtsstufe stünden, weil die Uebersicht des Ganzen und die Ueberwachung der Einzelnen es erfordert; sodann hat die Abtheilung, wie oben bemerkt, noch weitere Zwecke, nämlich das selbständige Lernen und Arbeiten der Schüler; ferner giebt es größere und kleinere Stufen des Unterrichts, und mit der Frage nach der Zahl der Abtheilungen geht eben die Frage, welche Stufen gemacht, welche zur Abtheilung maßgebend werden sollen, Hand in Hand; endlich stehen kaum 3, geschweige 30 oder 40 Schüler so genau auf einer und derselben Unterrichtsstufe, daß sie mit einander Schritt zu halten vermöchten, wie eine exercirte Compagnie, die auf das Commando den Fuß gleichzeitig aufhebt und gleiche Schritte macht. Es kann ja unmöglich schon die objective Unterrichtsstufe allein entscheiden, d. h. es kann für Zuthellung zu einer Abtheilung nicht hinreichen, daß der Schüler ein gewisses Pensum durchgemacht hat, so wenig als daß er ein gewisses Lebensalter erreicht hat. Es kommt vielmehr zugleich darauf an, wie er dieses Pensum aufgefaßt und in sich verarbeitet hat, also auf die subjective Erkenntnisstufe, die von ihm erreicht worden ist. Hiernach könnte es sogar scheinen, je mehr und je kleinere Abtheilungen, desto besser. Dies wäre abermals ein Irrthum. Nicht nur, weil der Lehrer genöthigt würde, seine Zeit unter die Menge der Abtheilungen zu theilen, so daß jede nur einen kleinen Bruchtheil zu genießen bekäme und an Zeit verloren gieng, was an Kraft gewonnen würde, sondern auch, weil die Zerspaltung in Abtheilungen eine immer größer werdende bleibende Zerklüftung der Schule zur natürlichen Folge hätte, während es ein wichtiger, wesentlicher Zweck der Schule ist, die Massen zu verbinden und — mit möglichster Schonung der Individualität — zu uniformiren. Denn die Individualität hat im Unterrichte, wenn auch ein wichtiges, doch nicht das einzige Recht. Vielmehr läuft mit ihr parallel die Aufgabe der socialen Bindung der Alters- und Heimatgenossen. Die richtige Antwort auf das Wieviel? wird vielmehr sein: nicht mehr Abtheilungen, als theils die Masse, theils die Verschiedenheit der Stufe unumgänglich erfordert. Wo mehr als zwei, höchstens drei Abtheilungen nach diesem Princip gemacht werden müßten, da wäre mit Grund auf eine fehlerhafte Organisation der ganzen Anstalt, oder auf eine große Ungeschicklichkeit des Lehrers zu schließen. Aber auch hiemit ist die Frage noch nicht erledigt. Die Ver-

chiedenheit des Unterrichtsstoffes, der die Abtheilung gleicher Schüler bald mehr bald weniger streng fordert, und die verschiedenen Fortschritte, welche die einzelnen Schüler in verschiedenen Penfen schon vermöge verschiedener natürlicher Begabung für dies oder jenes Fach machen, scheint fast für jedes Unterrichtsfach eine neue Abtheilungsweise nöthig und wohl dadurch die ganze Einrichtung sehr künstlich und complicirt zu machen. In höheren Lehranstalten mit nicht überfüllten Classen, namentlich auch in Privat-erziehungsanstalten (wie vormalig das Fellenberg'sche Institut in Hofwyl bei Bern) mag es angehen, für jedes Fach besondere Classenabtheilungen zu treffen, weil man da über viele Zeit und verhältnismäßig eine weit größere Anzahl Lehrer zu verfügen hat (vgl. d. Art. Classensystem); in der gewöhnlichen Volksschule ist es unausführbar. Es ist aber auch nicht nöthig. Um sich über das Bedürfnis von mehr oder weniger Abtheilungen klar zu werden, darf man sich nur erinnern, daß der Unterrichtsstoff theils ein solcher ist, der die Receptivität des Schülers vorzugsweise in Anspruch nimmt, theils ein solcher, der von dem Schüler selbst producirt werden muß. Das Lehr- und Lerngeschäft in der Schule zerfällt demnach in theoretischen Unterricht und in praktische Uebungen. An ersterem können ohne Zweifel viele Schüler zugleich mit Nutzen theilnehmen, wenn sie auch unter sich merklich verschieden sind, vorausgesetzt, daß sie im Stande seien, dem Vortrage des Lehrers zu folgen, und daß der Lehrer sie in gehöriger Aufmerksamkeit erhalten könne. Bei dieser Art des Unterrichts ist mithin die Abtheilung der Schüler weniger durch den Stoff, als durch die etwa nöthige Verschiedenheit der Lehrart und des Lehrtones bedingt, was jedenfalls nicht viele Abtheilungen erfordert. Die Rücksicht, die Schülermasse zusammenzuhalten und mit einander vorwärtszuführen, muß also überwiegen. Bei den Uebungen, wo jeder Schüler für sich oder nur mit ganz wenigen zusammen arbeitet, kann auch eine größere Anzahl von Abtheilungen weder schaden, noch das Geschäft erschweren, vielmehr nur leichter machen und sicherer zum Ziel führen. Hier sind viele kleine Abtheilungen am Platze, deren jede Schüler enthält, welchen die gleiche Uebung aufgegeben werden kann.

Aus dem Gesagten folgt: der Lehrer muß seine Classe auf zweierlei Weise abtheilen, 1) in 2—3 größere Abtheilungen, welche er, weil sie auf verschiedenen Lehrstufen stehen und verschiedene Lehrweise, verschiedenen Lehrton erfordern, in allen oder doch den meisten Fächern getrennt unterrichtet; 2) jede dieser Abtheilungen für alle diejenigen Fächer, wo es auf möglichste Uebung jedes einzelnen abgesehen ist, in mehrere kleine, wogegen er sowohl beim theoretischen Unterrichte, als bei Uebungen, die ein gleichzeitiges Mit- und Nebeneinanderarbeiten vieler, Schwächerer und Weitergekommenen, zulassen — wie die Uebungen im Schönschreiben, Zeichnen u. a. — die ganze Abtheilung zusammenhalten wird.

Der dritte Punct betrifft das Wie? der gleichzeitigen Beschäftigung aller Abtheilungen. Hier ist wieder zu unterscheiden zwischen den Haupt- und Unterabtheilungen. Die Hauptabtheilungen bedürfen verschiedenartigen Unterrichtsstoff, die Unterabtheilungen arbeiten in dem gleichen Gegenstande, aber auf verschiedenen Stufen oder mit verschiedenen Aufgaben und Uebungen. Da der Lehrer sich immer nur mit einer der Hauptabtheilungen unmittelbar und mündlich lehrend abgeben kann, so folgt von selbst die Nothwendigkeit, laute und stille Penfen zu unterscheiden, und derjenigen Abtheilung, welche nicht gerade den unmittelbaren Unterricht des Lehrers empfängt, ein stilles Pensum zuzutheilen. Solche stille Penfen sind theils Vorbereitungen auf den folgenden Unterricht, theils Wiederholung und Einprägung des früheren Unterrichts, theils Uebung einer Fertigkeit, theils Anwendung des Gelernten in Bearbeitung von Aufgaben (z. B. Rechenexempel, geometrische Aufgaben, Aufsätze u. dgl.). Was hievon am besten sich dazu eignet, wird der Lehrer zu Hausaufgaben bestimmen, das Uebrige aber in die genannten stillen Beschäftigungen verlegen. Da aber die meisten Unterrichtsgegenstände Elemente solcher stillen Penfen enthalten, so hat der Lehrer bei der Zutheilung derselben an die von ihm nicht unmittelbar unterrichtete Abtheilung auf solche zu reflectiren, deren Beaufsichtigung sich am leichtesten mit dem Gegenstande verträgt, welchen er mit der

andern Abtheilung vorzunehmen gedenkt. Während daher die eine der Abtheilungen den unmittelbaren Unterricht des Lehrers empfängt, hat die andere oder haben die anderen (im ganzen oder in mehreren Unterabtheilungen) stille für sich etwas zu lesen, zu repetiren, zu präpariren, zu memoriren oder eine schriftliche Aufgabe (Uebersetzung, Aufsatz u.) zu fertigen, oder endlich gruppenweise unter Aufsicht und Leitung eines aufgestellten Mitschülers eine mündliche Uebung (halbblaut) oder eine schriftliche (leise) vorzunehmen. Auch die Hauptabtheilung, die der Lehrer unmittelbar unterrichtet, kann er entweder gemeinsam unterrichten und üben, oder er kann auch sie in Gruppen (Kreisen, Unterabtheilungen) unter seiner speciellen Leitung mit Aufgaben beschäftigen. Ersteres eignet sich vorzugsweise für den religiösen und historischen Stoff, auch Zeichnen, Singen, Lesen, letzteres vorzugsweise für den Unterricht in der Mathematik (Zahlen- und Raum-Größenlehre).

Was den vierten Punkt, das Verhalten des Lehrers bei dem Doppelunterrichte betrifft, so ist leicht zu erachten, daß dabei größere Ansprüche an die Gewandtheit, Umsicht und Energie des Lehrers gemacht werden, als bei dem einfachen Unterrichte einer ungetheilten Classe. Während er in letzterem Falle seine ungetheilte Aufmerksamkeit der Classe zuwenden und seine Gedanken auf den zu behandelnden Gegenstand concentriren kann und soll, so muß bei dem Unterrichte in Abtheilungen von ihm gefordert werden, daß er seine Aufmerksamkeit zwischen beiden Abtheilungen theile, um die eine zu unterrichten, die Selbstthätigkeit und Ordnung der andern zu überwachen. Während er zu der einen Abtheilung mit dem Munde spricht, muß er zu der andern mit den Augen reden. Kurz seine Persönlichkeit muß beide Abtheilungen in beständiger reger Thätigkeit erhalten. Und dies ist nicht ganz leicht, wenn es dem Zwecke entsprechen soll. Denn in der Abtheilung, die sich mit einem stillen Pensum selbst zu beschäftigen hat, giebt es immer einige, denen mit dem Aufhören des unmittelbaren anregenden Einflusses des Lehrers auch die Lust und Kraft zum Lernen ausgeht. Diese namentlich in solchen Stunden nicht nur im Auge zu behalten, um sie von gänzlichem Nichtsthun oder gar Störung des Nachbarn — der Folge des Nichtsthuns — abzuhalten, sondern auch ihnen durch Nachsehen und nöthige Fingerzeige das Abschreiben von anderen überflüssig oder unmöglich zu machen, ist also die Aufgabe des Lehrers, was neben der Hingebung an die zu unterrichtende Abtheilung gewiß eine große Lebendigkeit des Geistes neben unsichtiger Ruhe im Außern erfordert. Noch schwerer wird natürlich die Aufgabe, wenn der Lehrer die Hauptabtheilung, die er selbst unterrichtet, auch in Unterabtheilungen (Gruppen) getheilt hat. Dieses kann wohl mit Glück nur von einem Lehrer versucht werden, der neben den schon genannten Eigenschaften nicht nur bei seinen Schülern großes persönliches Ansehen genießt, sondern auch den Gegenstand des Unterrichts (mathematische Aufgaben u.) vollkommen beherrscht und in genau abgestufte Uebungen zu bringen weiß. Er muß die nicht allzuhäufige Kunst verstehen, mit jeder der kleinen und großen Abtheilungen in fortwährendem geistigen Verkehre zu stehen, so daß er an dem Lerngeschäft einer jeden Gruppe Antheil nimmt, ohne darüber der andern zu vergessen. Besitzt er diese Gewandtheit nicht, so wird er besser thun, die ganze Abtheilung beisammen zu lassen, oder sich zur Leitung der einzelnen Abtheilungen der Monitoren zu bedienen, oder wenigstens die zweite Hauptabtheilung nur mit Schreiben und Ähnlichem zu beschäftigen. Kaum dürfte noch nöthig sein, die Bemerkung zu machen, daß die ganze Schulzeit gleichmäßig unter die beiden Hauptabtheilungen so zu vertheilen ist, daß jede derselben ebenso lange vom Lehrer unmittelbar unterrichtet wird, als die andere. (Vgl. auch die Artikel Helferssystem, Wechselseitige Schuleinrichtung.)*

G. A. Niede.

*) Vgl. den Art. Classentheilung. Doppelunterricht im engeren Sinn d. h. gleichzeitiges Unterrichten von zwei Abtheilungen in verschiedenen Fächern durch einen Lehrer ist höchstens etwa in der Art möglich, daß der Lehrer der einen Abtheilung etwas dictirt, während er mit der andern rechnet u. dgl.; aber der Lehrer wird dabei sehr angestrengt und die Schüler leicht zerstreut.

Dorfschule, s. Landschule.

Dramatische Aufführungen. Nachdem schon im Mittelalter die Mönche an Stiftungstagen der Klöster und an Gedenktagen der Heiligen geistliche Komödien mit ihren Schülern aufgeführt hatten, wurde es unter dem Einflusse der wieder belebten Wissenschaften am Ende des 15. und zu Anfange des 16. Jahrhunderts allgemeine Sitte, in den lateinischen Schulen die Komödien des Terenz und zum Theil auch des Plautus durch Schüler darstellen zu lassen. Wenn daneben auch frühzeitig griechische Aufführungen erwähnt werden, namentlich die Dialoge des Lucian und einzelne Stücke des Aristophanes, so behielten doch, da es dabei hauptsächlich auf Fertigkeit im Lateinsprechen abgesehen war, die lateinischen Dramen den Vorrang. Insbesondere war Terenz, der bis ins 18. Jahrhundert hinein wunderbar genug für den rechten Sittenlehrer galt, der Lieblingschriftsteller der Humanisten. Die Reformatoren hatten in ihrer Schulordnung das Auswendiglernen des Terenz ausdrücklich empfohlen. „D. Celarius fragte Dr. M. Luther um Rath: Es wäre ein Schulmeister in Schlesien, nicht unangelehrt, der hätte ihm furgenommen ein Komödien im Terentio zu agiren; Viel aber ärgerten sich dran gleich als gebührte einem Christenmenschen nicht solch Spielwerk aus heidnischen Poeten. Was er Dr. Lutherus davon halt? Da sprach er: Komödien zu spielen soll man um der Knaben in der Schule willen nicht wehren, erstlich daß sie sich üben in der lateinischen Sprache; zum andern daß in Komödien feinkünzlich erdichtet, abgemalt und gestellt werden solche Personen, dadurch die Leute unterrichtet und ein jeglicher seines Amtes und Standes erinnert und vermahnet werde, was einem Knecht, Herrn, jungen Gesellen und Alten gebühre und für die Augen gestellt aller Dinge Grad, Aemter und Gehühren, wie sich ein Jeglicher in seinem Stande halten soll, wie in einem Spiegel. Zudem werden darinnen beschrieben und angezeigt die listigen Anschläge und Betrug der bösen Völge u. desgl., was der Aeltern und jungen Knaben Art sei, wie sie ihre Kinder zum Ehestande ziehen und halten, wenn es Zeit mit ihnen ist u. Solches wird in Komödien furgehalten, welches denn sehr nutz und wohl zu wissen ist.“ (Luthers Tischreden, herausgeg. von Förstemann und Bindseil. Berlin 1848. Bd. IV, S. 593.) Die kursächsische Schulordnung von 1580 sagte ausdrücklich: „Plauti et Terentii comoedias sollen sie die Knaben jährlich spielen lassen und solchergestalt sie an das zierliche Lateinreden gewöhnen.“ Der berühmte Rector Joh. Sturm in Straßburg wollte, daß das Schultheater keine Woche lang unbenützt bliebe und daß die Schauspieler in der Prima Roscii sein sollten. Er ließ alle Stücke des Terenz ohne Ausnahme spielen, daneben Plautus und Aristophanes. Dasselbe that Georg Nollenhagen in Magdeburg und viele andere Rectoren der damaligen Zeit. Obwohl es nicht an einzelnen Stimmen fehlte, die auf die sittlichen Gefahren hinwiesen, die von diesen Stücken der Jugend drohten, so fand sich doch die große Mehrzahl der Humanisten, unter denen es Männer von der höchsten Strenge des Glaubens gab, mit der sittlichen Frage leicht ab. Neben Terenz wurde durch das ganze 16. und 17. Jahrhundert in den Schulen auch eine große Zahl neulateinischer Dramen zur Aufführung gebracht, die von den Humanisten verfaßt waren. Es genüge hier außer an Reuchlin und Celtes, die darin die Vorbilder wurden, an Rostus Betulius, Raogeorg, Macropedius, Nicodemus Frischlin und Martin Heinecius zu erinnern. Der ursprüngliche Zweck der Schulbildung wurde dabei zu dem allgemeineren sittlicher und kirchlicher Bildung erweitert. Man bearbeitete vorzugsweise biblische Stoffe aus dem Alten und Neuen Testamente oder verfaßte kirchliche Tendenzstücke, die unmittelbar in die großen Kämpfe der Reformation eingriffen. Da man sich aber bald überzeugte, daß man, um auf das Volk zu wirken, deutsch reden müsse, entstand neben jenen lateinischen Dichtungen ein vollständiges deutsches Drama, das aus der Bibel und dem Kampfe der Reformatoren entlehnt von der lebendigsten Theilnahme des Volkes getragen wurde und sich hauptsächlich als Schulkomödie ausbildete. Luther mochte es gerne sehen, daß die Thaten Christi in den Schulen, lateinisch und deutsch, ordentlich und unverfälscht zusammengestellt, aufgeführt werden propter rei memoriam et affectum junioribus augendum. Da er fogar

in den Vorreden zu Judith und Tobias diese Bücher, sowie einige andere spät entstandene Stücke des Alten Testaments für Dramen erklärt hatte, die nachmals in die prosaische Form übertragen, auf uns gekommen seien, beriefen sich unzählige Geistliche und Schulmeister für die von ihnen dramatisirten biblischen Geschichten auf seine Auctorität. Allmählich wurde die ganze heilige Geschichte dramatisch behandelt und in den Schulen zur Aufführung gebracht. Aus dem Alten Testamente waren die Geschichten von Tobias, Judith, Susanna, Daniel, Esther und einige andere besonders beliebt. Aus dem Neuen Testamente fand der verlorene Sohn die zahlreichsten Bearbeiter. Unter den Dichtern sind hauptsächlich Paul Rebhuhn, Joachim Greff, Johann Adermann, Georg Nollenhagen zu nennen. Diese geistlichen Komödien sollten ein Tugend- und Laster-Spiegel für die Jugend sein „weil allweg dasjenige, so ein Mensch mit eigenen Augen siehet, einem mehr zu Gemüth gehet und in besserem Gedächtnis bleibt, denn was man nur höret.“ Zuweilen wird auch Förderung der öffentlichen Beredsamkeit und geselligen Bildung als Zweck der Komödien bezeichnet. „Die Knaben werden dadurch kühne, für die Gemeine zu reden, lernen fein aus dem Munde sprechen, lernen sich auch bei den Leuten fein schicken.“ (Melchior Newkirch in der Widmung zu seinem Stephanus. Braunschweig 1592.)

Dergleichen Aufführungen fanden im 16. Jahrhundert in fast allen Schulen Nord- und Mitteldeutschlands statt. In Süddeutschland blühte besonders das *theatrum academicum* zu Straßburg.*) Die Bühnen wurden in den Sälen der Schulen, auf dem Markte, im Rathhause und selbst in den Kirchen aufgeschlagen. Lehrer und Geistliche spielten nicht selten mit. Die Theilnahme der Schüler erstreckte sich zuweilen bis auf 6jährige Knaben herab.

Die Jesuiten, die sich bald dieses pädagogischen Bildungsmittels bemächtigt hatten, statteten ihre Aufführungen mit dem höchsten Glanze aus. Sie ließen aus sittlichen Gründen Plautus und Terenz nicht zu und gaben nur eigene Stücke. Der öffentlichen Preisvertheilung gieng in ihren Schulen jedesmal „eine komische Handlung“ vorher.

Neben diesen kunstgemäßen Darstellungen kommen auch dramatische Aufführungen zur Weihnachtszeit vor, die aus unmittelbar volksthümlicher Sitte hervorgegangen waren. Die „heilige Christfahrt“, ein Umzug Christi mit seinen Engeln und Knechten, unter denen Ruppert nie fehlen durfte, wurde von Schülern und Lehrern, die eine Einnahme daraus zogen, am Weihnachtsabend aufgeführt. Der Zug sprach in den Häusern vor und vollzog bei den Kindern die Christbescherung. Daneben fanden aber auch Aufführungen wirklicher Weihnachtskomödien statt, die die Geburt des Herrn selbst behandelten. Namentlich läßt sich diese Sitte aus Thüringen nachweisen, wo sie sich bis zu Anfang des 18. Jahrhunderts erhielt. Damals erhoben sich die Geistlichen gegen den vielfach dabei verübten Unfug und gegen die „schädlichen Weihnachtslarven, so man insgemein heiligen Christ nennet.“

Der dreißigjährige Krieg hatte die Pflege des Schuldramas unterbrochen. Nach dem Kriege nahm daselbe einen neuen Aufschwung, wenn auch in veränderter Gestalt. Schauspiele aus der weltlichen Geschichte, moralische Tendenzstücke, Sing- und Schäferspiele, daneben lateinische für unmittelbare Schulzwecke gefertigte Komödien nach *Nepos* und *Curtius*, so wie französische Stücke verdrängten immer mehr die biblischen Stoffe. Der Zweck der geselligen Bildung wurde dabei als der wichtigste hervorgehoben. Leider aber verschmähte man es nicht, auch rohe und unsittliche Productionen — es genüge, an die *Stargaris* (Raumer, *Gesch. der Pädagog.* II., 101) zu erinnern — Schülern und Zuschauern zuzumuthen.

Auf dem berühmten Schultheater zu Zittau, dessen Geschichte bis 1505 zurückreicht, wurden alle Jahre in der Fastenwoche drei Schauspiele aufgeführt. Während die früheren Rectoren — Gerlach, Preil, Reimann — vorzugsweise biblische Stücke gaben, wurde Christian Weise, Rector zu Zittau von 1678—1708, der fruchtbarste und

*) Vgl. auch das Ulmer Programm 1858. S. 16.

bedeutungsvollste Vertreter der neuern Richtung. Er verlegte die Spiele in die Michaeliswoche und ließ am ersten Tage ein biblisches, am zweiten ein historisches Stück, am dritten eine freie Erfindung geben. Zuweilen schloß sich als viertes — ganz nach Art der alten Trilogien — ein Possenspiel an. Die Zahl seiner Schuldramen wird auf 100 angegeben. Sein Hauptzweck war praktische Vorbildung fürs Leben. Die Schüler sollten recht reden lernen und zu einer „geziemenden hardiesse“ aufgemuntert werden. Er gab dabei Anleitung zu richtiger Pronunciation und Action. Durch den Inhalt seiner Stücke sollten Regeln der Klugheit und Tugend in anmuthigen Reden und Exempeln recommandirt werden. Trotzdem fehlte es nicht an höchst anstößigen und mindestens platten Stellen. Gegen das Ansehen dieser Stücke, die viel in Sachsen gespielt wurden, erhob sich Gotsched, der bei seinen Reformbestrebungen für das Drama hauptsächlich das Schultheater im Auge hatte. Die Stücke seiner „Schaubühne“ wurden bald auch auf den beliebtesten Schultheatern zu Görlitz, Annaberg und Zittau aufgeführt. Gotsched erwartete von diesen Aufführungen für die Schulen große Vortheile: Uebung des Gedächtnisses, Unerforschbarkeit vor einer großen Versammlung aufzutreten, wohlanständiges Reden und ungezwungene Art in äußerlichen Geberden. Außerdem sollten sie Probiesteine zur Erkenntnis der Fähigkeiten der Schüler werden. „Nur diejenigen werden einmal beliebte und geschickte Prediger, gute Lehrer und angenehme Hofleute werden, die ihre Rollen in den Schulkomödien mit besonderer Anmuth und Lebhaftigkeit spielen können.“

So hielt sich die Schulkomödie auch noch im 18. Jahrhundert in Sachsen, Schlessien und einigen andern Ländern, während sie an andern Orten verboten wurde. In Preußen wurde 1718 verordnet: „Komödien und actus dramatici sind in Schulen gänzlich abzuschaffen und dagegen die Jugend zum Peroriren anzuhalten.“ Das Dresdner Rescript von 1702 behandelte die Frage liberaler: „Wir können auch lassen geschehen, daß des Jahres etwa einmal Komödien oder Tragödien gehalten, die Themata aber hiezu vornehmlich aus der heiligen Schrift oder der historia sacra, nach Gelegenheit aus der historia romana et germanica genommen werden; jedoch daß dabei alle Ueppigkeit und Aergernis, auch Vanität vermieden, sowohl liederliche Weibs- als andere ärgerliche Personen davon bleiben mögen.“ Die letzten Aufführungen werden aus Berlin (1762), Schleusingen, Hannover (1772 Goethe's Elavigo), Breslau (1783) und Zittau erwähnt.

Neben der Aufführung eigentlicher Komödien kommen von Anfang an in den gelehrten Schulen dramatische Actus vor, die, als das eigentliche Schuldrama außer Gebrauch kam, immer üblicher wurden und den Uebergang zu dem jetzigen Redeactus bildeten. Schon früh wurden die Colloquia Erasmi benutzt oder nach ihrem Vorbilde actus dialogici eingerichtet. Ein aufgestelltes Thema wurde mit allem scenischen Apparat nach den verschiedensten Seiten behandelt. Die Redner traten dabei in Costümen auf und mit entsprechenden Attributen versehen. Oft auch hatte der Actus mehr den Charakter der Disputation. Bei fürstlichen Geburtstagen traten die Planeten, Grazien, Mufen und andere mythologische Figuren auf. In dem Osteractus wurde besonders die Leidensgeschichte des Herrn dramatisch behandelt. Während in Weimar (1700) ein förmliches Drama de condemnatione Salvatoris nostri passionale vom Rector Großgebauer zusammengestellt wurde, hielt man in Arnstadt einen Redeactus über den Ohrenhieb des Petrus. Die Redner sprachen dabei oft in verschiedenen Sprachen, und es scheint namentlich Uebung im Lateinsprechen dabei das Ziel gewesen zu sein. Seltsame Stoffe zu dramatischen Actus werden in Zobers Beiträgen zur Geschichte des Stralsunder Gymnasiums erwähnt.

Es ist bekannt, daß in neuester Zeit die königliche Einführung der Antigone einzelne Reproduktionen des antiken Dramas in Schulen hervorgerufen hat.

In England finden noch heute allgemein dramatische Aufführungen in den Schulen statt. Nicht bloß einzelne Scenen, sondern ganze Stücke einheimischer oder auch französischer, griechischer und lateinischer Dichter kommen zur Darstellung. Die Westminster-school ist wegen guter Darstellung Terenzischer Stücke lange gerühmt worden (Wiese,

deutsche Briefe S. 103). Ueber die Aufführung eines Terenzischen Stückes in dieser Schule berichtet ausführlich J. A. Voigt, Mittheilungen über das Unterrichtswesen Englands und Schottlands (Halle 1857) S. 93 f. Auch in England ist die Sitte alt. Schon Franz Bacon, der Zeitgenosse Shakespeare's vertheidigte und empfahl sie gelegentlich. In dem Werke de augmentis scientiarum VI. 4, p. 183 (ed. Francof. 1665) rühmt er die in den Schulen getriebene actio theatralis, wie folgt: *memoriam roborat, vocis et pronuntiationis tonum atque efficaciam temperat, vultum et gestum ad decorum componit, fiduciam non parvam conciliat, denique oculis hominum juvenes asuefacit.* — Während in England die von gewichtigen Auctoritäten gegen die Sitte erhobenen Bedenken bis heute unbeachtet geblieben sind, ist man in Deutschland nicht zweifelhaft, daß alle die Vortheile, durch welche dramatische Aufführungen in den verschiedenen Zeiten von ihren Pflegern und Vertretern empfohlen worden sind, durch bei weitem größere sittliche Nachtheile überwogen werden. Schon unter den Humanisten des 16. Jahrhunderts erhob sich, allerdings als fast alleinige Ausnahme, Hieronymus Wolf, der bekannte Rector zu Augsburg, gegen dergleichen Schauspiele. Er führte mit Recht an, daß die Schüler dadurch zerstreut unterweilen die übrigen Studien vernachlässigten. Ganz abgesehen von dem Verluste, der auf das Abschreiben und Einstudiren der Rollen, sowie der auf die Proben verwandten Zeit, wird in dem Gemüthe des Schülers eine Leidenschaftlichkeit erregt, die sich mit der stillen Sammlung und Concentration seiner Geisteskräfte auf würdigere Objecte des Lernens nicht verträgt. Wie die Vorbereitung wochenlang alle Sinne und Gedanken gefangen nimmt, so wird sich auch nachher die erregte Phantasie nur allmählich wieder in das alltägliche Geleis zurückführen lassen. Von Kosebue ist bekannt, daß er, statt seine Lehrstunden zu besuchen, zu Mitschülern schlich, um Pläne zur Aufführung von Komödien zu machen. Was von ihm erzählt wird, daß ihn alle ernste Arbeit anfehlte, dürfte auch heute die Folge bei vielen unserer Schüler sein. Bei Kosebue führte jene Neigung zum Lustspielndichter, wie es bereits im 17. Jahrhundert häufig geschehen war, daß Jünglinge, die auf den Brettern der Schulbühne mit Erfolg aufgetreten waren, Schauspieler-Truppen sich anschlossen, die wirklich in jener Zeit meist aus Studenten bestanden. So harmlos es ist, wenn die Jugend, von einem natürlichen Nachahmungstriebe geleitet, sich gern verkleidet, um die eigene kleine Persönlichkeit in einer fremden Rolle in allen möglichen Größen erscheinen zu lassen, wohl gar auch in geselligen Spielen bis zur extemporirten Dramatisirung sich versteigt, so nachtheilig ist alles Vorbereitete und Einstudirte. Die Jugend hat den Trieb, an einen Charakter sich anzulehnen, der zu ihrer Individualität stimmt. Die Bildungsmittel der Schule bieten ihr aber auch genug der edlen Gestalten aus allen Zeitaltern, aus denen „ein jeder sich seinen Helden wählen“ kann. Wollten die theatralischen Aufführungen diesem Triebe Rechnung tragen, so müßten die Rectoren am Ende es machen, wie Christian Weise, der seine Stücke jedesmal für bestimmte Schüler schrieb und die Rollen den vorhandenen Personen anpaßte. Sonst ist es doch unvermeidlich, daß auch Charaktere dargestellt werden müßten, die nur durch die Kunst des Verstellens zu ihrer Wahrheit gelangen können. Wunderbar genug bedient sich Franz Bacon a. a. O. zur Vertheidigung dramatischer Aufführungen in Schulen des Beispiels des Vibulenus bei Tacit. Ann. I. 22, der mit großer Beredtsamkeit den pannonischen Legionen eine grobe Lüge vorgetragen und sie so zum Aufstand gegen ihren Feldherrn aufgewiegelt. „*Ille vero rem totam tanquam fabulam in scena peregit.*“ Mit Recht bemerkt Raumer (Gesch. der Pädagog. I. S. 349. f.): „Warum hat der sonst so scharfsinnige Mann sein Beispiel nicht vielmehr als schlagend gegen theatralische Aufführungen der Schüler gebraucht, zum Beweis, daß diese Aufführungen gar leicht von einem mimischen Scherz aus zu einer nur zu ernsten Virtuosität im Lügen und Verstellen führen können?“ — Man hat zu verschiedenen Perioden die dramatischen Aufführungen hauptsächlich durch die Vortheile empfohlen, die sie für die gesellige Bildung gewähren, indem sie an ein unbefangenes und geziemendes öffentliches Auftreten gewöhnen. Ich brauche die schönen Worte nicht zu wiederholen, welche Döderlein („Neben

und Aufsätze" Ned. XV. über die Gefahren der Verbildung) über die behutsame und schonende Pflege der so vielen Knaben gerade von tieferem Gemüth eigenthümlichen Schüchternheit sagt, da sie in einem früheren Artikel (Blödigkeit I. S. 762 f.) bereits angeführt sind. Die Schule hat sicherere Mittel, jene Blödigkeit mit sanfter Hand zu heilen und überläßt das Uebrige dem Hause und dem Leben. Oeffentliches Auftreten in dramatischen Productionen kann nur geeignet sein, die Eitelkeit zu reizen und die Gefallsucht hervorzurufen. Nicht bloß der Schüler, sondern auch seine Eltern werden von Hoffnungen und Befürchtungen erfüllt sein, was die Leute dazu sagen werden, wie sich der jugendliche Schauspieler ausnehmen und ob er es besser als andere machen werde. Unverständige Beifallsbezeugungen des Publicums werden dem jungen Künstler vollends den Kopf verdrehen, und er wird sicher ein ungewöhnliches Gefühl von der Wichtigkeit seiner Person und seiner Leistung bekommen. Wird nicht auch schon die bloße Vertheilung nach Haupt- und Nebenrollen Neid und Misgunst in die jugendlichen Seelen führen müssen? Und welches sind denn die Stücke, die man durch die Jugend darstellen lassen sollte? Den Terenz wird niemand mehr als Sittenlehrer empfehlen, und Uebung des Lateinsprechens, so weit es noch dem Zweck höherer Schulbildung dient, wird längst auf anderen Bahnen erstrebt. Die Meisterwerke unserer Classiker aber, an denen die Nation eines ihrer kostbarsten Kleinode besitzt und an denen die Jugend sich groß ziehen soll, muß man doch wohl höher halten, als daß man sie durch die jungen dramatischen Künstler zur Caricatur entstellen läßt. Und nun gar die eigens für diese Zwecke gedichteten Kinderschauspiele mit ihrem sentimental, altklugen und unnatürlichen Ton und ihren moralischen Bräuen! Französische Komödien aber, wie sie in höheren Töchterschulen vorzüglich beliebt sind, und die von denen vertheidigt werden, die der Uebung in französischer Conversation bei Bildung und Erziehung deutscher Jungfrauen das Wort reden, sind das sicherste Mittel, jene zarte Scheu zu durchbrechen, die tief in der weiblichen Natur begründet ist und die, wenn sie einmal von unsaubern Händen angetastet ist, den Dämonen der Eitelkeit und Gefallsucht nur um so unwiederbringlicher verfällt. In dem kleinen Kreise einer Privatschulgemeinde mögen alle jene Nachteile sich mindern, gänzlich fern können sie auch da nicht gehalten werden. Gilbert hat in dem Programm der Bender'schen Anstalt zu Weinheim (1848, abgedruckt in der Päd. Revue, 1850, April, S. 136 ff.) dramatische Aufführungen in solchen Kreisen mit warmen und liebenswürdigen Worten vertheidigt und empfohlen. Dort werden dramatisirte Märchen aufgeführt; von den oberen Abtheilungen Scenen aus Schillers Wilhelm Tell, Wallenstein, aus Goethe's Götz, Egmont, aus Uhlands und Grabbe's dramatischen Dichtungen. Selbst Gutzkow's Zopf und Schwert und Laube's Karlschüler wurden benutzt. Von andern Privatanstalten ist Aehnliches bekannt. In öffentlichen höheren Schulen begnügt man sich längst mit dem einfachen Redeactus, der neben der Probe einer tüchtigen wissenschaftlichen Leistung zugleich ein behutsames Mittel ist, die Schüler an öffentliches Auftreten und Sprechen vor einer größeren Versammlung zu gewöhnen.

Gegen dramatische Aufführungen durch Schüler hat sich mit Ernst und Nachdruck Palmer in der evangelischen Pädagogik S. 194 ff. ausgesprochen. Von anderer hieher gehöriger Literatur erwähne ich: K. Hase, das geistliche Schauspiel. Leipzig 1858. Palm, Christian Weise. Breslau 1854. Heiland, über die dramatischen Aufführungen im Gymnasium zu Weimar. Ein Beitrag zur Geschichte der Schulkomödie. Weimar, 1858. Zur Geschichte findet sich außerdem ein reiches Material in K. Gödke's Grundriß zur Geschichte der deutschen Dichtung (Hannover 1855), in Gödke's Römoltdt (Hannover 1855), sowie in den literaturgeschichtlichen Werken von Servinus und Cholevius, in Raumers Geschichte der Pädagogik und E. Devrients Geschichte der Schauspielkunst. Vgl. auch Progr. d. Gymn. zu Braunschweig 1862. Peiper in N. Jahrb. 1872, III. S. 131. ff.

Heiland †.

Dressiren, s. Abrichten.

Dringenberg, s. Schule zu Schlettstadt.

Drohung, s. Strafen.

Ductus, s. Schreibunterricht.

Dummheit — (= Dunkelheit im Kopf vergl. Weigand, Wörterbuch der deutschen Synonymen bei Albern) ist an sich ein Mangel der Urtheilskraft, entweder von Natur als Schwäche der Begabung, oder durch Schuld, da jene Kraft nicht geübt oder falsch gerichtet wird. — Sie unterscheidet sich von der Unwissenheit dadurch, daß dieser Mangel an Wissensstoff hat, neben welchem jemand doch in seiner Art gescheidt sein kann, sofern er nur nicht dasjenige nicht weiß, das er wissen sollte, in welchem Fall er ein Ignorant, oder sofern er nicht, was er nicht weiß, zu wissen scheinen will, in welchem Falle er ein Geck genannt wird: beidemal moralisch fehlend und also tiefer hinein dumm. Weil aber die Urtheilskraft sich an Stoffen des Denkens entwickeln muß, so kann, wer von Natur nicht dumm ist, doch mit der Zeit es werden, wenn er unterläßt, jener den Stoff zuzuführen und sie dadurch zu reizen, daß sie ihr Verstandeslicht leuchten lasse und ausbreite; daher denn aus gescheidten Kindern dumme Menschen werden können, denn die Dunkelheit, welche über den verstandesmäßig unaufgeklärt gebliebenen Gebieten des Geistes liegen bleibt, wirft ihre Schatten zurück und trübt auch das vorhandene Licht, und je mehr Unaufgewecktes in einem Gemüth bleibt, desto größerer Anlaß ist auch für das Wachere, endlich einzuschlummern. Es mag zugleich den Menschen und ihren Erziehern ein warnendes Symbol sein, daß z. B. junge Lämmer gescheidter in die Welt hineinschauen, als ein altes Schaf. — Ferner unterscheidet sich die Dummheit von der Einfältigkeit dadurch, daß diese nur nicht viel, jene aber verkehrt aufsaßt, — während Einfalt als Kraft und Wille, ohne Aufwand von prunkendem Verstand gerade auf das Ziel loszugehen, eine Begleiterin der Weisheit und ihr Schild ist; — von der Albernheit dadurch, daß diese in einem mit Wig vermengten Mangel an Urtheilskraft, von der Thorheit dadurch, daß letztere in Verderbnis eines möglicherweise glücklichen Verstandes durch moralische Verkehrtheit besteht, so daß, was ein solcher Verstand an Gedanken aufbaut, unter sich präcis und consequent sein kann, aber wegen des lockeren Fundamentes sich verschiebt und hauffällig wird; daher die Schrift als der Weisheit Anfang die Furcht Gottes nennt, durch welche auch in Wahrheit die Gründe des Lebens fest und geebnet werden, Thoren aber nennt sie diejenigen, welche in ihrem Herzen sprechen: Es ist kein Gott. Man muß ordentlich Verstand haben, wenn's in der Thorheit ein Stück geben soll. (Vergl. die feinen Bemerkungen in Kant's Anthropologie).

Ob ein Jüngling dumm sei, fällt in der Regel nicht schwer zu erkennen. Schwieriger ist die Heilung oder Verminderung dieses Fehlers, namentlich darum, weil dazu neben richtiger Diagnose viel Geduld und Beharrlichkeit erfordert wird. Fürs erste ist zu unterscheiden, ob einer allgemein oder nur in gewissen Fällen, ob im Leben und Thun oder nur im Vernen dumm (vernagelt) ist. Allgemeine D. wird in der Regel einen merkbaren Zusammenhang mit physischen Ursachen haben, sei's mit angeborenen und bleibenden (Hirnarmut) sei's mit in der körperlichen Entwicklung begründeten und vorübergehenden, und ist hier mit Gewalt nichts zu erzwingen, in letzterem Fall auch keineswegs zu verzweifeln, sondern mit Geduld die Urtheilskraft zu üben und derselben möglichst beizukommen auch auf Nebenwegen — sinnliches Interesse, Bilder u. dgl. Denn es ist kein Zweifel, daß auch schwache Gaben gesteigert werden können, gleichwie einem ungünstigen Boden doch noch ein Pflanzenwuchs abzugewinnen ist, wobei sich der Humus mit vermehrt. Partielle D. scheint zuweilen fast ein nothwendiges Seitenstück zu außerordentlicher partieller Befähigung zu sein, wie bei Mathematikern gefunden wird, daß es ihnen an der Urtheilskraft für Geschäfte fehlt; bei näherer Betrachtung aber wird sich häufig zeigen, daß vielmehr die Urtheilskraft nur schlummert aus Mangel an Interesse, als welches ganz von den Zahlen, wie zuweilen bei Gelehrten von Büchern, absorbiert wird und also jene nicht in Bewegung setzt, ansonst ein solcher Mensch mit völlig unterbundener Ader des Urtheils ein Rechenzimpel genannt wird. Zuweilen ist jene partielle D. nur ein Nochnichtaufgeschlossensein der Fassungskraft für ein bestimmtes Fach, wie z. B. die Fähigkeit zur Geometrie lange schlummern kann, während die für Sprache u. schon weit gebildet ist. Ist jedoch ein Schüler im Leben und Thun ge-

wandt, im Lernen stumpf, so muß in der Regel auf Trägheit geschlossen werden, denn jenes beweist, daß Urtheilskraft vorhanden, jedoch annoch nur von einem unmittelbaren Interesse in Bewegung gesetzt ist. Indessen spricht sich in der D. oftmals auch nicht sowohl Mangel an Willen als an Muth aus, sei es von Natur oder infolge einer einschüchternden liebeleeren Erziehung (vgl. V o r m a n n, Unterrichtskunde S. 4); der Schüler ist schüchtern zum Denken, wagt nicht zu urtheilen, kommt nicht nach und in dieser Hinsicht verständigen sich ungeduldige Lehrer indirect durch rasches Voranmachen mit den Fähigsten an den Mittleren und Wenigfähigen, direct aber durch rauhe und noch mehr durch verächtliche Behandlung und geschieht wohl nicht selten, daß sie durch „Dummkopfschelten“ dummköpfe bilden, und den „Esel“ in die Schüler hineinschreien, welchen sie herausklopfen wollen. Viele Marodeurs sind immer ein Zeichen von schlechter Heerführung. Weckung des Interesses und Ermuthigung sind, neben der Uebung und neben der Bekämpfung des trägen Willens durch Strafen, die auf Heilung der mangelhaften Urtheilskraft gerichteten Mittel. Und man soll es hierin nicht zu leicht nehmen noch sich etwa damit trösten, daß ja das Kind sonst brav sei; denn im späteren Leben wenigstens geht D. nicht ungerne mit Bosheit zusammen, die als Zorn und Rache der Geistigschwachen gegen die Ueberlegenen eine Art von Nothwehr üben will.

Es giebt jedoch auch eine Dummheit, welche nicht aus Schwäche und Mangel, sondern mehr aus geistigem Ueberfluß entsteht. Nicht jeder hernach berühmt gewordene Mann war ein Wunderkind; man weiß von mehreren, die als Knaben nichts versprochen und für stumpf und müßig oder für träumerisch in den Schulbänken saßen, unter den Kameraden liefen. Da ist, als sammelte sich der Geist im Stillen, ehe er vor der Welt sich zeigen soll; die Fülle des in Keimform vorhandenen läßt es nicht alsbald zu einer Ordnung und Klarheit kommen, und wenn Verstand und Urtheilskraft die Münzmeister sind, welche das Metall zum Weltverkehr ausprägen, so ist der Genius ein Bergmann, der erst ungelesen tief unter dem Boden das mit Erde und schlechtem Gestein vermischte Gold ergräbt. Man hat leichter gescheidt sein, wenn man oberflächlich ist; in welchem Gründlichen wogt, der braucht Zeit zur Abklärung und Berichtigung der Gedanken durch den Verstand; es ist wie in einem Haus, da wenig Geräthe mit wenig Mühe, vieles und edles aber mit vieler geordnet und vertheilt wird. Wie daher aus gescheidten Kindern dumme Menschen werden können, also auch umgekehrt — und oft zu großer Verwunderung der früheren Lehrer aus dummen gescheidte. — Rousseau übertreibt zwar, aber er sieht im wesentlichen das Richtige, wenn er sagt: rien n'est plus difficile que de distinguer dans l'enfance la stupidité réelle de cette apparente et trompeuse stupidité qui est l'annonce des âmes fortes; . . . toute la différence qui se trouve entre celui qui a du génie et celui qui n'en a pas, est que le dernier n'admet que de fausses idées, et que le premier n'en trouvant que de telles n'en admet aucune; il ressemble donc au stupide en ce que l'un n'est capable de rien, et que rien ne convient à l'autre. . . . L'apparente facilité d'apprendre est cause de la perte des enfants. On ne voit pas que cette facilité même est la preuve qu'ils n'apprennent rien. Emile Livre II nach der Ausg. v. August Paris 1824. I. S. 176. (vgl. Raumer Gesch. d. Päd. 2. Theil 2. Aufl. S. 239. Wolf, Consilia scholastica S. 79). Nicht selten hat das langsam in die Höhe Wachsen seinen Grund im Tieferwurzeln, das späteres solides Wachsthum vorbereitet, und es ist merkwürdig zu sehen, wie manche Seelenpflanze lange in sich verschlossen bleiben muß, bis sie sich aufmachen darf und dann aber auch das Licht mit vollen Zügen in sich nehmen kann.

Darum mag es auch die Schwaben nicht eben verdrießen, als die Dummen zu gelten, die erst im vierzigsten Jahre gescheidt werden. Nennt doch Arndt (Versuch in vergleichender Völkergeschichte 2. Aufl. S. 382 u. f.), die Dummheit eine „recht schwäbische Tugend“, weiß aber soviel Tröstliches und Liebes davon zu sagen, daß uns Schwaben eigentlich schon die Bescheidenheit verbietet, sie allein für uns haben zu wollen, sondern müssen den Bruderstämmen auch ihren Theil daran gönnen, einem

jeglichen nach seiner Art, wenns auch dabei verbleiben soll, daß wir beim Feldzug dummer (Schwaben-) Streiche die Reichssturmfahne vorantragen als die hierinnen „deutlichsten Deutschen.“

A. Hauber.

Duzen, f. Achtung.

E.

Ekel, f. Abneigung.

Egoismus, f. Selbstsucht.

Che. (Vgl. auch den Art. Familie.) — Für dieses wichtige Capitel der Moral, der Rechtskunde und der Culturpolitik mußte auch die Pädagogik schon darum eine Stelle offen haben, weil die Ehe selbst für beide Gatten eine unvergleichliche Erziehungsanstalt ist; wenn es glückt, so kann ein rechter Mann bei seiner Frau, und vielleicht noch häufiger eine geschiedte Frau bei ihrem Manne Dinge zu Stande bringen, die vor Zeiten Vater und Mutter, Präceptoren und Prinzipale durchzusetzen sich vergebliche Mühe gemacht hatten. Von diesem Segen der Ehe, so wie von den übrigen Seiten dieses Instituts, die von den genannten anderweitigen Wissenschaften beleuchtet werden, reden wir jedoch selbstverständlich hier nicht. In den Bereich der Pädagogik gehören vielmehr bloß die drei Fragen: 1) in wie fern überhaupt Ehe und Kindererziehung ihrem innern Wesen nach zusammenhängen; 2) in wie weit specieller die Schließung eines Ehebundes und das Benehmen der Gatten gegen einander ein für die Kinder und deren Gedeihen wichtiges Moment sei; und 3) ob es mit zur Lösung der ganzen Erziehungsaufgabe zu rechnen sei, auch der Kinder eigenes dereinstiges Eintreten in den Ehestand im Auge zu haben, somit sie hiefür irgend wie direct oder indirect vorzubereiten.

1) Wenn eine Ehe mit einem Kinde gesegnet wird, so wird dadurch der sittliche Gehalt derselben um einen Factor reicher. War nämlich schon durch das ethische Wesen der Ehe, — durch die Heiligung ihres Bundes zu einem unauflösllichen, durch das freiwillige Sich-binden der Liebe, wodurch diese zur Treue wird, — die animalische Seite der Ehe, ihre nothwendige Naturbasis versittlicht und verklärt, so daß die eheliche Geschlechtsgemeinschaft nicht mehr die Befriedigung wilder Begierde, sondern als rückhaltsloseste Hingebung auch die höchste Bethätigung der Liebe und somit je für den andern Theil das höchste Innwerden derselben ist: so tritt mit der Hoffnung auf eines Kindes Geburt und mit dieser selbst ein neues Pfand gegenseitiger Liebe hinzu; die Liebe der Zwei wird Person in einem Dritten; im Kinde empfängt der Gatte vom Gatten sein eigenes Wesen zurück, aber in geheimnißvollster und doch erkennbarer Weise verschmolzen mit dem Wesen des Gatten.*) Diese zwei Naturen, die väterliche und mütterliche, entwickeln sich nun im Kinde nach ihrer Verbundenheit zu einem einheitlichen Personleben auch dann, wenn Vater und Mutter bald nach des Kindes Geburt sterben, von ihnen also keine persönliche Einwirkung geistiger Art möglich ist, sie dem Kinde also nichts als das Leben gegeben haben. Aber dieser Fall, der immer als schweres Unglück empfunden wird, kann auch nur als Ausnahme gelten; die Regel dagegen ist und muß sein, daß diejenigen, die durch einen physischen Act dem Wesen des Kindes ihr eigenes Wesen eingepflanzt haben, auch auf die Entwicklung desselben im gebornen Kinde mit allen Mitteln einwirken, die der menschlichen Natur im ganzen Umfang ihrer Kräfte verliehen sind. Es gehört zur Versittlichung der Zeugung, daß ihr von Seiten der Zeugenden die Erziehung folgt; ebenso gewiß wird auch jene Entwicklung des Kindes nur dann eine gesunde und naturgemäße sein, wenn dieselben Factoren, die es abbild-

*) „Wie wunderbar hat Gott verschlungen

In jedem unser Sein;

Zu lösen ist mir nie gelungen,

Was dein ist oder mein.“

Zeller, Lieder des Leids.