G.

Gebet (für die Kinder und mit ihnen). Das Gebet ist die unmittelbarste Bethätigung der Religion; wer nichts vom Beten weiß, hat keine Religion, eben damit sinkt er unter die Normallinie des Menschlichen herab. Dies ist christliche Thesis, vermag aber freilich, so kategorisch hingestellt, die vielen nicht zu überzeugen und zu fleißigen Betern zu machen, die deshalb, weil sie nicht beten, noch nie einen Mangel verspürt haben. Und wie dem Spotte der Thoren, so ist das Gebet auch den theoretischen Begriffen der Weisen nicht entgangen, die es als etwas zum mindesten anthropomorphistisches zu erkennen glauben; es soll ja eine thörichte Vorstellung sein, daß Gott, wenn er wirklich der sei, für den man ihn halte, auf all' das, was irgend einem Menschenkind einfalle ihm vorzusagen, horchen oder gar um solcher Suppliken willen an seinem Weltplan etwas ändern sollte. Darin finden sich diejenigen, die das Gebet entbehren können, bestärkt durch die vielfach thörichte, sei es heidnisch-superstitiöse, sei es jüdisch-gesetzliche Art, wie die Betenden das Gebet betreiben; da entweder ein Gott angerufen wird, weil man dadurch seinem dämonischen Zorne vorbeugen zu können meint, oder lange Gebete nach Pharisäerart vorgetragen werden, um damit einem Gesetze zu genügen, um ein frommes, verdienstliches Werk zu vollbringen, sich damit einer Pflicht zu entledigen und Lohn oder Lob zu verdienen. Aber dasselbe Christenthum, das dieses Plappern, dieses Gesetzeswerk verwirft, fordert und wirkt ein Beten ohne Unterlaß. Das Beten setzt schlechterdings einen persönlichen Gott voraus; ich rede zu ihm, weil er ein Du ist für mein Ich. Wer also keinen persönlichen Gott hat, für den giebt es allerdings nichts überflüssigeres, als das Gebet; es ist ihm höchstens eine poetische oder rhetorische Apostrophe an eine fingirte Macht, an eine personificirte Naturgewalt oder Idee. Das Beten setzt fernerhin einen Gott voraus, der allwissend und allmächtig zugleich die Liebe ist, der darum ein Herz hat für seine Geschöpfe, der sich ihnen als Vater offenbart. Wer also zwar einen Gott hat, aber sich ihn nach Art des kahlen Deismus vorstellt, kann ebenfalls sich nicht zum Gebet bewogen finden; wenn er's dennoch thut, so ist's nur die oft sehr wohlthätige Inconsequenz, da die Angst und Noth des Herzens all' die Mauern durchbricht, welche ein verirrter, in oberflächlichen Begriffen und trügerischen Schlüssen hängen gebliebener Verstand um dasselbe gezogen. Auch wenn man einen Gott zu glauben bekennt, so ist die Gebetslosigkeit das sichere Zeichen, daß man von solcher Religion überall keinen Gebrauch macht, sie also lediglich darin besteht, daß man nur nicht den Skandal eines Abfalls, einer Renegation auf sich nehmen will. Wo ein lebendiger Gott geglaubt und erkannt wird, wo ihm eines Herzens dankbare Liebe und inniges Vertrauen sich zugewendet hat, da kann solches alles nicht stumm bleiben, es sucht ihn, um ihm die Ehre zu geben, wie der Samariter, nachdem er vom Aussatze sich geheilt sah; es würde solch' tiefen Drang, dem Geber aller guten Gaben zu danken, in sich tragen, auch wenn es nicht wüßte, wer dieser Geber ist, würde ihn, d. h. eine Liebe, die der menschlichen Liebe die Hand reicht, suchen und am Ende in Baum und Quell, in des Waldes Rauschen und des Meeres Brausen, in Sonne, Mond und Sternen ihn zu finden glauben, lieber vor diesen die Kniee beugen, als vor gar keinem Gott. Der Christ aber kennt ihn, weil er ihm offenbar

---

bei denen sie Aufnahme finden, gefördert. Die Kosten werden meistens auf die Schüler vertheilt, wobei man die unbemittelten nicht hereinzuziehen pflegt; vermögliche Eltern geben wohl auch zu diesem Zwecke Beiträge in die gemeinsame Kasse, und im Nothfalle tritt eine wohlwollende Behörde ins Mittel und deckt einen etwaigen kleinen Rest. Die Einrichtung ist in der Schweiz, wenn gleich auf keinerlei behördlichen Anordnungen beruhend, sondern nur von dem Gutbefinden der Lehrer und Schulvorsteher abhängig, mit Recht populär und verdient auch anderswo Nachahmung. Die Turnfahrten, welche bei manchen höheren Anstalten in Deutschland eingeführt sind, haben unseres Wissens noch keine so allgemeine Verbreitung gefunden. D. Red.

geworden ist, und so ist's ihm nicht eine Pflicht, nicht eine Auflage, die das Gesetz macht, daß er betet, sondern er thut's, weil er's nicht lassen kann, weil er seines Lebens und aller Güter nur froh wird, wenn er für sie als Liebesgabe dem Geber danken kann. Wer kein Gebet braucht und keinen Gott, dem ist hiernach einfach zu erklären, daß er ein Egoist ist, der wohl alles empfängt und genießt, aber ohne jene Liebesmacht in sich zu haben, die zum Danke treibt. Daher kann man auch niemanden zum Beten zwingen oder überreden, weil man auch zum Lieben niemanden nöthigen kann. Das Danken ist das Erste, das Bitten fließt erst aus jenem; an den Gaben Gottes sehe ich, daß ich ihn auch bitten darf. Aber noch mehr. Dank und Bitte heben sich nur als concreter formulirtes, durch irgend ein specielles Bedürfnis hervorgerufenes Beten aus jenem Allgemeinen heraus, das wir ein Beten ohne Unterlaß nennen; das ist ein beständiges Ruhen der Seele im Bewußtsein des in seiner Liebe wie in seiner Heiligkeit, Macht und Größe nahen Gottes, ein fortwährender Verkehr mit ihm, der eben aus der Liebe stammt; wie der Verkehr des Kindes mit den Eltern bald in Worten, darin das Herz alles mittheilt, wovon es bewegt ist, auch wenn es nichts besonderes begehrt, bald in Blicken ohne Worte, bald in stillen Gedanken sich vollzieht, so auch dieser stetige Umgang mit Gott. Durch ihn vermittelt sich auch der Zufluß von Kräften, mit denen der Gläubige von Gott stets ausgerüstet wird, die ihn zu seiner Arbeit wie zum Dulden und Tragen fähig machen. In Gott leben und weben alle Creaturen; indem aber der Mensch, weil er Mensch ist, sich dessen nicht bloß bewußt wird, sondern, was er ist, auch sein will, das Sein in Gott zum Inhalt seines Willens, zu freier That erhebt, und zwar nicht bloß in der unmittelbaren Weise des gottgefälligen Wandels, sondern in der unmittelbaren Form des Wortes, das er an Gott richtet, des Umgangs, in den er mit ihm tritt, entsteht ihm das Gebet. Nicht zu beten, ist also ein Zurücksinken auf den niedern Standpunct der unbewußten, unvernünftigen Creatur, d. h. eine Roheit.

Ist dies — in wenigen Zügen angedeutet — die Genesis und Bedeutung des Gebets, seine innere Nothwendigkeit und solidarische Verbundenheit mit der Religion, so fragt es sich: welche Stellung dasselbe in der Erziehung einnehme? Es ist sowohl ein Mittel als ein Zweck der Erziehung; der Erzieher betet für den Zögling und er lehrt den Zögling beten, weil dieser soll beten können, weil er, als Mensch, die obenbezeichnete dem Menschen gebührende Stellung zu Gott einnehmen soll. Eine Erziehung, die den Zögling nicht beten lehrt, bringt ihn mit allem, was sie ihm sonst an Bildung beibringen mag, über jene Roheit nicht hinaus.

Also erstlich: der Erzieher soll für das Kind beten. Es steht aber bereits schief, wenn man dem Pädagogen das erst als ein Sollen auferlegen muß. Wir unsererseits begreifen nicht, daß eine Mutter, wenn sie ihr neugebornes Kind ans Herz drückt, wenn sie es zur Taufe tragen sieht, wenn sie an seinem Bette in kranken Tagen wacht oder ihre Augen an den glühenden Wangen des im süßen Schlummer liegenden Kleinen weidet, nicht von selber ins Beten gerathen, oder daß ein Vater, der den Sohn in die Ferne ziehen läßt, ihn nicht betend in Gottes Obhut und Leitung befehlen sollte. Derjenige, der keinen Gott kennt, hat nur arme Wünsche, leere Worte und Hoffnungen, ohne alle Bürgschaft der Erfüllung; hat ein solcher wahre, volle, reine Liebe, so muß er entweder, in solchen Momenten wenigstens, sich unglücklich fühlen im Bewußtsein der jämmerlichen Machtlosigkeit seiner Liebe, die das geliebte Kind, selbst wenn sie es unter Augen hat, nicht behüten kann, geschweige wenn es fern ist; oder wird ihn die Liebe, auch wenn er sonst nicht betete, vielleicht das Gebet als eine Schwäche verlachte, selber zum Gebet treiben und ihren Trost darin finden. Wer sich aber dessen beharrlich entschlägt, der verräth damit entweder, daß er es mit seiner Erzieheraufgabe überhaupt leichtsinnig nimmt, daß er vielleicht zwar das Nöthige seinerseits thut, aber nur, um sich keinem Vorwurf auszusetzen, während ihm am endlichen Erfolg, am Heile des Zöglings nicht so sehr gelegen ist; oder er hat jene hohe Meinung von der Allmacht seiner Erziehungsweisheit und etwa auch von der Vortrefflichkeit des Zöglings

selber, daß er, geblendet von diesem Aberglauben, weiter keine Garantie für seine glückliche Entwicklung zu bedürfen glaubt. Wer aber von diesem Wahne frei, wer dieser Superstition der Pädagogen gegenüber wahrhaft aufgeklärt ist, der kann als Erzieher das Gebet gar nicht entbehren; er weiß, daß auch ein Paulus nur pflanzen, ein Apollo nur begießen kann, das Gedeihen aber allein von Gott kommt und daß auch diese Gabe, dieser Ertrag der Erzieherarbeit von Gott erbeten werden muß. Wie oft, wenn z. B. der Eigensinn, wenn die Verstocktheit eines Kindes allem Zuspruch, selbst aller Strafe Widerstand leistet, wenn wir mit allen Mitteln der Zucht einem Kinde die Lügenhaftigkeit nicht abthun können, oder wenn vielleicht ohne eigne Schuld desselben es gar nicht gelingen will, eine Berufswahl für den Sohn zu treffen, weil er sich für kein Fach recht eignet — wie oft ist es in solchen und ähnlichen Fällen noch das einzige, daß der Erzieher des Kindes Herz und Leben in Gottes Hand befiehlt, ihn bittet, demselben einen andern Sinn zu geben oder seine Lebensbahn zu ebnen, ihm eine Thür aufzuthun! Aber auch wer eines Kindes sich in allen Stücken nur freuen kann, wie wenig kann er sich doch verhehlen, daß dies ein sehr unsicheres Glück ist, daß auf die schönste Blüte so oft eine taube bittere Frucht folgt; wie sollte er nicht in des Herzens Freude sich gedrungen fühlen, um Gottes gnädigen Schutz für die edle Pflanze zu bitten, die er pflegen darf! — Die Frage, ob es Gebetserhörung gebe, ist hier nicht zu erörtern; wir bemerken bloß, daß gerade die christlichen Erzieher, die auch im Kleinen auf Gottes Finger achten, mehr davon zu erzählen wissen, als viele andere, wie sie mehr als andere das Vergebliche aller menschlichen Anstrengungen ohne Gottes Segen zu erfahren bekommen. (Vgl. z. B. die Erzählungen von Flattich in dessen Leben von Ledderhose S. 57. 63.) Uebrigens wird ein Beten für den Zögling nothwendig auch ein Beten des Erziehers für sich selbst; daß ihm selber Geduld und Liebe nicht ausgehe, daß er alle Tage wieder mit frischem Muthe und neuer Kraft Hand ans Werk lege, das muß Gott ihm geben, aus sich selber nimmt er es nicht. Zeller (Lehren der Erfahrung I, S. 240 f.) macht insbesondere darauf aufmerksam, wie nur durch solches Gebet der Lehrer unter den Sorgen, die ihn außer dem Amtsleben noch persönlich drücken mögen, sich den Frieden Gottes im Herzen bewahren könne.

Dem Gebete für die Kinder, von dem sie nichts hören, das, wie Hiobs Opfer (Hiob 1, 5), für sie vielleicht dargebracht wird in einem Moment, wo sie entfernt nicht daran denken, geht das Gebet mit den Kindern zur Seite, und zwar zunächst in der Absicht, daß sie beten lernen. Das Beten ist ja in der That eine Kunst; die Jünger Jesu bitten darum auch ihren Meister: „Herr, lehre uns beten, wie auch Johannes seine Jünger lehrete." (Luc. 11, 1.) Eine Kunst ist es nicht im dem Sinne, in welchem allerdings manche es damit bis zur Virtuosität bringen, indem sie Stunden lang in salbungsvollen Worten fortbeten können. Daran kann die Redefertigkeit, vielleicht auch das Zuströmen schöner Gedanken bewundernswerth sein, aber als Gebet hat solche Kunstproduction keinen weitern Werth, als jene langen Gebete der Pharisäer, die der Herr ein Plappern nannte.*) Sondern eine Kunst nennen wir es bloß deshalb, weil nicht jeder das ohne weiteres kann. Der eine hätte vielleicht die Gedanken, er wüßte ungefähr, um was zu bitten ist, aber es kommt bei ihm nicht zum Wort, er findet die Form nicht, um sich mit ausgesprochener Bitte an Gott zu wenden. Ein anderer aber hat weder Worte noch Gedanken; wenn man ihm zumuthete, jetzt auf der Stelle ein Gebet zu sprechen, er wüßte weder um was noch wie er beten soll. Das muß gelernt sein, wie das Sprechen selber gelernt werden muß. Dem Kinde wird vorgebetet, es spricht nach, man lehrt es (nach abendländisch-germanischer Sitte, worin aber der katholische und der evangelische usus sich wieder unterscheiden) die Hände falten, als Symbol der

*) Selbst Spener sieht in diesem Puncte nicht ganz klar, wenn er z. B. (s. bei Kliefoth Liturg. Abth. III. 1. S. 115) den Prediger Schade als trefflichen Katecheten deshalb lobt, weil „die Mädchen aus seiner Zucht, die nicht über 11, 12, 13 Jahre alt sind, aus ihrem Herzen die beweglichsten Gebete auf ⅛ Stund thun können."

Abgeschiedenheit von allem andern (denn gefaltete Hände sind zu nichts anderem zu brauchen), und als Symbol der innern Geschlossenheit, Gefaßtheit, Gebundenheit. Dies ist möglich und muß beginnen, sobald das Kind reden lernt; es wird zuvörderst beim Aufstehen und zu Bette gehen so wie bei Tische geschehen, als den drei Momenten des Tageslebens, die nicht nur Momente der Sammlung im Gegensatze der Zerstreuung in Arbeit und Spiel sind, sondern in welchen sich auch der Stoff des Gebets, der Gegenstand von Dank und Bitte von selber darbietet. Weil aber gerade in diesen Momenten das kleinere Kind von der Mutter besorgt werden muß, so ist es auch das natürlichste, daß sie mit ihm betet; und ist sie eine rechte, christliche Mutter, so wird sie auch dieses Recht an gar niemand abtreten; sie, die das Kind unter ihrem Herzen getragen und geboren hat, sie, die es noch ungeboren der Gnade Gottes befohlen und von ihr seine glückliche Geburt sich erbeten hat, will nun auch das Kind dem Gnadenthrone Gottes selber zuführen. Später, wenn das Kind zum Niedergehen und Aufstehen der mütterlichen Hülfe nicht mehr bedarf, wird auch der Vater sich mit der Mutter in jenes Geschäft theilen; es müßte dem Kinde selber sonderbar oder verdächtig vorkommen, wenn der Vater nie mit ihm betete. Was nun zu solchem Beten verwendet werden soll, dessen bietet theils die Tradition in christlichen Familien, theils die katechetische und ascetische Literatur vieles dar. Es sind einfache Verschen, Bibelsprüche, Gebetsformeln, die sich dazu eignen, die sich mit der Zeit erweitern und vermehren, da namentlich der Liedervorrath, den das Kind in der Schule lernt, auch hiezu seine Dienste leistet. Es giebt Kinder, die gar nicht mehr aufhören wollen, sondern alles der Reihe nach beten möchten, was sie auswendig wissen. Dies deutet freilich darauf, daß solches Beten von den Kindern leicht unter dem Gesichtspunct einer Recitation des Memorirten betrachtet wird. Das ist alsdann kein Fehler, wenn der Lehrer auch das Recitiren des Memorirten in der Schule zu einem wahrhaften Beten zu machen weiß. Dem Fehlerhaften daran wirkt man am besten entgegen, wenn wenigstens von Zeit zu Zeit (je öfter desto besser) ein freies Herzensgebet dem Kinde vorgesprochen wird, in das auch ganz specielle Züge, z. B. Bitte um Vergebung für eine den Tag über begangene Unart, Danksagung für irgend eine besondere Freude, die dem Kinde widerfahren, Fürbitte für ein krankes Geschwister u. s. w. aufgenommen werden. Hieran lernt das Kind, wie man betet; wär' es auch bei den meisten nicht ein solch tief inneres Erkennen des Weges, der zu Gott führt, wie dies z. B. Oetinger aus seiner Kindheit erzählt*), so ist doch schon viel gewonnen, wenn das Kind durch einen Vorrath von Gebetsgedanken und Gebetsworten in Stand gesetzt ist, sein eignes Anliegen vor Gott auszusprechen. Aufgeweckte Kinder werden bald, manchmal in so naiver Weise, daß der mitbetende Erwachsene Mühe hat, darob den Ernst nicht zu verlieren, ihre eigenen Gedanken miteinflechten. Bei anderen dagegen hält es schwer, den Uebergang vom Beten des Vorgesprochenen und Auswendiggelernten zum eigenen Gebet zu finden; eine Nöthigung, vor irgend einem Zeugen, also gleichsam zur Schau oder zur Probe aus dem Herzen zu beten, wäre ein ungemeiner pädagogischer Fehler.**) Daß der

*) S. seine Selbstbiographie von Hamberger, S. 4. 5. „... Ich mußte einen ganzen Rosenkranz von Liedern vor dem Einschlafen beten. Endlich wurde ich etwas ungeduldig und dachte, wenn ich doch auch wüßte, was ich betete. Ich kam an das Lied, „schwing dich auf zu deinem Gott, du betrübte Seele ꝛc." Nichts von Betrübnis wissend, wurde ich heftig angetrieben, zu verstehen, was es sei, sich zu Gott aufschwingen. Ich bemühte mich inwendig darum vor Gott, und siehe, da empfand ich mich aufgeschwungen in Gott. Ich betete mein Lied ganz aus, da war kein Wort, welches nicht ein distinctes Licht in meiner Seele zurückließ. In meinem Leben habe ich nichts fröhlicheres empfunden und das hatte in folgender Zeit die Wirkung, daß ich, wenn ein heftiges Donnerwetter kam, davor sich mein Vater hinter dem Umhang des Bettes verbarg, getrost dachte: Ich fürchte mich nicht, weil ich weiß, wie man zu Gott betet." Mithin als eine Kunst, über die einem erst ein Licht aufgehen müße, hat er sie erkannt; es war das zwischen seinem 7. und 8. Lebensjahre.

**) Vgl. was Harms in seiner Selbstbiographie S. 19 erzählt. (S. auch in des Vfs. Katechetik S. 62.)

Zögling diesen Uebergang finde, ist Sache der göttlichen Führung, die in demselben den eigenen Trieb zu beten allein erwecken kann, er wird aber, einmal angeregt, um so mächtiger wirken, je besser jenes Nachbeten schon vorgearbeitet hat, Gedanken und Worte schon zur Verfügung stellt.

Wir haben oben angenommen, Vater und Mutter lehren das Kind beten. Wie aber wenn sie's nicht thun? Ob sie es thun oder nicht, in jedem Fall hat die christliche Schule die Verpflichtung, es zu thun, um, was das Haus vielleicht versäumt, zu ersetzen und das Gebet von der Schule aus ins Haus zu verpflanzen. Indem tägliches Gebet zur Schulordnung gehört, wird dem schon zum Theil entsprochen; es ist aber am Platze, daß in Verbindung mit Katechismus und Spruchbuch — bei den jüngeren Kindern auch schon mit der Fibel — die Kinder geeignete Gebete und Gebetsverse auswendig lernen, die sofort auch zu Hause, auch für sich zu beten der Lehrer dem Kinde aufgiebt. (S. Bormann, Schulkunde III. Berl. 1859. S. 128: „Diese Forderung läßt sich freilich nur in Form der Ermahnung an die Kinder bringen; denn einerseits ist es wichtig, keine Forderung an die Kinder zu stellen, deren Befolgung man nicht zu überwachen vermag; andererseits kann und soll das Gebet überall nur ein Act freiester Entschließung und der Ausdruck innerster Lebenserhebung sein. Aber je weniger hier der Ort ist, in dem gewöhnlichen Sinne zu fordern, um desto dringender ist der Anlaß, in heiliger Liebe zu bitten und zu ermahnen . . . . Auch muß solche Bitte und Ermahnung nicht einmal, sondern wieder und immer wieder bei den mannigfaltigen dazu sich darbietenden Veranlassungen an die Kinder gelangen, damit ihrer Vergeßlichkeit aufgeholfen und der Ernst des Lehrers in dieser Sache gespürt werde; und sie muß sich verbinden mit der Frage an die Einzelnen, ob der wiederholten Ermahnung genügt werde." In letzterem Satze ist das „an die Einzelnen" sehr zu betonen, denn vor den übrigen Schülern wäre solch' eine Gewissensfrage nicht geeignet; es ist dies ein seelsorglicher Act, der nur unter vier Augen vorgehen soll.)

Beide Arten, das Gebet für die Kinder und die eigene Uebung der Kinder im Gebet, das Betenlehren, treffen zusammen in dem, was wir Gebet mit dem Kinde nennen, wobei also die Kinder mit dem oder den Erwachsenen eine Gemeinde bilden, und das Gebet ein gemeinsames ist. Dies geschieht in der Hausandacht, in der Schulandacht, in der Theilnahme der Kinder am Gottesdienste. — Speciell die Schulandacht betreffend, ist es nicht gut, wenn der Lehrer nur immer ein Kind der Reihe nach ein Gebet herlesen läßt, was am Ende nur wie eine Leseübung erscheint; vielmehr soll er selbst auch das Gebet sprechen, sei es, daß er jedesmal vor oder nach dem Schüler betet, sei es, daß er nach Tagen mit den Schülern abwechselt. Er selbst aber soll auch nicht immer nur ein Gebet lesen, sondern, zumal beim Anfang oder Schluß einer Woche, oder wo irgend sich ein äußerer Anlaß bietet oder auch nur in ihm selbst ein Antrieb vorhanden ist, frei aus dem Herzen beten; daran zu allermeist erkennen die Schüler, daß er beten kann und was Beten ist. Wenn neuerlich, im Zusammenhange mit den liturgischen Bestrebungen für die Kirche, auch dem Schulgebet eine mehr liturgische Form gegeben werden will, so ist dies, wenn es mit ebenso viel pädagogischem als kirchlich-liturgischem Geschmacke geschieht, in allweg schön und löblich; nur darf dadurch das freie Gebet des Lehrers nicht beseitigt werden.

Vereinzelt soll freilich die Gebetszucht in Haus und Schule nicht sein, so daß zwar regelmäßig gebetet, damit aber alles Religiöse abgemacht, der liebe Gott abgefertigt wäre. Das Gebet muß der Ausdruck dessen sein, was das ganze Leben in Haus und Schule durchdringt; der ganze übrige Ton, die Atmosphäre, in der man lebt, muß damit im Einklang stehen. Und doch muß gesagt werden, daß, selbst wo die Gebetsübung so isolirt wie eine Ruine auf ödem Felsen dasteht, sie noch ihren Segen hat; der Sohn, der unter solchem Hausbrauch aufgewachsen ist, wird doch eher, auch wenn er draußen und sich selbst überlassen ist, sich dessen erinnern: die Sitte kann nachwirken und für ihn der Weg werden, auf dem unter Gottes anderweitiger Zucht und Führung es auch zum rechten Gebet aus einem in Gott ruhenden Herzen kommt. Denn wie das

Gebet aus einer christlich erneuerten Seele entspringt, so wirkt es auch, von außen eingepflanzt, auf solche christliche Erneuerung der Seele zurück.

Vgl. noch, außer den angeführten Schriften, Rothe, theol. Ethik III. S. 689 f. Tauberth, die christliche Lehre vom Gebet (Wurzen 1855), bes. S. 128 f. Joh. Chr. Storr, Anleitung zum Gebet des Herzens, in Frage und Antwort, neu aufgelegt, Ludwigsb. 1860. Die Abh. über das Gebet als Erziehungsmittel, in Völters süddeutschem Schulboten, 1851, Nro. 24. S. auch den Art. Erziehung (ferner: Andacht S. 140 f. Bengel S. 557.) **Palmer †.**

Gebrechliche. Behandlung gebrechlicher Kinder. Unser Sprachgebrauch nennt Gebrechliche überhaupt solche, welche durch irgend eine angeborene oder später entstandene Misbildung im Gebrauch ihres Körpers oder eines Gliedes gehindert, namentlich auch insofern sie dadurch mehr oder weniger verunstaltet sind. Im weitern Sinne gehören zu ihnen also auch solche, denen es an einem der Sinnorgane oder gar an Hirn gebricht: diese, die Blinden, Taubstummen, die Cretinen finden, soweit sie die Pädagogik angehen, in besondern Artikeln der Encyklopädie ihre Berücksichtigung. Dagegen sind Gegenstand unserer gegenwärtigen Betrachtung die mannigfachen und verschiedenartigen Gebrechen, welche durch Verkrümmungen und Gelenksleiden, durch ursprüngliche Misbildung, durch Verstümmelung u. s. f. bedingt sind: kurz, die gewöhnlich sogenannten körperlich verkrüppelten Kinder. Obwohl somit von Gebrechen der Seele, von sittlichen Gebrechen schon dem Sprachgebrauch gemäß hier nicht die Rede ist, vielmehr alles was in unser Gebiet gehört ursprünglich auf rein somatischem Boden besteht und darin seine Wurzeln hat, so ist es doch wieder nicht eine ärztliche Cur jener Gebrechen, wie sie in Kinderheilanstalten (s. d. Art.) und orthopädischen Instituten vorkommt, sondern die pädagogische Behandlung, welche wir hier zu betrachten haben.

Das Alterthum hat im allgemeinen gegen gebrechliche Kinder, soweit es überhaupt sich mit denselben befaßte, gar wenig Erbarmen gezeigt. Von den Spartanern ist es bekannt, daß bei ihnen gebrechliche Neugeborene ohne weiteres beseitigt wurden, wie es heißt um des Staates willen. Es mag dabei wohl noch ein anderes Moment gewaltet haben. Der griechische Geist, überall von der individuellen Natur als dem Gegebenen ausgehend und sie zur Schönheit zu entfalten strebend, will in mannigfachen Uebungen Körper und Geist zu einem Kunstwerk der Erziehung gestalten und hat eine natürliche Abneigung gegen unheilbare Entstellung. Sein ästhetisches Gefühl wendet sich ab von allem Verkrüppelten. Ja diese Stimmung ist überhaupt eine so natürliche, daß auch wir in der Regel gegenüber solchen Unglücklichen ein Gefühl der lieblosen Abwendung zu überwinden haben. Es hat sich in Sprüchwörtern ausgeprägt, und der „von Gott Gezeichnete" galt und gilt für einen zu Meidenden und Auszustoßenden. So fühlt der natürliche Mensch; gerade wie wir sehen, daß Thiere nicht selten die verstümmelten Genossen verfolgen und verjagen. Im alttestamentlichen Gesetze sind bekanntlich eine Anzahl von entstellenden Gebrechen aufgezählt, welche den damit Behafteten zum auserwählten Priesterstande unfähig machten (3. B. Mose 21, 17—24): ohne Zweifel, weil die äußere Tadellosigkeit und Vollkommenheit ein Symbol der innern Heiligkeit sein sollte und ein Vorbild des untadeligen Hohenpriesters (Hebr. 7, 26). Jene Satzung hat die römisch-katholische Kirche festgehalten, obgleich im Neuen Testament in den Briefen an Timotheus und Titus (1. Tim. 3, 2; Tit. 1, 7) ganz andere Erfordernisse für den Leiter und Lehrer der Gemeinde aufgestellt werden. Wenn wir andrerseits bei heidnischen, selbst bei sehr rohen Völkern eine Art von Respect, von religiöser Scheu wie vor den Wahnsinnigen so auch vor Gebrechlichen finden, so scheint dies andere Ursachen zu haben, die in dem unheimlichen Wesen liegen, welches Gebrechliche häufig umgiebt und sie öfters gerade zum geheimnisvollen, fratzenhaften Zauberdienste geeignet macht. Im Durchschnitt ist auch bei den heutigen heidnischen und sogenannten Naturvölkern die Lieblosigkeit gegen Gebrechliche vorherrschend. Das Aussetzen und Tödten krüppelhafter Kinder ist häufig genug. Bei den ostafrikanischen Kindern ist es geradezu Gemeindesache, weil solche Kinder doch nur große Verbrecher würden, sagen sie. Ander-

wärts geschieht es aus einer Art von Humanität, die schnell fertig dem leiblichen Leben ein kurzes Ende macht, statt einer langen Noth; ja nach der Versicherung eines berühmten Geburtshelfers ist die Behauptung, daß bei weitem die meisten Misgeburten nicht lange leben, zwar richtig, aber das Factum nicht durchaus bloß in natürlichen Verhältnissen begründet. Die echte, die christliche Humanität macht es sich nicht so leicht, sie erbarmt sich auch dieser Armen und erwägt liebevoll, wie sie erzogen werden sollen.

Es ist bei der großen Verschiedenheit der Gebrechlichen ziemlich schwierig, Allgemeingültiges über ihre Behandlungsweise festzustellen. Nicht einmal der Kanon, daß es schwächliche, körperlich keiner oder weniger Anstrengungen fähige Kinder seien, ist allgemein wahr: es giebt unter ihnen solche, welche eine so kräftige Gesundheit besitzen, daß sie die angreifendsten Curen ertragen und leiblich und geistig ihre Kräfte ohne allen Schaden anstrengen können, wie jedes Kind. Die besondere Rücksicht auf den Kräftezustand wird allerdings eine der ersten, und in leiblicher Beziehung die Pflege der körperlichen Entwicklung und Kräftigung mit besonderer Sorgfalt zu ordnen sein. So lockend an dieser Stelle die Gelegenheit wäre, auf die verschiedenen Systeme näher einzugehen, welche die Heilung oder Besserung der Gebrechlichen versuchen und mit der Hygieine derselben innig zusammen hängen, so haben wir doch bei der diesem Artikel vorgeschriebenen Beschränkung uns dessen zu enthalten. Allein eines müßen wir uns erlauben, von medicinischem Standpunct kurz zu erörtern: nämlich die Typen für einige besondere Classen von Gebrechlichen, insofern hier Anhaltspuncte für die pädagogische Behandlung gegeben sind. Eine große Anzahl von Gebrechen bieten nämlich in ihrer äußern Erscheinung nur den Ausgang eines tiefer liegenden, den Organismus besetzt haltenden constitutionellen Leidens. In erster Linie stehen hier die Skropheln, welche namentlich eine Menge von Gelenkskrankheiten bedingen. Man hat bei ihnen einen irritabeln und torpiden Charakter des Leidens unterschieden. Der Habitus des letzteren ist der eigentliche bekannte Skrophelhabitus: dicker Kopf, große aufgeworfene Oberlippe, meistens auch dicke, wie geschwollene Augenlider und Nase, dünne Extremitäten und großer Bauch. Es sind Kinder, welche beständig essen wollen und zwar massige Nahrung, Mehlspeisen, Brod u. dgl., während sie geistig ziemlich stumpf sich zeigen, dabei oft mürrisch und verdrießlich sind und gegen die Außenwelt, gegen schmerzhaftes Angreifen besonders darum reagiren, weil sie dadurch in ihrer Ruhe gestört werden. Die irritable Form dagegen zeigt ein ganz anderes, fein markirtes Gepräge, hübsche Gesichtchen mit zarter Haut, öfters röthlichen Haaren, langen seidenähnlichen Wimpern, zarten Gliedern. Solche Kinder verrathen früh große Geistesanlagen, sind im 3ten Jahre schon witzig, dabei überaus empfindlich gegen äußere Eindrücke und Ereignisse. Die Loose scheinen zwischen beiden Formen sehr ungleich vertheilt, zu Gunsten der letzteren, doch ändert sich mit der Zeit öfters das Verhältnis. Während Kinder mit dem torpiden Habitus sich manchmal gegen die Pubertät hin recht vortheilhaft entwickeln, verkrüppeln dagegen die feinen und geistreichen Gesichter und bekommen grillenhafte Züge; sexuelle Regungen erwachen früh und mit Heftigkeit; und in geistiger Beziehung entsprechen solche Kinder später den gehegten Erwartungen durchaus nicht: sicherlich oft nur, weil sie eben verdorben worden sind. Eine zweite Reihe von Gebrechen ist begründet in rhachitischem Leiden, welches sich durch die aufgetriebenen Apophysen der Röhrenknochen kennzeichnet, und durch eigenthümliche Gesichtszüge mit etwas vorstehendem Unterkiefer und zurücktretendem Jochbogen. Auch dies sind in der Regel kluge Kinder, die gut aufmerken und gut lernen, aber eher schweigsam sind als gesprächig. — Besonders hervorzuheben ist nun aber unter den Gebrechen als solchen diejenige Verkrümmung des Rückgrats, welche eine Ausbiegung nach hinten bildet, die Kyphose. Bei diesem Leiden zeigt sich namentlich die Intelligenz in der Regel früh schon geschärft, buckelige Kinder zeigen oft besondere Anlagen, zumal für das auf Beobachtung und Berechnung sich gründende Wissen, und bilden dieselben mit Vorliebe aus. Unser berühmter Orthopäde Dr. Heine in Cannstatt hat mich versichert, daß in seiner vieljährigen Erfahrung ihm kein einfältiger, dummer

Kyphotischer vorgekommen sei. Was der tiefere Grund dieser Erscheinung ist, diese augenscheinlich freie und reife Entwicklung des Kopfes bei Buckligen insgesammt, die sich zu gleicher Zeit in einer ihnen allen gemeinsamen Configuration des Antlitzes kund giebt, das ist bis jetzt unbekannt. Das geistige Uebergewicht, welches sie oft früh schon über körperlich begünstigte Altersgenossen erlangen, tröstet sie, macht sie witzig — man denke an Lichtenberg, den großen Physiker — und reizt wohl auch zu jener Eitelkeit eigener Art, welche gern wie ein Zauberer halb gefürchtet und gescheut sein will: Hexenmeister und Zauberzwerge denkt sich das Volk gern buckelig. Woher kommt es, daß germanische Göttergestalten wie Tyr und selbst Odin einarmig, einäugig sind, ganz im Gegensatz zu den vielarmigen, vielköpfigen, indischen Misgeburten? Ist es ferner nicht bedeutungsvoll, daß seit Vulcan eine ganze Anzahl Gebrechlicher und Buckeliger ausgezeichnete Mechaniker, Optiker, Chemiker und dgl. geworden sind? Allerdings bestimmt man wohl solche Kinder vorzugsweise gern für einen derartigen Beruf. In anderen Beziehungen aber sind z. B. für den Philosophen des Markts der kluge selbstgefällige Aesop, für den raisonnirenden Demagogen der Volksfreund Thersites treffliche Typen. — Die namentlich bei Mädchen so häufige Skoliose, die Verkrümmung nach seitwärts, gehört durchaus nicht hieher, sie kommt auch bei den beschränktesten Geistesanlagen vor. — Gleicherweise giebt die große Menge und Mannigfaltigkeit weiterer Gebrechen, wie die Misbildungen des Fußgelenks, der Klumpfuß u. s. f., Lähmungen, Verkümmerungs-, Hemmungsbildungen der verschiedensten Art durchaus keine besonderen Momente an die Hand, und sie fallen schließlich, soweit nicht jede für sich besondere äußere Rücksichten erheischt, unter denselben Gesichtspunct wie etwa chronische Krankheiten, wenn sie überhaupt noch als Krankheiten betrachtet werden können und nicht vielmehr als bleibende Folgen abgelaufener Krankheitsprocesse.

Für alle die verschiedenen Fälle wird denn nun aber Eines zu sagen sein: daß wenn irgendwo, so hier, in der Behandlung der gebrechlichen Kinder die Liebe vor allem die Leiterin sein muß. Wenn nicht irgend eines dieser Kleinen geärgert werden soll, so muß der natürliche Widerwille, den nur die Liebe überwinden lehrt, besiegt sein; denn wie alle Kinder, so haben auch die gebrechlichen ein feines Gefühl für die Gesinnung, mit welcher man ihnen etwas thut, für den Herzensgrund, aus welchem heraus man sie behandelt. Zunächst im Hause, in der Familie thut allerdings die Mutterliebe den Gebrechlichen vom zartesten Alter an mehr noch als gewöhnlichen Kindern noth; nur ist leider dieselbe auch so oft geneigt, manches zu verderben. Soweit der Mutter Einfluß reicht, wird wohl ihr unglückliches Kind verwöhnt und verhätschelt, den übrigen Kindern vorgezogen, und werden dadurch seine Ansprüche an die Welt in einer Weise gesteigert, welche später in der Welt selbst nur allzu bittere Enttäuschungen herbeiführen muß. Ja noch in der Kinderstube wird häufig die Augendienerin, die Wärterin, die Magd, die Bonne sich wohl zu Zeiten Luft machen, in einer Art, welche gar schlimme Wirkungen übt: entweder wird das Kind ein Ankläger, oder es schweigt gezwungen eine Zeit lang. Es ergiebt sich schon hier von vorn herein die Regel, daß man dem gebrechlichen Kinde gegenüber so viel als möglich so verfahren soll, wie wenn es nicht gebrechlich wäre, daß man die unersetzlichen Hemmungen und Hinderungen seines Lebens nicht zu vergüten suchen soll durch eitles Außenwerk. Die Geschwisterliebe, ohnehin eine zart zu pflegende Pflanze, kann sonst große Gefahr laufen. Namentlich alterirt alles die rechte Haltung, was in auffallender Weise zur Bevorzugung des Gebrechlichen oder zur Entschädigung desselben für Genüsse geschieht, die ihm versagt sind; während sich in ganz natürlichem Wege ergiebt, daß in bestimmten Fällen, wie beim Fahren in einem Kinderfuhrwerk oder im Schlitten, beim Schaukeln und dgl. das gebrechliche Kind von Geschwistern und Gespielen bedient wird ohne Gegendienste zu leisten. In solchen Fällen wird der Gerechtigkeitssinn guter Geschwister der Führung der Eltern in der schönsten Weise zu Hülfe kommen. Die geistige Entwicklung solcher Kleinen, namentlich wie die oben geschilderten sind, bedarf besonderer Aufmerksamkeit; sie ist häufiger vorsichtig zu zügeln, als anzuspornen, namentlich soll man nicht ihren

Witz bewundern und ihre Eitelkeit nähren, dafür aber die gerade bei diesen Kindern so ausgezeichnete Reizbarkeit des Gemüths mit sanftem Ernste behandeln.

Die Conflicte, in welche der gebrechliche Anfänger in der Kunst des Lebens kommt noch in der Zeit, wo er hauptsächlich in der Familie lebt, sind übrigens nicht zu vergleichen mit denen, welche ihn außer dem Hause, zunächst schon beim Eintritt in die Schule erwarten. In Beziehung auf die Zeit dieses Eintritts, auf das Lernen überhaupt, wann und wie es angefangen und — nach Unterbrechungen durch Curversuche, Badereisen und dgl. — fortgesetzt werden soll, hängt die Entscheidung so sehr von dem individuellen Falle ab, daß wir hier davon absehen dürfen. Darüber hat ohnehin in erster Linie der Arzt und erst dann auch der Lehrer zu entscheiden.*) Außerhalb des Familienkreises fühlen zumal die geistig begabteren Gebrechlichen schon früh ihre unglückliche Stellung. In manchen Beziehungen, die durch Verstand und Raisonnement nicht gedeckt werden, sind sie schwer zu trösten. Die Verletzung der Eigenliebe durch Neckereien und verächtlichen Spott läßt sich ertragen, wohl auch mit geistiger Waffe pariren; aber daß sie in hundert Hoffnungen und Freuden sich hintangesetzt sehen, wo der durch Kopf und Herz gleich Berechtigte vergeblich es anderen selbst minder Begabten gleich zu thun sucht, das ist ein Grund, warum nur zu oft ihr Gemüth eine krankhafte Reizbarkeit annimmt, welche bei gemeineren und gemein behandelten Naturen zu giftigem Neid und zu arglistiger Tücke führt, aber auch bei edleren, rücksichtslos Behandelten wohl Stimmungen nicht minder peinlicher und schlimmer Art zu erzeugen geeignet ist. Man denke an des gründlich verzogenen Lord Byrons Qualen über seinen Klumpfuß oder seine Klumpfüße (denn bis heute ist nicht sicher entschieden, ob der sonst so schöne, kräftige Mann an einem oder an beiden Füßen verunstaltet war, so sorgfältig hat er es versteckt.) Sein Leben schon im Knabenalter war erfüllt von aufreibender Sorge für die Verhüllung dieses Gebrechens, von gekränktem Stolz, Liebesunglück und wüthendem Groll, der die Faust gegen den Schöpfer ballte, und der unheimliche Eindruck, den sein Wesen auf den Unbefangenen macht, ist gewiß mit bedingt durch diese verbissene Stimmung. Die schönsten und reichsten Gaben des Geistes verzehrten sich bei ihm in herbem Stolz und wildem Grimm gegenüber der lieblosen Eitelkeit und Selbstsucht der Welt. Mit krankhaftem fruchtlosem Mühen strebte der sinnliche, selbst geckenhaft eitle Mann seiner Natur das abzuringen, was sie nicht gewähren konnte, selbst wenn sie nicht gebrechlich war. — Dagegen macht die verwachsene Gestalt eines Schleiermachers, eines Tieck nicht im geringsten jenes oben besprochene Gefühl der Abneigung des natürlichen Menschen rege. Hier sieht man in den edlen, ruhigen Zügen, im geistreichen, seelenvollen Auge einen Sieg über die Natur, der nicht durch Trotz und Eitelkeit erzwungen ist. Lichtenberg hat es sehr vermieden, über sein Gebrechen irgend Anspielungen zu machen. In seinen klugen, traurigen Zügen erkennen wir deutlich das bezaubernde Gemisch von unerschöpflichem Witz, treffender Satire und tiefem Gefühl wieder, welches wir Humor nennen, und zugleich die Melancholie, die ihn zuletzt so menschenscheu machte. Sein scharfer Verstand hatte ihn zu einem Determinismus geführt, welcher ihm allen Glauben nahm und ihn so unfrei machte, daß er auf Vorbedeutungen, Ahnungen und Träume achtete. Er starb müde und lebenssatt im siebenundfünfzigsten Jahre. Seine innere Lebensschule scheint eine sehr harte gewesen zu sein, trotz mancher äußerer Ehren.

Doch bleiben wir vorerst bei der Schule im allgemeinen. Obgleich gute Kinder sich eines Hülflosen, Gebrechlichen liebreich annehmen, so hat derselbe, namentlich wenn er provocirend auftritt, doch auch herbe Reden, Hohn und noch derbere Beweise von Abneigung zu erwarten. Das wird um so weniger ausbleiben, wenn der Lehrer in auffallender Weise um seines Gebrechens willen sich seiner annimmt. Ohnehin giebt

*) In einer Zahl orthopädischer Anstalten sind besondere Lehrer für die kleinen Insaßen angestellt. Es ist dem Verfasser nicht bekannt, daß einer derselben seine Erfahrungen veröffentlicht hätte.

es für den Gebrechlichen nicht leicht etwas fataleres, als wenn seines Schadens mit Ostentation vor vielen gedacht wird. Die Protectionsmiene verbittert auch süße Gaben und erregt in den Mitschülern nicht eben holde Empfindungen. Am besten wird auch der Lehrer, aus dem gleichen Grunde wie die Eltern, den Gebrechlichen gerade wie die anderen behandeln; der rechte Lehrer wird dabei alles was er thut, — und er hat wohl manches zu thun mit besonderer Rücksicht — im Geiste herzlichen Wohlwollens thun. Der Schüler wird sich dann mit den Mitschülern schon zurechtfinden, wenn er auch hinkt. Es giebt nun wohl auch in der Schule eine ganze Anzahl solcher kleiner Aufmerksamkeiten, welche durch das einzelne Gebrechen motivirt sind. Ein vernünftiger Lehrer wird dem, welcher nicht wohl stehen kann, gerne das Sitzenbleiben erlauben; er wird dem, der an der Ecke der Bank leichter sitzen kann, eine solche anweisen, er wird auf die Haltung achten und mit Rücksicht auf den mit einer Rückgratsverkrümmung Behafteten vorsichtige Schonung im Schreiben u. s. f. gestatten: — doch das alles versteht sich so sehr von selbst, daß es nicht nöthig ist, mehr darüber zu sagen.

Geradezu empörend auch für das Gefühl tüchtiger Mitschüler ist es, wenn ein Lehrer directe Anspielungen auf ein bestimmtes Gebrechen macht und selbst neckt: wenn er z. B. bei der Lectüre eines Schriftstellers eine Stelle, in welcher von solchen Dingen die Rede ist, mit gemeinem Behagen gerade einem gebrechlichen Schüler zu lesen giebt. Es mag das immerhin eine tüchtige Abhärtung für den letzteren abgeben, damit seine Empfindlichkeit etwas ertragen lerne; allein vom Lehrer sollte doch dergleichen nicht ausgehen. Freilich giebt es wohl Naturen, denen solche Rücksicht nur als eine übertriebene Empfindelei erscheint, und von denen denn auch, weil es nicht böse gemeint ist, selbst eine plumpe Verletzung nicht so sehr schmerzt. Es ist aber zum wenigsten ein Beispiel von Mangel an echter Bildung, wenn man einen Schwächeren verletzt, indem man ihn an einen wirklichen oder scheinbaren Makel erinnert, der ihm ohne sein Verschulden anhaftet. Die schlechtesten Späße, welche nur niedrigen und höhergestellten Pöbel amüsiren, sind unter anderen die, welche sich über den Stand, die Heimat, die Aeußerlichkeit eines Anwesenden lustig machen, und wobei dieser nicht fröhlich mitlachen kann, sondern als Zielscheibe dienen muß.

Mit einem Worte, es gilt denn auch hier, daß die Liebe das Element sein muß, in welchem die Behandlung der Gebrechlichen besteht; die Liebe, welche langmüthig und freundlich ist und nicht Muthwillen treibt. Gegen solche Liebe sind auch gebrechliche Kinder in den weitaus meisten Fällen gar sehr empfänglich. Das ist eine allgemeine und sehr wohl erklärliche Erfahrung. Es ist wahrhaft rührend, daß der Erstling des Stammes, unter welchem der berühmte Missionar Krapff eine Niederlassung gründete, eben ein Krüppel war: dieser schloß sich vertrauend und forschend mit origineller, scharfsinniger Auffassungsgabe an den freundlichen Boten an und ist auf lange der einzige Bekehrte geblieben. Ein solches vielgedrücktes, geschmähtes Herz öffnet sich freudig, wenn es mit sorgsamer Feinheit behandelt wird und empfinden darf, daß man ihm von Herzen wohl will. Es läßt sich gerne führen. Den Sieg des erlösenden Geistes aber sehen wir gewiß am schönsten vollbracht, wenn wie in Hannah Kennedy's Jessy Allan schon das Kind zum Herrn geführt wird. Denn daß in unserem Falle die gründlichste Hülfe und der beste Trost für das in der sinnlichen Welt nun einmal Versagte eben aus der frommen Hingebung an den Willen und an die Führung Gottes quillt, das fällt jedem in die Augen, der sich nicht davon abwenden will.

Dr. **G. Veesenmeyer.**

Gedächtnis. Wenn man in der Pädagogik eine Zeit lang die hohe Bedeutung des Gedächtnisses für die Bildung des Menschen verkennen und von demselben geringschätzig sprechen konnte, so darf man das wohl als eines der größten Misverständnisse bezeichnen.*) Wäre freilich das Gedächtnis nichts weiter, als die Kraft, vereinzelte Stoffe und Notizen im Geiste festzuhalten, so möchte man berechtigt sein, ihm eine

*) Vgl. die Darstellung der Grundsätze der Neuerer bei Raumer, Gesch. d. Päd. II, 9. 11.

ziemlich niedrige Stellung im System der Geistesthätigkeiten anzuweisen; aber das Gedächtnis umfaßt ohne Unterschied alles, was dem Geiste Inhalt, Kraft und Werth giebt, also nicht bloß einzelne Bilder, Wörter und Thatsachen, sondern besonders auch Gedanken, Urtheile, Grundsätze, Ideen und Ideale. Das Gedächtnis hat überhaupt die Bestimmung, die gesammte geistige Substanz, die der Mensch im Verlauf der Zeit durch sein Erkennen und Handeln zu seinem geistigen Eigenthum gemacht hat, aufzubewahren und dadurch der Vergänglichkeit zu entreißen. Alles Denken und Handeln ist zunächst etwas momentanes, ein Act, der in der Zeit entsteht und vergeht; durch das Gedächtnis wird aber der Inhalt des Denkens und Handelns dem Zeitproceß entnommen und zu einem die Seele umkleidenden geistigen Leibe gemacht, der so gewiß unsterblich und ewig ist, als es die Seele selbst ist. Durch das Gedächtnis ist daher auch erst eine Entwicklung der menschlichen Seele von Stufe zu Stufe bis in alle Ewigkeit möglich gemacht. Gestützt auf die in unserem Gedächtnis gegenwärtige geistige Substanz können wir allein urtheilen und schließen, denken und handeln, dichten und trachten. Was vermöchte ein Mensch im Denken und im Handeln, wenn er nicht mindestens den großen Organismus seiner Muttersprache als absolut sicheres Eigenthum in seinem Gedächtnis trüge und jeden Augenblick seines Lebens verwerthen könnte? Das Gedächtnis allein bewirkt es, daß ein Mensch nicht immmer wieder von vorn anzufangen hat, sondern die bereits erarbeiteten Resultate als lebenskräftiges Material zu immer neuen Bildungen verwenden und so sein geistiges Selbst bis ins Unendliche erweitern und vertiefen kann. Und je umfassender und werthvoller die geistige Substanz ist, die ein Mensch in seinem Gedächtnis vorräthig hat, desto freier und kraftvoller sind auch seine Gedanken und Handlungen, die die Fortentwicklung seines Geistes ausmachen. Ja noch mehr! Es erscheint schon als eine schiefe Auffassung der Sache, wenn man das Gedächtnis überhaupt nur von dem Geiste scheidet und zu einem bloßen Mittel des geistigen Lebens herabsetzt. Das Gedächtnis ist keine neben und außer dem Geiste seiende Kraft, sondern der seines Inhalts gewiße und ihn bewahrende Geist selbst. Tantum scimus, quantum memoria tenemus. Unser Wissen und geistiges Sein überhaupt ist nur insofern etwas, als es auch Gedächtnissache ist. Betrachtet man nun aber das Gedächtnis als psychologische Thätigkeit näher, so wird man finden, daß man darin zwei wesentliche Momente unterscheiden kann. Zu einem guten Gedächtnis gehört, daß man 1) etwas behält und 2) sich dessen wieder erinnert. Was zuerst das Behalten betrifft, so geht leider! sehr vieles an unserem Bewußtsein vorüber, wie ein Schatten an einer beleuchteten Wand und läßt entweder gar keine bleibende Spur in uns zurück oder doch eine solche, die in kurzer Zeit wieder verschwindet und keine klaren und deutlichen Umrisse hat. Solche Dinge werden nicht behalten und gehören überhaupt dem Gedächtnis nicht wahrhaft an. Wahrhaft behalten wird eine geistige Substanz, wenn sie mir nicht etwa bloß zeitweilig angehört, sondern ein lebendiger Bestandtheil meines Selbst ist und so gewiß für alle Zeiten fortexistirt, als ich selbst fortexistire. In diesem Sinne behalte ich z. B. die Muttersprache, denn sie ist so lebendig mit meinem Inneren verwachsen, daß sie so gewiß in mir bleibt, als ich selbst bleibe.*) Aber auch vieles andere behalte ich in der Weise in mir, daß ich es nicht wieder verliere, sondern behalte. Die Art und Weise aber, wie die geistige Substanz in der Regel behalten wird, ist eine bewußtlose. Von den unendlich vielen Dingen und Gedanken, die ich im Gedächtnis trage, habe ich immer nur eins im Selbstbewußtsein, was ich gerade zu meinen weiteren geistigen Operationen gebrauche; alles übrige existirt wohl in dem unergründlichen Schachte meiner Innerlichkeit, aber zunächst bewußtlos. Es gehört mit zu einer gesunden Verfassung des Geistes, daß immer nur dasjenige im Selbstbewußtsein gegenwärtig ist, was ich eben will und gebrauche, und daß alles, was sich etwa

*) Abgesehen von Fällen, in denen die Continuität der Entwicklung unterbrochen wird, wie bei gewißen Krankheiten, langjährigem Aufenthalt im Auslande ꝛc. D. Red.

sonst noch von der Fülle der in mir vorhandenen Substanz in das Bewußtsein hereindrängen will, in das Reich der Bewußtlosigkeit zurückscheuche. Wie ein Instrument erst dann tönt, wenn es mit den Fingern berührt wird, sonst aber tonlos verharrt, so giebt sich auch die geistige Substanz, die von dem Gedächtnis behalten wird, nicht zu erkennen, außer wenn sie gleichsam von dem Finger des Geistes berührt wird. Und diese Fähigkeit, dasjenige, was ich behalten habe, in jedem Augenblick gleichsam aufzuwecken und ins Licht des Bewußtseins hereinzurufen, ist das zweite Moment des Gedächtnisses — nämlich die Kraft sich seiner geistigen Substanz zu erinnern. Diese Fähigkeit ist erst dann so, wie sie sein soll, wenn die Vorstellungen mit unmeßbarer Schnelligkeit aus dem Schachte der Innerlichkeit ins Bewußtsein gerufen werden. Man bewundert wohl die reißende Geschwindigkeit, mit der ein geschickter Clavierspieler die Töne anschlägt; aber diese Geschwindigkeit ist nichts im Vergleich mit der Schnelligkeit, womit die Seele ihres Inhalts sich bemächtigt und ihn, je nachdem sie ihn gebraucht, in das Bewußtsein ruft und wiederum, wenn er seine Dienste gethan hat, daraus verabschiedet.

Das sind also die beiden Momente eines guten Gedächtnisses: die Kraft, etwas zu behalten und die Kraft, es sich in jedem Moment zum Bewußtsein zu bringen oder sich dessen zu erinnern.

Wenn nun aber auch der Werth eines guten Gedächtnisses wesentlich in der Festigkeit und Treue des Behaltens und in der Sicherheit und Schnelligkeit des sich Erinnerns liegt, so hängen doch beide Eigenschaften von der Art und Weise ab, wie der geistige Inhalt, der dem Gedächtnis anvertraut werden soll, zuerst aufgefaßt und aufgenommen wird. Daß so vieles und so rasch dem Bewußtsein wieder verloren geht, daß so vieles bald wieder gleichsam durch den Boden des Bewußtseins hindurchfällt, wie die Spreu durch ein Sieb, dieses ist allein dem Umstande zuzuschreiben, daß man es sich nicht gründlich assimilirt hat. Was man zu einem wirklichen Eigenthume seines Geistes gemacht hat, das geht nicht wieder verloren. Man versenke nur die Seele mit aller ihrer Kraft in einen Gegenstand, man durchdringe ihn nach seiner ganzen Breite und Tiefe, man erforsche alle seine einzelnen Seiten und ihre Verbindung zu einem lebendigen Ganzen, und bringe es so weit, daß die Seele in dem Gegenstande wie zu Hause ist und ein klares Verständnis desselben erlangt hat;*) und man wird finden, daß auch das Gedächtnis für alle Zeiten mit dem Gegenstande bereichert ist, daß es ihn in sich hält und trägt und zu jeder Zeit reproduciren kann. Die Mittel, die dazu dienen, der Seele das Verständnis eines Gegenstandes zu eröffnen und durch das Verständnis Interesse dafür einzuflößen, sind daher auch die Mittel, um den Gegenstand dem Gedächtnis für immer einzuprägen, und es giebt unseres Erachtens keine andere.**) Ist irgend eine Beobachtung lehrreich, um zu erkennen, auf welche Art und Weise eine geistige Substanz sicher ins Gedächtnis aufgenommen werden kann, so ist es die Beobachtung des kindlichen Alters. Es kann uns das Gefühl der Bewunderung ergreifen, wenn wir sehen, was für eine zahllose Menge von Gegenständen die Kinder, ohne sich durch mechanische Gedächtnisübungen viel zu quälen, in ihr Gedächtnis auf-

---

*) Es liegt in dem Obigen und wir machen ausdrücklich darauf aufmerksam, wie wichtig es für das Behalten ist, daß der Gegenstand desselben eine gewiße (innere oder äußere) Wichtigkeit für uns habe und daß wir uns auch wirklich dafür interessiren, da sich die Seele ohne ein solches Interesse niemals in denselben versenken würde. Der Grad unserer Theilnahme bildet eine wesentliche Bedingung für die Dauer der Erinnerung und das Interesse zu wecken ist auch in dieser Beziehung ein Haupttheil des Lehrgeschäfts. D. Red.

**) Nur von dem unserem Geiste nicht assimilirten, nicht gehörig durchdrungenen Stoffe kann daher Hamann reden, wenn er sagt, das Gedächtnis könne sich auch überfressen, so daß die übrigen Geisteskräfte schwinden. In gleichem Sinne kann man sagen, daß sich zuweilen Jünglinge vor der Maturitätsprüfung an Geschichtstabellen u. dgl. dumm lernen; sie stärken das Beharrungsvermögen des Geistes durch Uebung und schwächen zugleich durch Mangel an Uebung die Urtheilskraft. D. Red.

nehmen und wie sicher sie dieselben aufbewahren. Aber wir werden diese Erscheinung begreiflicher finden, wenn wir bedenken, in welcher geordneten Weise sie den Inhalt in sich aufnehmen. Zu den allerwichtigsten Besitzthümern, die die kindliche Seele sich erwirbt, gehört offenbar die Muttersprache. Sitzt irgend etwas recht fest im Gedächtnis, so sind es die Worte der Muttersprache. Hat sich aber auch irgend etwas auf naturgemäßem Wege festgewurzelt, so sind es die Worte der Muttersprache. Wären sie dem Kinde bloß als vereinzelte Laute mitgetheilt worden, es würde dieselben nimmermehr gemerkt haben. Aber jedes Wort ist selbst ein Resultat vieler einzelner Beobachtungen und wird, wenn es einmal gewonnen ist, umgekehrt auch gebraucht, um viele einzelne Beobachtungen zu begreifen, und so wird es ein lebendiges Eigenthum des Geistes und darum auch des Gedächtnisses. Soll das Kind die allgemeine Vorstellung, die durch das Wort „Baum" bezeichnet ist, ins Gedächtnis aufnehmen, so muß es vorher viele einzelne Bäume warnehmen, aus denen es das allen Gemeinsame „Baum" heraushebt. Das Wort Baum ist daher nichts vereinzeltes im Bewußtsein, sondern der einfache Ausdruck für eine Fülle von Einzelnheiten, die durch etwas gemeinsames mit einander verbunden sind. Je öfter diese einzelnen Beobachtungen und Erfahrungen wiederholt werden, desto klarer und bestimmter entwickelt sich auch der allen gemeinsame Gattungsbegriff und wird ein unverlierbares Eigenthum des Gedächtnisses. Ist ein Wort erst im Gedächtnis, so wird es auch dadurch immer mehr befestigt, daß man es recht oft auf die einzelnen Erscheinungen, deren Begriff es vorstellt, in Anwendung bringt und es auch in dieser Weise als den Inbegriff von einer Fülle von Einzelnheiten erkennt und empfindet. Aehnlich verhält es sich mit der Assimilirung individueller Anschauungen. Es ist bekannt, daß nichts so sehr im Gedächtnis haftet, als die Bilder von Gegenden und Menschen, die man in der Jugend viel um sich gehabt hat. Aber wie unendlich oft habe ich diese Bilder auch gesehen und in wie verschiedenem Lichte und in wie verschiedenen Stellungen und Verhältnissen! Erst wenn ich z. B. eine bestimmte Person recht oft gesehen und überhaupt wargenommen und mich von der Identität derselben in den verschiedensten Erscheinungsformen überzeugt habe, erst dann wurzelt ihr Bild im Gedächtnis fest und zwar für alle Zeiten. Das Vereinzelte als solches würde auch in diesem Falle leicht und schnell aus dem Gedächtnis verschwinden; aber das Einzelne als das mit sich Identische in einer Fülle von Unterschieden — das haftet und wird behalten und tritt rasch in die Erinnerung ein, wenn es der Geist in seiner Thätigkeit wieder gebraucht. Es geht daraus nun zugleich auch hervor, was für eine unendlich große Bedeutung die Wiederholung für das Aufbewahren eines geistigen Inhalts im Gedächtnis hat. Man sagt nicht zu viel, wenn man die Wiederholung als das hauptsächlichste, wo nicht als das einzige Mittel zum Behalten bezeichnet und daß der alte Grundsatz: repetitio est mater studiorum für alle Zeiten seine Wahrheit behauptet. Aber die Kraft der Wiederholung besteht nicht sowohl darin, daß ich denselben Eindruck einer Sache zu verschiedenen Zeiten immer wieder in mein Bewußtsein aufnehme, sondern vielmehr darin, daß ich ein und dieselbe Sache in den verschiedenartigsten Situationen beobachte und sie in allen noch so verschiedenen Beziehungen als eine und dieselbe erkenne. Hiedurch nämlich bringe ich sie in Verbindung mit vielen anderen Dingen, streife ihr das Vereinzelte und Isolirte ab, und mache sie gleichsam zu einem Centrum, von welchem viele Strahlen ausgehen, ohne daß durch diese Bewegung das einfache und mit sich identische Centrum verloren gienge. Wer fremde Sprachen gelernt hat, der hat sich auch genugsam überzeugt, daß man ein einzelnes Wort der fremden Sprache, so oft man sich auch seinen Laut mit seiner deutschen Bedeutung vorsagen mag, sehr leicht vergißt und daß alles Memoriren von vereinzelten Vocabeln wenig Frucht bringt. Wenn man dagegen ein fremdes Wort in verschiedenen Sätzen und Verbindungen gelesen und die verschiedenen Bedeutungen, die es hat, kennen gelernt und den Grundbegriff, den es in den verschiedenen Bedeutungen unveränderlich behauptet, sich zum Bewußtsein gebracht hat, dann geht es dem Gedächtnis nicht wieder verloren, besonders wenn ich es in seinen

verschiedenen Bedeutungen auch praktisch wiederholentlich gebrauche. Der Grund dieser Fixirung eines fremden Wortes im Bewußtsein liegt wieder allein darin, daß ich ihm seine Isolirtheit benehme, indem ich es mit vielem anderen, was ich schon kenne, in Beziehung setze und als eine lebendige Einheit von Unterschieden erkenne. Der Geist selbst ist die absolute Einheit in einer Fülle zahlloser Unterschiede und daher widerstreitet das bloß Vereinzelte und Isolirte seiner Natur und wird daher nur sehr schwer oder gar nicht von ihm aufgenommen und noch weniger behalten. Wird aber das Einzelne mit anderem Einzelnen in lebendige Verbindung gesetzt; erscheint es als ein Glied eines größeren Organismus, dann existirt es erst lebendig und wird auch ein lebendiger Bestandtheil des Bewußtseins. Selbst die in neuerer Zeit wieder aufgewärmte Mnemotechnik beruht, so weit sie einen Gran von Wahrheit in sich trägt, auf dem Grundsatze, daß man Einzelnes, welches man merken soll, mit anderem Einzelnen, was man schon weiß, in Verbindung bringt und ihm so seine Isolirtheit im Bewußtsein benimmt und es in den allgemeinen Fluß der Vorstellungen hereinnimmt. Das Unsinnige der Mnemotechnik besteht nur darin, daß der Zusammenhang, in welchen das zu lernende Einzelne mit anderem in Verbindung gebracht wird, meist ein sehr äußerlicher und daß auch das andere, woran das zu Lernende angeschlossen werden soll, in der Regel ein sehr willkürliches und zufälliges Gebilde ist. Das Einzelne erscheint erst dann in der dem Geiste gemäßen Form mit anderem verbunden, wenn es organisch und logisch mit dem anderen zusammenhängt. Soll also ein Gegenstand für alle Zeit gemerkt werden, so sorge man dafür, daß er als ein Glied eines organischen Ganzen und daher selbst als ein organisches Ganzes erscheint oder daß er selbst als eine logisch geordnete Gedankenreihe oder als ein Moment einer solchen Gedankenreihe von dem Geiste begriffen wird. Es ist bewunderungswürdig, wie rasch man selbst einen großen Vortrag in das Gedächtnis aufnehmen kann, wenn man den Grundgedanken desselben und den Zusammenhang seiner Theile erkannt hat. Dagegen kann es zu einer wahren Tortur werden, wenn man eine Reihe von Vorstellungen, die in keinem logischen Zusammenhange mit einander stehen, dem Gedächtnis einprägen soll.

Aus allem bisher Gesagten geht aber hervor, daß die Gedächtnisübungen, wenn sie nicht die Auffassung der Sache durch den Verstand zu ihrem Hintergrunde haben, keinen Werth und auch keinen bleibenden Erfolg haben können, und daß man den oben angeführten Grundsatz: tantum scimus, quantum memoria tenemus auch umkehren und sagen kann: tantum memoria tenemus, quantum scimus. Erst dasjenige behalte ich und gebrauche es als mein Eigenthum, was ich recht weiß, d. h. worin nichts dunkeles, nichts trübes mehr ist, was das Licht des Geistes nicht durchdränge. Die menschliche Seele ist zwar so organisirt, daß sie auch sinnlose Zeichen und Laute in sich aufnehmen und eine Weile auswendig behalten kann. Wenn ich ein für sich auch sinnloses Zeichen mir recht oft ansehe und den Unterschied seiner Gestalt von allen anderen Gestalten deutlich bemerke, so kann ich es wohl eine Zeit lang behalten, eben so gewiße Laute und Töne, obschon sie keinen Sinn haben, wenn ich sie oft höre, und ihren Unterschied von anderen Tönen mir zum Bewußtsein bringe. Aber solch ungeistiger Gehalt haftet nur sehr äußerlich in mir und geht sehr bald wieder verloren. Ganz anders verhält sich die Sache, wenn die gehörten Töne mit einander in einem inneren Zusammenhange stehen, wenn sie z. B. eine Melodie bilden oder einen Fortschritt von Harmonieen darstellen, der für das Ohr zu einem musikalischen Gesammtbilde wird, oder wenn die gesehenen Zeichen und Gestalten eine Bedeutung haben oder eine Idee versinnlichen, — kurz! wenn der sinnlichen Erscheinung eine geistige Wesenheit zu Grunde liegt; in diesem Falle kommt der Geist erst im wahren Sinne des Wortes zu sich selbst und nimmt den dargebotenen Inhalt auf eine bleibende Weise in sich auf.

Wenn nun aber auch eine untrennbare Verbindung stattfindet zwischen dem gedächtnismäßigen Behalten einer geistigen Substanz und dem inneren geistigen Verständnis derselben, so darf man doch darüber nicht verkennen, daß das Verständnis der aller-

wichtigsten und folgenreichsten Dinge von Stufe zu Stufe sich entwickelt und meist sehr spät sich vollendet, wenn es sich überhaupt vollendet. Dieses gilt vor allem von religiösen Ideen, die erst durch eine reiche Lebenserfahrung ihr volles Verständnis und das innigste Interesse für das Gemüth erhalten. Nichts desto weniger erscheint es heilsam, tiefsinnige religiöse Lieder und Sprüche frühzeitig dem Gedächtnis der Kinder einzuprägen, damit sie zur Zeit der Noth und Gefahr in der Seele des Kindes gegenwärtig sind und ihre Kraft beweisen. Es ist recht gut, wenn die Kinder solche Lieder und Sprüche Wort für Wort — also zunächst mechanisch — ins Gedächtnis aufnehmen, wenn nur die weiteren Operationen, durch welche sich solcher Inhalt im Geiste und Gemüthe für alle Zeiten festwurzelt, nachfolgen. Diese bestehen zunächst darin, daß der Lehrer die in dem Gelernten liegenden Vorstellungen und Gedanken für sich und in ihrem Zusammenhange möglichst klar macht und durch praktische Erfahrungen und Beispiele veranschaulicht. Hat ein Kind, welches den Religionsunterricht empfängt, außerdem noch das Glück, daß es von einem Lehrer unterrichtet wird, der selbst ein lebendiges Interesse für die religiösen Wahrheiten hat, so senkt sich der religiöse Inhalt auch schon einigermaßen in sein Gefühl ein, wenn auch erst die späteren Lebenserfahrungen nach und nach immer tiefere Beziehungen desselben aufschließen, und ihn hierdurch mit unserem geistigen Selbst immer inniger verbinden.*) Auch für mathematische und philosophische Wahrheiten erscheint es in vielen Fällen ganz nützlich, wenn man mit diesem mechanischen Theil der Assimilation, den man mit dem Namen des Auswendiglernens bezeichnet, den Anfang macht, wenn nur das Inwendiglernen redlich nachgeholt wird. Wenn man einen philosophischen oder mathematischen Satz erst Wort für Wort ins Gedächtnis aufgenommen hat, so hat man dann um so mehr Freiheit und Veranlassung, ihn zu beweisen und zu begreifen und der mehr äußerlichen Assimilation die innere hinzuzufügen. Einer der tiefsinnigsten Philosophen unserer Zeit und aller Zeiten, Hegel, theilt in seinem Aufsatz über den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien die höchst merkwürdige Thatsache mit, daß er schon in seinem zwölften Lebensjahre wegen seiner Bestimmung für das theologische Seminar in Tübingen die Wolffschen Definitionen von der sogenannten Idea clara an erlernt, und im vierzehnten Jahre die sämmtlichen Figuren und Regeln der Schlüsse inne gehabt und sie von da an immer behalten habe, und er fügt die für alle Gedächtnisübungen gültige Wahrheit hinzu: eine Erkenntnis, sie sei welche sie wolle, auch die höchste, müße man, um sie zu besitzen, im Gedächtnisse haben; man möge nun damit anfangen oder damit endigen; werde damit angefangen, so habe man um so mehr Freiheit und Veranlassung, sie selbst zu denken. Aber freilich muß auch mit dem Selbstdenken des zunächst mechanisch Aufgenommenen ein rechter Ernst gemacht werden, wenn es nicht als ein todtes und isolirt stehendes Material bald genug auch aus dem Gedächtnis herausfallen soll. Es giebt aber noch einen wesentlicheren Grund, weshalb man wenigstens gewiße sprachliche Erzeugnisse Wort für Wort auswendig lernen muß. Dieser Grund liegt in der Form der Schriftwerke. Nimmt man ein classisch vollendetes Gedicht, so liegt seine Vollendung nicht bloß in der Tiefe des Gedankens, sondern besonders auch in der Form der Darstellung, in der Wahl der Worte und Bilder, in der Wortstellung, in dem Bau der Sätze, in dem Metrum und Aehnlichem. Man muß solche Gedichte Wort für Wort in sich aufnehmen und vor allem in das Gedächtnis mechanisch aufnehmen, um ein Gefühl für schöne und vollendete Form zu erlangen. Es versteht sich von selbst, daß man einem Schüler, dem man die Aufnahme eines solchen Gedichts zumuthet, ganz unverständliche Worte und Wendungen, die darin vorkommen, möglichst erklärt; aber dann gehe man daran, dasselbe ganz fest und Wort für Wort memoriren zu lassen. Ein solcher im Gedächtnis gegenwärtiger, formell vollendeter Inhalt wirkt fast bewußtlos auf die Bildung des Formsinns; freilich aber in einem um so höheren Grade, je mehr man bei jeder passenden Gelegenheit

*) Vgl. bei Raumer, Gesch. d. Päd. III, 34.

darauf zurückgeht und ihn immer tiefere Wurzeln in Geist und Gemüth schlagen läßt. Auch für die Bildung des deutschen Stils der Schüler ist es ein treffliches Mittel, daß man sie Abschnitte einer classischen Prosa, wenn sie dieselben nach Inhalt und Zusammenhang im wesentlichen verstehen, Wort für Wort auswendig lernen und oft wiederholen läßt, zumal wenn man immer mehr Bemerkungen über die Form anknüpft, sofern sie nahe liegen und verstanden werden können. Wer so die Muster guter Prosa in sich trägt, gewöhnt sich immer mehr, nach ihnen seinen eigenen Stil zu bilden und zu beurtheilen.*) **Deinhardt †.**

Gedächtnisübung, s. Memorirübungen.

Gedike, Friedrich, hat unter allen preußischen Schulmännern die umfangreichste Wirksamkeit gehabt und durch die rastlose Thätigkeit, die er in einem nur kurz zugemessenen Leben entfaltete, überall einen neugestaltenden Einfluß ausgeübt, der in den Schulen seines Vaterlandes noch unverkennbar fortwirkt. Er gehört zu den vielen Männern in der Geschichte der Geistesbildung, die aus unscheinbaren Anfängen und trotz vieler Hemmungen sich zu einer bedeutenden Höhe emporgearbeitet haben und eine Leuchte und ein Vorbild für viele geworden sind. — Er war im Dorfe Boberow bei Lenzen in der Priegnitz d. 15. Januar 1754 geboren. Sein Vater, ein kärglich besoldeter Landprediger, konnte auf seine erste Erziehung, welche in die traurigen Zeiten des siebenjährigen Krieges fiel, keine Sorgfalt wenden; er wuchs daher sich selbst überlassen auf; aber was für viele Ursache der Verwilderung wird, legte bei ihm den Grund zu der Selbständigkeit, die später ein Hauptzug seines Charakters war. Auch seine Verwaisung im 9ten Lebensjahre und fast gänzliche Hülflosigkeit wurde für ihn zum Segen, denn gerade sie führte ihn in seinem 12ten Jahre der Erziehungsstätte zu, in welcher der von oberflächlichen Beurtheilern bis dahin für beinah stumpfsinnig gehaltene Knabe den Reichthum und die Kraft des inwendigen Menschen zur schönsten Blüte schnell entfalten konnte. Das Waisenhaus zu Züllichau, die uneigennützige und zärtliche Sorgfalt seines damaligen Leiters Steinbart und der eigene unermüdliche Fleiß Gedike's ließen den bisher fast aufgegebenen bald alle seine Mitschüler übertreffen und den Lieblingsschüler Steinbarts werden. Die Dankbarkeit, welche er stets seinem Wohlthäter bewahrte, und von dem er in der Jubelrede über die Freuden des Schulmanns 1781 sagte: „Wenn ich nützlich bin den Sphären, die die Vorsehung mir zum Wirkungskreise anwies, so ist dieser Nutzen mit dein Werk," gehört zu den schönsten und fruchtbringendsten Seiten seines Charakters. Er bezog schon 1771 die Universität Frankfurt a. O., um Theologie zu studiren. Er betrieb das Studium der Gottesgelahrtheit und der alten Sprachen mit rastlosem Eifer und von seiner damaligen Seelenstimmung zeugt ein kleines Gedicht, das mit den Worten beginnt: „Heiter wie ein Traum von Götterfreuden eilt mein jugendliches Leben hin." Sein Biograph und Schwiegersohn Franz Horn meint zwar von dieser Zeit, daß man ihm eine fröhlichere Umgebung und vielleicht auch eine freiere Lebensansicht hätte wünschen mögen; aber G. gehörte zu den Naturen, die von den äußeren Verhältnissen sich nicht beherrschen lassen, sondern umgestaltend auf sie einwirken. So errichtete er hier in Verbindung mit seinem später in der Kirche hervorragenden Zeitgenossen Zöllner eine literarische Gesellschaft. Die Berufung Steinbarts zum Professor der Philosophie nach Frankfurt führte ihn wieder in das Haus seines väterlichen Freundes und hier begann er seine pädagogische Thätigkeit mit dem Unterrichte mehrerer Studenten. Im Jahr 1775 ging er als Privatlehrer der Söhne des Propsts Spalding nach Berlin und 1776 wurde er Subrector des Friedrichs-Werder'schen Gymnasii. Er war damals, wie er in der Jubelrede am 27. December 1781 und in seinem Abschiedsprogramm 1793 sagt, „ein Jüngling, der so eben selbst erst die Hörsäle

*) Vgl. die Art. Bd. I. Bildungsgehalt, S. 740; Bd. II. Einüben, S. 146; Elementarschule, S. 174; Erkenntnisvermögen, S. 266 f.; ferner das Beispiel der Engländer in Wiese, Deutsche Briefe, S. 87; Palmer, Päd., S. 353 ff., 383 ff.; Held, Schulreden, S. 136—54; Mager, Die genet. Methode, S. 204—12; Waitz, Päd., §. 24. Schmid.

seiner Lehrer verlassen, ein Jüngling ohne alle Erfahrung und Menschenkenntnis, aber voll Wünsche, voll Enthusiasmus, voll Riesenpläne, voll Ungeduld." Wohl ihm, daß auf dieser Anstalt der noch schüchterne aber muthig aufstrebende Jüngling das Feld für die Entfaltung aller seiner edlen Regungen fand, oder vielmehr er sich ein Feld daraus machte, denn ein gewöhnlicher Lehrer wäre auf der gesunkenen Anstalt mit verkommen. Er fand in den 3 oberen Classen nur 12 Schüler vor, aber seine Lehrthätigkeit und das Interesse, das er für die damals wichtigsten Fragen der Pädagogik öffentlich, namentlich als er 1778 Prorector geworden war, durch seine Schrift „Aristoteles und Basedow" an den Tag legte, erwarben der Schule, an welcher er wirkte, das Vertrauen des Publicums und ihm schon 1779 die Berufung zum Directorat derselben.

Von jetzt an gleicht seine Lebensbahn einer Reihe von Triumphen, bei welchen ihm fördernd zur Seite stand die Gunst des damaligen Etatsministers Freiherrn von Zedlitz, dem er 1779 sein Buch „Aristoteles und Basedow" gewidmet hatte, und dessen fast täglichen Umgang er frühzeitig dadurch erwarb, daß er ihn in der alten Literatur, besonders in der griechischen Sprache unterrichtete. G. wurde 1784 Ober-Consistorialrath, 1787 in dem auf Vorschlag des Ministers Zedlitz neu errichteten Oberschulcollegium Oberschulrath, 1790 Mitglied der K. Akademie der Wissenschaften und Assessor der Akademie der Künste, 1791 Mitdirector des damals vereinigten Berlinischen und Köln'schen Gymnasii, gleichzeitig Doctor der Theologie, 1793 nach Büschings Tod alleiniger Director dieses Gymnasiums. Außerdem hatte er am 9. October 1787 ein philologisch-pädagogisches Seminar unter seiner alleinigen Leitung gegründet.

Bei den Ansprüchen, die heutzutage an ein Amt, wie G. deren viele bekleidete, gemacht werden, möchte es unmöglich scheinen, auch nur einigen derselben zugleich zu genügen, aber die größere Einfachheit der Geschäftsführung und der glückliche Umstand, daß G. als Director zugleich seine oberste Behörde war, erleichterten ihm die Führung desjenigen Amtes, dem er vorzüglich lebte und in dem er in einer so selbständigen Weise wie selten jemand seine Einsicht konnte walten lassen und seine ganze Kraft entfalten, nämlich des Directorats seines Gymnasii. Die Periode von 1779 bis 1793, wo er Director des Friedrichs-Werder'schen Gymnasii war, ist als die Blütezeit seines Lebens zu betrachten. „Ja viel sind der Freuden, die ich während meines siebzehnjährigen Schulamts an dieser Anstalt genoß, weit mehr als die kühnste Hoffnung des Jünglings zu ahnen wagte," sagte er selbst und mit vollem Rechte in seinem Programm zur Einführung als Director des Berlin'schen Gymnasii 1793. Das Werder'sche Gymnasium sah er durch seine Leitung bald aus seiner Gesunkenheit zu der blühendsten Lehranstalt der Hauptstadt sich erheben, das Vertrauen der Eltern aller Stände führte ihm Söhne zu, so daß sich die Schülerzahl in rascher Progression von 94 auf 310 hob, um so beachtenswerther zu einer Zeit, wo in Berlin die Unterweisung der Kinder durch Privatlehrer und in Privatschulen eine herrschende Mode geworden war, so daß selbst das blühende Berlinische Gymnasium damals nur 252 Schüler zählte.

Dem Friedrichs-Werder'schen Gymnasium gab er die Organisation, die nicht nur noch an demselben vorherrscht, sondern durch die einflußreiche Stellung, die G. bald im Schulwesen gewann, auch maßgebend für die übrigen Gymnasien geworden ist. Selbst der Umstand, daß G. Collegen von geringerer Befähigung neben sich hatte, ließ seine große Bedeutung erst recht hervortreten und was er vermochte vollständig zeigen. Dabei erfreute er sich einer ununterbrochenen Gesundheit, so daß er unermüdlich die kleinsten Details des Schulamts mit gleicher Sorgfalt wie die schwierigsten Aufgaben seiner hohen Stellung im Schulwesen behandelte. An dem Berlinischen Gymnasio fand er mehr mit bewährter Amtsklugheit zu erhalten als zu schaffen und ein Lehrercollegium von Männern, die fast alle ihren Wirkungskreis rühmlichst ausfüllten, an deren Spitze die Namen Heindorf der ältere, Michelsen, Spalding, Fischer glänzten. G. hat von beiden Gymnasien das anschaulichste Bild in seinen Schulprogrammen, die er nach damaliger Einrichtung alle ganz selbst schrieb, entworfen, von dem Friedrichs-Werder'schen besonders in der Geschichte desselben zur Feier seines hundertjährigen Jubiläums

1781 und in dem Nachtrag zu dessen Geschichte und der des Berlinisch-Kölnischen Gymnasiums 1793, von dem letzteren allein in seiner „Kurzen Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung" desselben 1796.

Seine Thätigkeit als Director zerfällt in die organisirende, in die leitende und in die erziehende. An dem Friedrichs-Werder'schen Gymnasio zeigte er sein organisatorisches Talent durch die Einführung und Handhabung einer sicheren und durchgreifenden Leitung, welche die einzelnen Theile der Anstalt zu einem zusammenhängenden Ganzen verband. Er ward aber nicht nur der Gesetzgeber für seine Schule, sondern die alles beständig belebende Seele. Außerdem daß er die wichtigsten Unterrichtsstunden selbst übernahm, traf er solche Einrichtungen, daß alles, was Disciplin und Unterricht betraf, in geregelter Weise zu seiner Kenntnis kam. Er inspicirte fast täglich sämmtliche Classen, nahm Kenntnis von der sittlichen Führung der Schüler durch Controle der von ihm eingeführten Tagebücher und durch monatliche schriftliche Berichte der Lehrer über ihre Schüler, sorgte für Ertheilung vierteljährlicher und wo es nöthig war wöchentlicher Censuren, hielt regelmäßige Revisionen der schriftlichen Arbeiten, auf deren Anfertigung er großes Gewicht legte, und worüber seine Aufzeichnungen in den Gymnasialacten noch vorhanden sind, hielt mit den Lehrern regelmäßige Conferenzen, worin er seine genaue Kenntnis der einzelnen Schüler in jeder Weise an den Tag legte. Die Hauptaufgabe und zugleich der wahre Prüfstein für das Directorialtalent war aber zu jener Zeit, wo es noch kein genau vorgeschriebenes Schema dafür gab, die Anlegung des Lectionsplans. Sein erstes Directorat fiel noch in die Blütezeit des Philanthropismus und angesteckt davon huldigten die Schüler mehr oder weniger dem Encyklopädismus und der Vielwisserei; auch G. war in der Jugendzeit seines Lehramtes ein Bewunderer von Basedow und Campe gewesen, aber das bewährte Bildungselement der alten Sprachen, welche „todte" zu nennen er für „einfältig" erklärte, war ihm durch fleißige Beschäftigung mit denselben so zum Bewußtsein gekommen, daß er sie stets zu den Hauptgegenständen seines Lehrplans machte und nach den Leistungen im Lateinischen die Classe der Schüler bestimmte. Als die zwei Erfordernisse eines guten Lectionsplans giebt er im Programm von 1796 an: 1) „daß ein und der andere Lehrer in seinem Hauptfache in mehreren Classen unterrichte und sich so seine Schüler nach und nach zuziehe; 2) daß in anderen Lectionen mehrere Lehrer zu gleicher Zeit Unterricht geben, wodurch es möglich wird, daß ein Schüler nach Maßgabe seiner Fortschritte in Ansehung des einen Gegenstandes in einer höhern, in Ansehung eines andern in einer niedern Classe sitzen könne." Er gab also dem mit Parallelismus verbundenen Fachsysteme den Vorzug, das kaum zehn Jahre nach seinem Tode durch das Classensystem verdrängt wurde. Durch Befolgung dieses zweiten Erfordernisses entstand freilich mitunter eine Zersplitterung einzelner Lehrgegenstände, wie sie jetzt unmöglich scheint, daß z. B. im Sommer 1791 auf dem Werder'schen Gymnasio in Prima der Director wöchentlich 1 St. Horaz, 1 St. Lat. Stil, 1 St. Latein (?), von den Lehrern neben ihm Plesmann Tacitus, Weisser Virgil, Koch Sueton in je einer Stunde lehrten; G. gab außerdem gleichzeitig 1 St. Theorie des deutschen Stils, 2 St. Encyklopädie, 1 St. philosophische Geschichte. Die Zahl der wöchentlichen Stunden überhaupt betrug 30, darunter waren in Prima Hydraulik, Wasserbaukunst, bürgerliche Baukunst, hydrostatische Aerometrie.

Auf die Lehrer der von ihm geleiteten Anstalten wirkte er außer dem oben angegebenen Organismus vorzugsweise durch sein Beispiel. Sein überallhin dringender Blick, sein stets waches Auge, seine unermüdliche Thätigkeit, seine ausgezeichnete Lehrgeschicklichkeit brachten in alle eine gewiße Schwungkraft; mit dem vorzüglichsten Erfolge wirkte er aber auf die jüngeren Lehrer. Säumigen Collegen gegenüber war er der ernste Vorgesetzte; so schrieb er in einem Circular vom 8. September 1791: „Sobald einer von den Herren, wie leider noch immer gar zu gewöhnlich geschieht, ein oder mehrere (Censur-) Bücher 3 oder 4 Tage bei sich liegen läßt, so entstehen daraus natürlich mancherlei nachtheilige Folgen. Ich wiederhole also auch diesmal meine so oft gethane Bitte, sich doch sogleich an diese Arbeit zu machen und nicht durch Verschieben und Verzögern

mir selbst die Arbeit zu erschweren." Dabei konnte er doch in seiner Abschiedsrede 1793 zu denselben Lehrern äußern: „Die Freundschaft und Einigkeit, die in unserm Kreise herrschte, ist vielleicht beispiellos." Um jeden Misklang zwischen sich und seinen Mitarbeitern zu verhüten, lehnte er, als er alleiniger Director des Berlinisch-Kölnischen Gymnasii geworden war, die ihm vom Magistrate übertragene Beibehaltung des Directorats vom Werder'schen Gymnasio ab. Er hatte sich anfänglich dazu unter Abtretung der Hälfte seines Einkommens zu Gunsten seiner früheren Collegen bereit erklärt, weil es der Wunsch des Publicums zu sein schien und der aller seiner Mitarbeiter gewesen war. Später aber wollte der Prorector Plesmann lieber einziger Vorsteher des Gymnasii als Rector unter Gedikes Direction sein, und deshalb legte G. nicht nur sein erstes Directorat nieder, sondern empfahl auch dem Magistrate Plesmann zum Director. Letzteres geschah wohl mehr, um den ihm von Plesmann gemachten Vorwurf des Egoismus durch einen Act großmüthiger Vergeltung abzuwehren, als daß er wirklich von seiner Empfehlung überzeugt sein konnte; wenigstens brachte Plesmanns Unfähigkeit sehr bald das von G. so gehobene Gymnasium wieder zu der früheren Unbedeutendheit herab. Indes wies G. bei seinem Scheiden durch die Empfehlung der Anstellung des Seminaristen Bernhardi zugleich auf den Mann hin, der von allen Schulmännern Berlins später am besten verstand, Gedike's Werk fortzusetzen und noch genialer auszubilden. Zu den Lehrern am Berlin'schen Gymnasio stand G. in einem engeren Freundschaftsverhältnisse, namentlich zu Michelsen, Delbrück und Spalding. Bei seinen Schülern hatte er von der untersten Stufe an stets das Ziel im Auge, sie zu gebildeten Männern zu erziehen; er suchte dies Ziel von seiner Seite durch einen wohldurchdachten, sorgfältigen und anregenden Unterricht, von Seiten der Schüler durch einen geregelten Fleiß derselben zu erreichen. Die beständige Abwechselung der Gegenstände und der Lehrer in den Lectionen sollte die Schüler vor Ermüdung bewahren, der Unterrichtsstoff sollte schon von Anfang an Gelegenheit zu mancherlei Uebungen des Verstandes und zur Erlernung sowie zur Entwicklung moralischer, historischer, geographischer und besonders naturhistorischer Begriffe geben. Der Fleiß sollte nicht auf Zwang, sondern auf Lust und Ehrtrieb gestützt sein; vorzüglichen Werth legte er auf den Privatfleiß, „auch die Ferien durften, wie er sagte (Prog. 1796), für seine Scholaren keine Tage des bloßen Müßiggangs sein, sondern vielmehr genutzt werden, die jungen Leute früh zu eigner Selbstthätigkeit zu gewöhnen." Sein eigner Vortrag war in Materie und Form frei von aller Pedanterie und seine natürliche Lebendigkeit verkündete das Feuer, mit welchem er seinen Beruf liebte. Bei den öffentlichen Osterprüfungen, die damals noch die Theilnahme des Publicums erregt zu haben scheinen, und bei denen er gern und viel auftrat, riß er nicht nur die Schüler mit sich fort, sondern gewann auch unter den Zuhörern seiner Schule manche neue Gönner. Bei der Schulzucht befolgte er den Grundsatz, Vergehungen lieber zu verhüten als zu bestrafen. In den ersten dritthalb Jahren am Berlin'schen Gymnasium hatte er nur einmal eine zweistündige Carcerstrafe verhängt; grobe Widerspänstigkeit strafte er in den unteren Classen mit körperlicher Züchtigung, in den oberen mit zeitweiliger Degradation in eine tiefere Classe oder mit Einsperren. Selten relegirte er, weil er fast nie an einem jungen Menschen verzweifelte. Seine Persönlichkeit bedurfte, um Achtung und Gehorsam einzuflößen, wenig äußerer Mittel. Seine feste männliche Gestalt, seine kräftige Stimme und der biedere ungeschminkte Ton seiner Rede athmeten Sicherheit und flößten darum auch anderen Vertrauen ein. Bei Disciplinargeschäften blieb er innerlich stets ruhig und leidenschaftslos, weil er von dem Gedanken durchdrungen war, daß der Lehrer von seinem Schüler nie beleidigt werden könne. Obgleich sein äußeres Benehmen öfters etwas rauhes und zurückstoßendes hatte, war er doch der tiefsten Empfindung fähig und besaß bei aller Strenge eine große Liebe zu seinen Schülern. „Die Liebe meiner Zöglinge" sagte er (Abschiedsrede 1793), „war stets ein wesentlicher Bestandtheil meines Glücks. Glücklich werde ich sein, wenn auch in Zukunft mein Andenken nicht ganz unwirksam für Ihre ferneren Fortschritte in allem Edlen und Guten ist. Wohl mir, wenn dann auch nur ein oder der andere unter

Ihnen noch spät mein Andenken segnet." Dieser Wunsch ist ihm reichlich erfüllt worden; denn das Gymnasium, von welchem scheidend er diese Worte sprach, genießt noch heute die Früchte solches Segens, indem es Gedike drei Stiftungen seiner Schüler Wackenroder, K. Witte und Falbe verdankt, welche durch diese That den in der Jubelrede 1781 von ihm ausgesprochenen Wunsch erfüllten, daß auch seinen Schülern einst sein Andenken noch dann werth sein möge, wenn sie seiner nicht mehr bedürften. Es kann nicht auffallen, daß sein Charakter nicht allen Schülern in gleicher Weise zusagte; so hatte er bei einem seiner geistvollsten Schüler, Ludwig Tieck, nach dessen Biographie von R. Köpke, im ganzen keinen günstigen Eindruck hinterlassen. Kein Wunder! Ein Dirigent, der bei einem großen Institute und den einzelnen Theilen desselben mechanische Ordnung für etwas sehr wesentliches hielt, konnte an der schrankenlosen Genialität Tiecks, an dem er beständig das Versäumen der Arbeiten und Zuspätkommen, das Nachlassen in Lernbegierde und Fleiß zu tadeln fand, ebenso wenig Gefallen finden, wie Tieck an seiner „Rauhe und Härte, ja Ungerechtigkeit," doch mußte er auch zugestehen: „Man fühlte seine überwiegende Kraft, die bei allen Sonderbarkeiten auch den Widerstrebenden zur Anerkennung zwang (Th. I. p. 47.)."

Mit dem Amte des Gymnasialdirectors verband G. schon früh das eines Oberconsistorial- und Oberschulraths, wodurch sein Einfluß weit über seinen eigentlichen Wirkungskreis hinausreichte. Prof. Valentin Schmidt, sein mehrjähriger Amtsgenosse und Prorector an der Kölnischen Schule, schildert (Schlichtegroll, Nekrolog f. d. 19. Jahrh. Bd. 2.) ihn als Geschäftsmann mit folgenden Worten: „Er penetrirte schnell, erwog mit reifem Beurtheilungsvermögen seinen Gegenstand von mehreren Seiten, ordnete seine Ideen und brachte sie deutlich im Zusammenhange aufs Papier. Daher entstanden unter seiner Hand Gutachten, Berichte und Generaltabellen, die mit Recht den Beifall der Kenner hatten. Er wußte bei noch so starken Convoluten von Acten sich leicht durchzuarbeiten und die Schale vom Kern zu sondern." (S. 40.) „Fast immer fand man ihn in seinem Zimmer unter Acten, Schriften und Zeitungen gleichsam vergraben." Am wichtigsten unter den vielen von ihm unter Meierotto's Mitwirkung vorgeschlagenen und ausgearbeiteten Edicten ist das vom 23. December 1788, daß die Prüfung über die Universitätsreife auf der Schule vor der Entlassung der Schüler stattzufinden habe. Obgleich diese Verfügung sich noch nicht auf alle gelehrten Schulen ohne Ausnahme bezog und von einigen Universitätslehrern als Pedanterie bespöttelt wurde, so war es doch ein heilsamer Anfang für die Regelung sowohl des zu erstrebenden Zieles gelehrter Schulen als auch der Grundbedingungen erfolgreicher Universitätsstudien für die Einzelnen; denn das bis dahin gültige Edict vom 25. August 1708, daß Landeskinder, die K. preußische Universitäten besuchten, bei ihrer Ankunft die Testimonia von ihrem Beichtvater und von allen Praeceptoribus unterschrieben vorlegen und von denen Decanis wohl examinirt werden sollten, hatte die Universitäten mit misrathenen Studenten überfüllt.

Als ein Ausfluß seiner Stellung im Oberschulcollegio ist auch das für die Bildung tüchtiger Schulmänner unter ihm so wichtig gewordene am 9. Oct. 1787 gegründete und seiner persönlichen Leitung bis an seinen Tod überlassene Seminar für gelehrte Schulen zu betrachten. Das Oberschulcollegium gab jährlich 1000 Thlr. dazu her, und G. errichtete zur Uebung der zuerst 5, dann 8 Seminaristen eine 6. Classe auf dem Werder'schen Gymnasium; 1793 nahm er das Seminar mit an das Berlinische Gymnasium hinüber. Ausführliche Nachricht davon ist in seinem Programm von 1790 enthalten. G. selbst aber machte sich nicht nur die theoretische und praktische Ausbildung der aufgenommenen Mitglieder zu einer Hauptangelegenheit, sondern leitete auch die wissenschaftliche Weiterbildung derselben durch häufige Conferenzen über die angefertigten pädagogischen Arbeiten in deutscher und über die philologischen in lateinischer Sprache in der in Verbindung mit dem Seminar gegründeten philologischen Societät. Es machte ihm Freude, die jungen Männer ihren Fähigkeiten gemäß in den verschiedensten Classen und Lehrfächern zu beschäftigen und sie durch seinen weitreichenden Einfluß in Schulstellen zu

befördern; er wollte ihnen als Leiter und väterlicher Freund nützen, nicht sie für die Zwecke seiner Schule abnutzen, dabei aber behielt er stets den Grundsatz im Auge, daß sie nicht wirklich Lehrer irgend eines Gymnasiums seien, sondern es unter seiner Leitung erst werden sollten. Unter den Seminaristen, die sich in seinen Programmen erwähnt finden, sind daher viele, die später im Lehramt hervorgeleuchtet haben, wie Bernhardi, Spilleke, Köpke, Süvern, Gotthold, Hasselbach, Falbe, Rambach, Delbrück, Bredow, Stein und auch Schleiermacher, der als Lehrer, zwar nicht auf dem Gymnasium aber auf der Hochschule, nicht leicht erreicht, schwerlich übertroffen sein mag.

Neben der praktischen Thätigkeit Gedike's gieng von Anfang an eine wissenschaftliche her, die ihn zunächst und überwiegend in das pädagogische Gebiet leitete, aber doch theilweise auch in das damals wieder erwachende Studium der alten Literatur fördernd eingriff. Obgleich er selbst sagt, daß er in die Bahn des Schulmanns mit dem Entschluß getreten sei, sie bei der ersten Gelegenheit wieder zu verlassen, so machte er doch, sobald er seinen Beruf erkannt hatte, pädagogische Schriften zu seiner Lieblingslectüre. Die philanthropischen Neuerer Basedow und Campe nahmen ihn zunächst für sich ein und führten ihn auf die Frage: „Sollte es unter den Alten gar keinen Erziehungsphilosophen wie diese gegeben haben?" Hierdurch entstand seine erste pädagogische Schrift: „Aristoteles und Basedow oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neuern," deren erste Abtheilung Uebersetzung der bei Aristoteles, Platon, Quintilian und Gellius enthaltenen Gedanken über Erziehung, deren 2te eigne Aufsätze vom Lesenlernen, Sprachstudium, Erfordernisse zur Verbesserung des Schulwesens und Vorschläge dazu enthält. Er gab dieselbe schon 1779 als Prorector heraus und verkündete schon durch dieses Interesse für allgemeine pädagogische Fragen seine höhere Bestimmung in diesem Gebiete. Es ergriff ihn die Wahrheit von Quintilians Aeußerung, daß die Anfangsgründe von dem geschicktesten Manne am besten beigebracht werden könnten, und die weitere Verfolgung dieses Gedankens veranlaßte ihn zu tieferem Eingehen in die Methode des ersten Unterrichts. So entstand seine meistens dialogisch durchgeführte Abhandlung „Vom Lesenlernen und andern verwandten Materien," nach welcher bei dem Kinde zuerst die Methode der Imagination angewendet und auf diese die des Gedächtnisses folgen soll, sobald dies durch Bearbeitung der sinnlichen Neugier und der Imagination zu einer merklichen Größe herangewachsen sein wird. Der so vorbereitete Zögling wird freilich erst mit dem zwölften Lebensjahre lesen lernen, aber dann auch in einer Woche und gleich den Begriffen, Empfindungen, Leidenschaften angemessen. Hierauf soll das Schreiben folgen. Von der Richtigkeit seiner Ansicht war G. so überzeugt, daß er 1791 als Gymnasialdirector ein „Kinderbuch zur ersten Uebung im Lesen ohne ABC und Buchstabiren" verfaßte, in welchem er in durchdachter Weise durchführte, die Kinder anstatt der synthetischen durch die analytische Methode lesen zu lehren, d. h. durch die Wörter und zugleich mit den Wörtern die Buchstaben lernen zu lassen. Er hatte beim Gebrauch des Buches vornehmlich auf den häuslichen Unterricht gerechnet, aber der alte Schlendrian beim Lesenlernen wurde sehr bald zweckmäßiger und wirksamer durch die Lautirmethode überwunden, und so fand seine Methode keinen Eingang. In den Aufsätzen „Vom Sprachstudium überhaupt, Von der lateinischen Sprache, Woher der allgemeine Fond zur Schulverbesserung?" äußert sich viel Scharfblick für die Erkennung der vorhandenen Mängel, aber zugleich in den Verbesserungsvorschlägen mehr jugendlicher Eifer, der auch über die Trümmer gewohnter Zustände hinweg zum Ziele zu rennen strebt, als besonnene Beachtung des Bestehenden und Erstrebung des Möglichen. So spricht er unter anderem den halb richtigen aber deshalb um so gefährlicheren und oft wiederholten Satz aus: „Eher ist an keine Schulverbesserung zu denken, bis man diese Erziehungsmengerei zu Grabe trägt, bis man alle sogenannten latein. Schulen in den kleinen Städten zu wahren Realschulen umschmilzt und auf den Gymnasien, die der gelehrten Erziehung gewidmet sind, keinen annimmt, der nicht wirklich zum Gelehrten bestimmt ist." Das Richtige in dem ersten Theile dieser Aeußerung hat sich durch die

spätere geschichtliche Entwicklung des Schulwesens bewährt,*) das Unmögliche des letzten aber hat G. selbst bei seiner Schulpraxis eingesehen, indem er stets Kinder mit 7 und 8 Jahren in die Sexta des Gymnasii aufgenommen hat, denen doch die wirkliche Bestimmung zum Gelehrten auch der hellsehendste Schulmann nicht anmerken kann. — Die Abhandlung über die Beschaffung eines allgemeinen Fonds zur Schulverbesserung zeigt ganz richtig den Hauptgrund des Schulverfalls darin, daß beim Schulstande für die äußerliche Zufriedenheit eines Mannes, der sich fühlt, zu wenig gesorgt ist, und unter seinen Verbesserungsvorschlägen ist der zweckmäßigste die Ueberwachung der Privatinstitute durch ein Schulcollegium, damit nicht diese und die Privaterziehung überhaupt den öffentlichen Schulen die Schulgelder entzögen. Aber seinen Schmerzensruf: „O die Zeiten sind so ziemlich vorbei!" nämlich durch milde Stiftungen und Vermächtnisse, durch freiwillige Geschenke und Beiträge den Schulfonds zu verbessern, hat er in seiner Directoralwirksamkeit vielfach widerlegt gefunden, am glänzendsten durch das Glück, daß das erste Jahr seines Directorats am Berlinischen Gymnasio auch das erste Jahr der Eröffnung und des völligen Genusses der Streit'schen Stiftung war, wodurch diesem Gymnasium ein Vermächtnis von fast 200,000 Thlr. zufiel. Die ausführliche Nachricht vom Stifter und der Stiftung gab er im Programm von 1794. In seinen vielen Schulprogrammen hatte er hauptsächlich das Publicum im Auge, schrieb sie deshalb in deutscher Sprache und behandelte in ihnen entweder wichtige pädagogische Fragen oder gab Berichte über die Geschichte und Zustände der von ihm geleiteten Gymnasien. Seine kleinen Schulschriften fanden schon früh einen solchen Beifall, daß er i. J. 1789 die gesammelten herausgab und dem damaligen Minister von Wöllner widmete, bei dem G. eine kurze Zeit misliebig geworden war, weil er nicht für eine Cassation gestimmt hatte und deshalb bei künftigen Cassationsfällen nicht mitvotiren sollte. Ein zweiter Band der gesammelten Schulschriften, dem Propst Teller, „seinem freundschaftlichen Collegen und dem mit Luthers Geist (! d. Red.) unermüdeten unerschrockenen Wahrheitsforscher," wie er ihn in der Dedication nennt, gewidmet, erschien 1795. G. war ein Gesinnungsgenosse Tellers und Zöllners und mit diesen ein Freund und Beförderer der Aufklärung; wie er aber in seiner theologischen Anschauung den Boden der Reformation nicht verließ, sondern in dem großen deutschen Kirchenreformator M. Luther auch den Regenerator des deutschen Schulwesens erkannte, bewies seine Schrift: „Luthers Pädagogik oder Gedanken über Erziehung und Schulwesen aus Luthers Schriften gesammelt" (Progr. v. 1792).

Zur Förderung des sprachlichen Unterrichts, für den er in den damaligen unzweckmäßigen Hülfsmitteln ein Haupthindernis erkannte, verfaßte er nach einander Lesebücher und Chrestomathien für das Lateinische, Griechische, Französische, Englische, bei welchen er, wie überall, zugleich die Verbreitung sachlicher Kenntnisse im Auge hatte. Sein griechisches Lesebuch für die ersten Anfänger erschien zuerst 1781, gleichzeitig mit M. Tullii Ciceronis historia philosophiae antiquae ex omnibus illius scriptis collegit etc, sein englisches 1795. Alle haben mehrere Auflagen erlebt, am meisten verbreitet ist sein 1782 zuerst herausgegebenes lateinisches Lesebuch, das 1875 zum achtundzwanzigsten Male mit den nothwendigen Erweiterungen in den Beispielen für die Formenlehre erschienen ist und noch jetzt an hiesigen Schulen gebraucht wird. Daß G. auch den wissenschaftlichen Anforderungen seiner Zeit an die Philologie gewachsen war, beweist seine Ausgabe von Sophoclis Philoctetes Graece cum notis, Berolini 1781; manche seiner Emendationen haben noch ihre Geltung. Daß er das Griechische ohne Accente drucken ließ, weil sie bei der Lectüre der Dichter unnütz und für das Metrum sogar nachtheilig wären, gehört auch dem falschen Zweckmäßigkeitsprincipe an, dem er vornehmlich in den ersten Jahren huldigte. Seine handschriftlich noch vorhandenen „Bemerkungen aus und über die classischen Scribenten der Griechen und Römer" geben auch einen Beweis von seinen vielseitigen und sorgfältigen philologischen Studien. Eine Sammlung vermischter

*) Wir in Württemberg möchten unsere lat. Schulen nicht missen. D. Red.

Schriften, die er 1801 drucken ließ, enthält verschiedene sprachliche und antiquarische Abhandlungen, welche in mehr oder weniger Beziehung zu den Schuldisciplinen stehen. Außerdem war er fleißiger Mitarbeiter an Zeitschriften und Zeitungen, rühriger und fruchtbarer Gelegenheitsdichter, eifriger Briefschreiber, namentlich wo ihn sein Herz dazu drängte. Dem Orden der Freimaurer gehörte er mit begeisterter Theilnahme an. Ein genaues Verzeichnis seiner Schriften findet sich in der Allgem. Encyklopädie von Ersch und Gruber, Fr. Gedike von Döring.

Eine merkwürdige Episode mehr von psychologischem als pädagogischem Interesse bildet in Gedike's Leben die Werbung um seine nachherige Gattin. Obgleich schon Gymnasialdirector stand er doch noch im Jünglingsalter, als ihn eine leidenschaftliche Neigung zu einem liebenswürdigen reichbegabten Mädchen, der Tochter eines Beamten ergriff. Als er nach langer Zögerung ihr Jawort erhalten, zog sie dasselbe acht Tage nachher wieder zurück; in ihm aber war die Macht der Liebe zu der Spröden so stark, daß er unter den heftigsten Seelenqualen um die Wiedererwerbung seiner verlornen Braut rang, bis sie ihm nach einem Jahre, das er selbst „ein schreckliches" nennt, die Hand reichte. Zwanzig Jahre lang bis an sein Lebensende beglückte sie ihn wahrhaft als seine Gattin. Seine als Anhang zu seiner Biographie von Franz Horn gedruckten zahlreichen Gedichte lassen uns einen tieferen Blick in sein schönes Familienverhältnis und in das reiche Gefühlsleben des äußerlich oft kalten und abstoßenden Mannes thun.

Durch das Directorat am Berlinischen Gymnasio waren seine äußeren Verhältnisse sehr günstig geworden; sein Körper, durch keine Verirrung der Jugend geschwächt, war der gewaltigen Arbeitslast gewachsen, namentlich erfreute er sich seit 1785 einer ununterbrochenen Gesundheit. 1797 reiste er nach Italien, um Turin, Florenz, Rom, Neapel und Venedig in drei Monaten zu sehen; von Venedig, wo er die Nachricht von der gefährlichen Krankheit seines Freundes und Stellvertreters Michelsen erhielt, eilte er im Postwagen sieben Tage und sieben Nächte ununterbrochen nach Berlin zurück. Seitdem bemerkte seine Familie, daß sein Gesundheitszustand nicht mehr die frühere Festigkeit und Kraft besitze, er aber wollte sich nicht entschließen, seine Arbeiten durch das Aufgeben eines seiner Aemter zu vermindern. Im Sommer 1802 machte er einem höheren Auftrage zufolge zur Regulirung des Schulwesens eine beschwerliche Reise in die neu erworbenen Provinzen Süd- und Neu-Ostpreußen, fiel aber gegen Ende des Jahres in ein heftiges Nervenfieber, von dem er sich nur wieder aufraffte, um am zwölften April 1803 die öffentliche Prüfung selbst zu leiten, brach aber gleich hernach wieder zusammen und endete am 2. Mai sein rühmliches Leben. Der Professor Spalding hielt ihm die Gedächtnisrede in lateinischer Sprache, worin er unter Anerkennung der großen Verdienste Gedike's äußerte: neque enim fas fuerit et magno opprobrio cesserit huic gymnasio, si unquam talis antistitis sacrorum suorum immemor reperiatur obmutescatque in tanta dicendi materia. Der Hörsaal des Gymnasiums bewahrt noch die Copie seines von Graff in Lebensgröße gemalten Bildes. **E. Bonnell †.**

Geduld, s. Erzieher.

Gefühllosigkeit, Roheit, Thierquälerei. Gefühllosigkeit ist nicht Mangel an Gefühl überhaupt — das Selbstgefühl, freilich in der unedelsten Form der Selbstsucht, ist bei dem „Gefühllosen" sehr stark entwickelt; wir bezeichnen vielmehr mit jenem Worte die Abwesenheit der edleren sittlichen Gefühle des Mitleids, der Theilnahme, des Wohlwollens, hervorgehend aus dem Mangel des sympathetischen Gefühls. Dieses, obwohl es noch überwiegend sinnlicher Natur und keineswegs dem rein sittlichen Wohlwollen, wie es in der werkthätigen christlichen Liebe seinen prägnantesten Ausdruck findet, gleichzustellen ist, bildet doch die nothwendige Grundlage für die sittliche Entwicklung und Bildung überhaupt, weshalb wir auch mit Recht seinen Mangel als Roheit und Barbarei bezeichnen. Insofern wir das Herz als den Sitz der Gefühle betrachten, und unter dem Wort „Herz" insbesondere das Mitgefühl verstehen, sagen wir auch vom Gefühllosen, er habe kein Herz oder sein Herz sei verhärtet. So natürlich dem Menschen als einem geselligen Wesen das Mitgefühl auch ist — Kinder wei-

nen, wenn sie Erwachsene in Thränen sehen, und fühlen den Sinn der Worte schon aus den Gesichtszügen und Geberden des Sprechenden heraus, auch wenn ihnen das Verständnis der Rede noch abgeht: — so kann doch der Trieb der Selbstsucht bald so übermächtig werden, daß er den Sinn gefangen nimmt und dieser kein Verständnis mehr hat für die Gefühle anderer, weil er nur mit dem eigenen Ich beschäftigt ist. Wir haben also das Kind vor Gefühllosigkeit zunächst und vor allem dadurch zu bewahren, daß wir seinen Egoismus, wo er hervortritt, beschränken und seinen Willen in Zucht nehmen. Noch ehe das Kind einen Begriff vom Pflanzenleben hat, muß die Zucht schon dafür sorgen, daß es nicht muthwillig den blühenden Zweig vom Obstbaum oder den zarten Pflänzling aus dem Boden reißt. Schon das unmündige Kind muß gehindert werden, daß es mit der Peitsche nicht nach Belieben auf Menschen und Thiere losschlage, daß es nicht alles, was ihm unter die Hand kommt, zerbreche. Der Zerstörungstrieb als Moment in der Entwicklung des freien selbstbewußten Geistes hat seine Berechtigung; er ist wesentlich ein Ausfluß des Thätigkeitstriebes und wir haben deshalb über sein Hervortreten nicht zu erschrecken, sondern ihn nur vor Ueberschreitung vernünftiger Grenzen zu behüten und in seinen Aeußerungen zu leiten. Eine zu ängstliche Beschränkung der Willkür des Kindes, ein Fernhalten desselben von jeder rauhen Berührung mit der Außenwelt, jene künstliche Erzeugung thränenseliger Sanftmuth und Empfindelei wäre das andere Extrem, das vor lauter Zartsinn und Empfindsamkeit zu moralischer Schwäche und abermals zum egoistischen Zurückziehen auf das eigene Ich führen würde. Der Knabe, der vielleicht als Mann sein Blut für das Vaterland vergießen muß, soll nicht über jeden Blutstropfen jammern oder bei einer leichten Schnittwunde in Ohnmacht fallen. Wir wollen es ihm auch nicht als Hang zur Grausamkeit auslegen, wenn er etwa im Schlachthause — Mädchen halten sich von solchen Stätten ohnehin fern — mit Spannung der Bewältigung und dem Tode der Hausthiere durch Menschenhand zuschaut. Etwas anderes ist aber „jene grausame Lust an der Ueberwältigung des Thieres, an seinem Schmerz und ruhmlosen Untergang" (Palmer, evang. Päd., S. 276 ff.), von der nur ein Schritt ist zur vorsätzlichen überlegten Thierquälerei. Hat der junge Mensch erst im Unterdrücken und Zerstören des thierischen Lebens die Regungen des Mitleids überwinden gelernt, so wird er herangewachsen auch zur Menschenquälerei fortschreiten und mit kaltem Blut Menschen hinzuopfern im Stande sein. Wie die Geschichte von den blutdürstigen Despoten, von einem Nero, Dschingis-Chan, Karl IX. (der in der Bartholomäusnacht auf Hugenotten schoß) meldet, daß sie schon in der Kindheit am Blut gequälter und hingeschlachteter Thiere Gefallen fanden, so zeigen fort und fort unsere Criminalacten, daß die meisten Mörder schon in der Jugend sich als arge Thierquäler offenbarten. Sind doch die Thiere diejenigen lebendigen Geschöpfe, an welchen schon das Kind seine überlegene Kraft geltend machen kann; wird also nicht im Verhältnis zu ihnen die hervorbrechende Selbstsucht getilgt, dann ist es auch um das Hervorkeimen und Aufblühen alles und jedes sympathetischen Gefühls geschehen. Darum giebt es, wie der menschen- und thierfreundliche Lord Erskine sagt, keine wahrhaft gute Erziehung und kein wahrhaft gutes Herz ohne Mitleid mit den Thieren. Darum sollten aber auch alle Wohlmeinende, gleichviel ob mit oder ohne Beitrittserklärung, thätige Mitglieder des Thierschutzvereins sein, wie ihn Dr. Perner in München begründet hat und mit achtungswerther Ausdauer über ganz Deutschland zu verbreiten sucht; nicht bloß Lehrer und Geistliche, sondern auch Gemeindevorsteher und angesehene Amts- oder Privatpersonen sollten mit allen ihren Mitteln dahin wirken, daß es in der Gemeinde zum Ehrenpunct würde, Thierquälerei entweder zu verhindern oder zur Anzeige zu bringen. Die Polizei zeigt wohl hier und da guten Willen, grausame Behandlung von Thieren zu ahnden; aber wie viel fehlt noch, bis nur das erreicht ist, daß die Schlachtplätze nicht mehr an offener Straße dem Blick der Jugend offen stehen, oder daß Kälber zu Dutzenden auf ein Fuhrwerk gepackt, mit herabhängenden Köpfen und hervorquellenden Augen fortgeschafft werden! Uebrigens dürfen wir, trotz mancher

Härte und Grausamkeit im einzelnen, im allgemeinen doch von unserem Volke rühmen, daß sein Herz mitleidiger gegen die Thierwelt gestimmt ist als das der romanischen Völker und auch der Engländer, die an blutigen Hetzen und Thierkämpfen, an Hunden, die sich todtbeißen, und Hähnen, die sich zerfleischen, eben so großes Gefallen finden wie am Boxen, dem blutigsten, rohesten Zweikampf, den es giebt. Es ist solcher Roheit und Gefühllosigkeit gegenüber nur wohlthuend, wenn deutsche Pädagogen selbst das Spielen der Kinder mit Thieren — Hunden und Katzen, Kaninchen und Vögeln — bedenklich finden (vgl. Dr. Schreber, Kallipädie, S. 116), weil es leicht zu Thierquälereien verleiten könne, obgleich sie hiemit ohne Zweifel zu weit gehen. Jene Liebhaberei des Fangens und Einsperrens heimischer Singvögel ist allerdings möglichst zu unterdrücken, doch möchte es — die Beaufsichtigung der Erwachsenen vorausgesetzt — gerade ein erziehliches Moment bilden, wenn das Mädchen ihren Kanarienvogel zu füttern und zu pflegen, der Knabe für seine Kaninchen Futter zu besorgen hat. In der thätigen Sorgfalt für ein lebendes Wesen wird das Gemüth sicher auch zum Mitgefühl für dasselbe gestimmt, gleichwie der Gärtner gerade darum seine Bäume und Blumen wie Kinder liebt, weil er sie wie seine Kinder pflegen muß; und schwerlich wird ein Kind, das seine Thiere mit Achtsamkeit und Sorgfalt zu behandeln gewöhnt worden ist, grausam gegen die Thiere anderer sein. Der Zucht, die zunächst nur negativ, hindernd und beschränkend, verbietend und strafend wirken kann, muß stets die positive Einwirkung der Erziehung voran und zur Seite stehen, wenn sie nachhaltig wirken soll. Von größter Bedeutung ist auch hier das Beispiel der Erwachsenen, die in milder Behandlung der Thiere wie in menschenfreundlicher Theilnahme am Loos der Armen, Kranken und Schwachen der Jugend voranzuleuchten haben. Ferner der Unterricht. Liebe zu der Pflanzen- und Thierwelt kann nur befestigt werden durch die Erkenntnis, daß auch in der Natur der Geist Gottes weht, daß auch die Pflanzen und Thiere Geschöpfe des alliebenden Vaters sind, der für alle sorgt und allen ihre Speise giebt zu rechter Zeit. Die biblische Geschichte schafft für diese Erkenntnis die einzig praktische Unterlage; sie finde ihre concrete und anschauliche Erweiterung im naturkundlichen Unterricht, an dem auch die Volksschuljugend ihren Antheil haben soll. Wer den wundervollen Bau einer Blume kennen gelernt hat, wird sie nicht muthwillig zerreißen, und wer gelernt hat, daß auch dem Wurme Empfindung und für die Bewegung ein kunstvoller Muskelapparat zu Theil geworden, der wird ihn nicht gedankenlos zertreten.

A. W. Grube.

Gefühlsbildung. Daß hier von der Bildung des Gefühls gehandelt werden soll, zeigt deutlich, daß es sich nicht um einen psychologischen, sondern um einen im eigentlichsten Sinne pädagogischen Artikel handelt. Wir sind darum nicht bloß berechtigt, sondern verpflichtet, die nähere psychologische Begründung vorauszusetzen und von der Erfahrungsthatsache auszugehen, daß der menschliche Geist wesentlich auf dreifache Weise sich thätig zeigt, indem entweder unser Ich durch die Eindrücke der Außenwelt und der eignen Vorstellungen bestimmt und erregt wird, oder das Ich seinerseits auf die Außenwelt und auf sich selbst bestimmend einzuwirken strebt, oder endlich der Geist zur Außenwelt und zum eignen Ich sich rein betrachtend verhält: im ersten Falle fühlen, im zweiten wollen, im dritten denken wir (vgl. d. Art. Erkenntnisvermögen S. 251 ff.). Je nachdem die Eindrücke als Förderung oder als Hemmung des eignen Lebens empfunden worden, unterscheiden wir angenehme und unangenehme Eindrücke. Wir verstehen demnach unter Gefühl das unter der Form des Angenehmen oder Unangenehmen zu Stande kommende unmittelbare Innewerden unseres durch Eindrücke der Außenwelt oder der eignen Vorstellungen bedingten Zustandes. Von den Mitteln, unser Inneres zu äußern, entspricht dem Denken das Wort, dem Wollen die Handlung, dem Gefühl der Laut und die Geberde (Jessen, Versuch einer wissenschaftlichen Begründung der Psychologie. Berlin 1855, S. 128 ff.). Schon aus dieser Darlegung geht hervor, daß unter Gefühl etwas anderes zu verstehen ist, als unter Gemüth (vgl. d. Art.). Während nämlich Gefühl nur eine

besondere Seite der geistigen Thätigkeit bezeichnet, ist Gemüth, aus dem ahd. Collectivum des gimuati, eigentlich das muot collectiv gedacht, d. h. die Gesammtheit der Empfindungen und Stimmungen der Seele (Weigand, Wörterb. der deutschen Synonymen, N. 1711). Das Gemüth umfaßt die Totalität der individuellen Persönlichkeit (Rothe, Theol. Ethik, I, S. 253), „das Wort drückt also das sinnlich-geistige Princip im Menschen aus als den lebendigen Inbegriff der Seelenvermögen, in deren Vereinigung das Wesen der menschlichen Natur besteht" (Weigand, a. a. O.), und wenn wir einen gemüthvoll nennen, wenn wir ihm die Eigenschaft der Gemüthlichkeit im höchsten Sinne zuschreiben, so setzt dies freilich voraus, daß er auch gefühlvoll ist, daß er eine lebendige Empfänglichkeit besitzt für die Eindrücke der sinnlichen und übersinnlichen Welt; aber diese Erregtheit des Gefühls allein ist noch nicht das, was wir Gemüth nennen, vielmehr gehört zu diesem noch, daß die Eindrücke des Gefühls im Innersten „der individuellen Persönlichkeit" durch sittliche Kraft gesammelt und für diese Gegenstand und Anlaß zur Thätigkeit werden: man könnte das von der Gefühlsbildung zu erreichende Ziel einfach darin finden, daß die von dem Gefühle aufzunehmenden mannigfaltigen Eindrücke zum lebendigen Eigenthum eines in Gott gegründeten Gemüthes gemacht werden. Auf der andern Seite ist Gefühl auch nicht mit Empfindung gleichbedeutend. Empfindung bezeichnet vorzugsweise den einzelnen Vorgang des Erregtwerdens, zumal durch sinnliche Eindrücke, Gefühl zugleich den Zustand des Erregtseins und die damit in Verbindung stehende bleibende Seelenstimmung, so wie das Vermögen, in solcher Weise Eindrücke aufzunehmen und zu gestalten. Eben insofern wir unter Gefühl ein bestimmtes geistiges Vermögen verstehen, können wir von Gefühlsbildung reden. Ihre Aufgabe besteht darin, daß die Empfänglichkeit des Gefühls überhaupt geweckt, dann auf die höhere Bestimmung des Menschen bezogen und zu Denken und Wollen in das richtige Verhältnis gesetzt werde. Mit Rücksicht auf diese Aufgabe handeln wir zuerst von der Lebendigkeit und Kräftigkeit des Gefühls, dann von seiner inneren Bestimmtheit, insbesondere in seinem Verhältnis zur sittlichen Aufgabe, ferner von der Beziehung des Gefühls auf seine verschiedenartigen Gegenstände und endlich von den Mitteln der Gefühlsbildung.

1) Die eigenthümlich modificirte krankhafte Ueberreiztheit des Gefühls, welche wir als Empfindlichkeit und Empfindsamkeit (Empfindelei) bezeichnen, hat bereits in den bezüglichen Artikeln ihre besondere Besprechung gefunden. Hier handelt es sich nur um das rein quantitative Verhalten des Gefühls, welches auf der einen Seite als Unempfindlichkeit oder Gleichgültigkeit, auf der andern als lebhafte Erregbarkeit hervortritt. Die Unempfindlichkeit kann zunächst nur die natürliche Folge der Beschränktheit des kindlichen Gesichtskreises sein. Das Kind, welches in ungestörtem Wohlstande aufgewachsen ist, hat keinen Begriff und darum keine Empfindung von den mannigfaltigen Leiden des Lebens; es könnte, wie jene vornehme Dame, sich darüber wundern, warum doch die Armen, wenn sie denn kein Brod haben, nicht Kuchen essen. Um sein schlummerndes Gefühl zu wecken, kann es nicht ausreichen, daß man ihm, wie hier gefühlt werden muß, einfach als Pflicht vorhält. Wohl aber wird die warme und lebendig ins Einzelne eingehende Schilderung der so oft in der nächsten Nähe des Wohlstandes befindlichen tiefen Noth der Armut, verbunden damit, daß das Kind geeigneten Falles der Vermittler der elterlichen Wohlthätigkeit werden darf, es wird die Hinweisung darauf, wie Tod und Krankheit und sonstige Unglücksfälle das glänzendste äußere Glück auf einmal zerstören können, dazu dienen, das Gefühl den großen Leiden des Lebens und seinen tiefen Widersprüchen zu erschließen und zugleich die Empfindlichkeit gegen die kleinen und nur vermeintlichen Leiden, welche die weichliche Selbstsucht des Kindes auszustehen hat, zurückzudrängen. Dem armen Jungen dagegen, welcher in den zartesten Kinderjahren schon den übrigen Gliedern der Familie helfen muß, Tag für Tag der leiblichen Noth nur das arme Leben abzuringen, bleibt in der dumpfen Atmosphäre, in welcher er aufwächst, das Gefühl unerschlossen

für die Reize der Natur und für das Große und Schöne des menschlichen Lebens, das er stets nur von der rauhen Seite kennen gelernt hat. Er ist vielleicht in dem Falle, von einem treuen und liebevollen Lehrer das erste freundliche Wort zu vernehmen; und wenn dieser erst das Zutrauen des verschüchterten Kindes erworben hat, wird es ihm auch gelingen, die verschüttete Quelle zu öffnen und das gedrückte Herz aufzuschließen für ein freieres, höheres und schöneres Leben, aus welchem ihm nicht nur Trost in der gegenwärtigen Bedrängnis erwächst, sondern auch ein Antrieb, ihr sich zu entringen. Dieselben Mittel hat die Erziehung anzuwenden, in dem zweiten und mislichsten Falle, wo die Unempfindlichkeit auf dem natürlichen Mangel an geistiger Kraft und Lebhaftigkeit beruht, nur daß dann in ganz besonderem Grade an den Erzieher die Forderung ergeht, mit dem belehrenden Wort die ziehende Kraft des Beispiels und kräftiger persönlicher Anregung zu verbinden. Die Unempfindlichkeit kann aber endlich auch bei einer im ganzen großen Kraft und Regsamkeit des Geistes vorhanden sein, und zwar als Folge der überwiegend selbstthätigen Richtung des Zöglings, welche ihn über dem Bestreben, die Außendinge nur nach seinen Vorurtheilen zu betrachten und nach seiner subjectiven Neigung zu gestalten, nicht dazu kommen läßt, ihre Eindrücke rein und kräftig auf sich wirken zu lassen. Hier muß der Zögling angehalten werden, anstatt nur ungeduldig gegen die Außenwelt herauszustreben, ihr vielmehr zu erlauben gegen ihn sich hereinzubewegen (Schiller, ästhetische Briefe, Werke XII, S. 63), damit er die Dinge in ihrem eigenthümlichen Wesen und insbesondere andere Persönlichkeiten in ihrem Rechte achten lerne, und es muß ihm vor allem der Sinn erschlossen werden für das göttliche Gesetz, welches über allem und über allen waltet, und selbstsüchtige Willkür niemals ungestraft läßt. Wenn versäumt wird, die vordringliche Selbstthätigkeit des Urtheilens und Handelns durch Belebung der Empfänglichkeit des Gefühls auf das rechte Maß zurückzuführen und so das gehörige Gleichgewicht der Seele herzustellen, so entsteht vorurtheilsvolles Absprechen und im Handeln ein rücksichtsloses Zufahren, und das Object rächt sich für die ihm widerfahrene Vernachlässigung an der subjectiven Willkür durch die Erfolglosigkeit ihrer Thätigkeit und durch empfindliche Rückschläge. — Der Unempfindlichkeit steht die lebhafte Erregbarkeit des Gefühls gegenüber. Wo der Erzieher diese als natürliche Anlage vorfindet, da wird er sie als eine höchst wünschenswerthe Eigenschaft begrüßen und sich hüten, ihr entgegenzuwirken, als ob, wie es allerdings häufig angesehen wird, die Erregtheit des Gefühls, welche mit den sie veranlassenden Gegenständen rasch wechselt, an sich schon Flatterhaftigkeit oder Leichtsinn wäre. Andererseits ist freilich die natürliche Anlage auch noch keine Tugend, sondern sie wird zu einer solchen erst dann, wenn mit der lebhaften Empfänglichkeit die Fähigkeit sich paart, unter der Mannigfaltigkeit der aufgenommenen Eindrücke das an sich Bedeutende und das der höheren Natur des Menschen Entsprechende von dem Unbedeutenden und Unangemessenen zu unterscheiden, und wenn es dem Gefühle zur andern Natur wird, nur die Eindrücke der ersteren Art festzuhalten, die der letzteren aber durch die Reaction der besseren Natur, welche durch sie empört wird, zurückzuweisen. Wenn nicht auf solche Weise mit der lebhaften Erregbarkeit des Gefühls die selbstthätige Mit- und Gegenwirkung sich verbindet, so entsteht der wahre Leichtsinn, welcher, einer kräftigen Gegenwirkung wie Aneignung unfähig, den Menschen zu dem rein passiven corpus vile erniedrigt, womit die wechselnden Eindrücke nur gleichsam experimentiren. Mit verstärkter Dringlichkeit ergeht an den Erzieher die Forderung, die Kraft der Gegenwirkung in dem Zögling zu wecken, wo eine weichliche häusliche Erziehung es daran zu sehr hat fehlen lassen, zumal wenn überdies, wie es in vielen Fällen dieser Art geschehen wird, eine an Reizungen reiche Umgebung die lebhafte Erregbarkeit des Kindes bis zu jenem Uebermaß überspannt hat, wo sie in Stumpfheit umzuschlagen droht. Hier muß das überreizte Gefühl durch Beschränkung der Reizungen auf magere Kost gesetzt werden, damit es gesunde.

2) Die Forderung, den Eindrücken des Gefühls durch das Denken und Wollen Ordnung, Maß und Haltung zu geben, leitet bereits von dem rein quantitativen zum

qualitativen Verhalten des Gefühls, zu seiner inneren Bestimmtheit über. Es wurde oben bemerkt, daß das Gefühl angenehm, oder unangenehm berührt wird, je nachdem die Eindrücke, welche es aufnimmt, als lebenfördernde oder als lebenhemmende wirken. Nun ist aber der Mensch eines zwiefachen Lebens fähig, und demgemäß giebt es auch zwei ganz verschiedene, ja entgegengesetzte Weisen, angenehm oder unangenehm berührt zu werden. Das Leben des natürlichen Menschen ist durchaus der Befriedigung der selbstsüchtigen Neigung zugewandt; das Leben des neuen Menschen, der nach Gott geschaffen ist in rechtschaffener Gerechtigkeit und Heiligkeit, bewegt sich in Uebereinstimmung mit dem göttlichen Gesetze im Dienste der gesammten Menschheit, als deren lebendiges Glied der wiedergeborene Mensch sich fühlt. Wer jenem natürlichen Leben hingegeben ist, der empfindet nur angenehm, was das selbstsüchtige Streben und das sinnliche Wohlsein seiner egoistisch isolirten Persönlichkeit fördert, als unangenehme Störung dieses niederen Treibens dagegen jeden Eindruck, welcher ihn an seine höhere Bestimmung mahnt. Umgekehrt, wer in dem höheren Leben einmal mit dem innersten Kern seiner Persönlichkeit Wurzel gefaßt hat, der empfindet, was ihn früher als Förderung seines niederen Lebens angenehm berührte, nun als unangenehmes Hemmnis seines Wachsthums im höheren. Der lebendige Glaube ist die Kraft, welche das in Liebe zu dem Menschen sich herabneigende Göttliche ergreift; das Gefühl, welches durch das lebendige Berührtwerden von dieser göttlichen Liebe in dem Menschen erweckt wird, ist die Liebe. Nach ihrer negativen Seite charakterisirt sie der Apostel Paulus unübertrefflich durch das einfache Wort, daß die Liebe nicht das Ihre suche (1. Kor. 13, 5): die alles nur auf sich beziehende selbstsüchtige Neigung des natürlichen Menschen ist durch sie vernichtet; ihr positives Verhältnis zu dem höheren Leben drückt Johannes in dem großen Worte aus: „Wer in der Liebe bleibet, der bleibet in Gott und Gott in ihm" (1 Joh. 4, 16): durch die Liebe ist das Leben des Menschen in das göttliche Leben eingepflanzt, und nur das kann ihm fortan gefallen, wodurch dieses göttliche Leben gefördert wird. Daß dieses große Gefühl der heiligen Liebe die Grundstimmung des gesammten Gefühlslebens werde und bleibe, ist in Bezug auf die innere Bestimmtheit des Gefühls die Aufgabe der Gefühlsbildung. Das Kind hat von Natur keine Neigung, als die nach sinnlichem Wohlbefinden, und nur dasjenige ist ihm angenehm, wodurch dieses befördert wird. Das erste lebendige Bewußtsein des höheren Lebens kann nicht durch Belehrung in das Kind gebracht werden, sondern eben nur auf dem Wege des unmittelbaren Gefühls. Die Eltern sind berufen, ihm Vertreter und Vermittler der göttlichen Liebe zu werden, und insbesondere die selbstverleugnende, hingebende Liebe der Mutter, welche langmüthig ist und freundlich, sich nicht erbittern läßt, sondern alles verträget, alles glaubet, hoffet und duldet, ist die heilige Macht, wodurch auch in den Kinderherzen die Liebe erweckt wird, welche nicht Muthwillen treibt, sich nicht blähet, sich nicht ungeberdig stellet, welche mit einem Worte nicht bloß das Ihre sucht, sondern den Boden bildet für den willigen, das Gesetz der Selbstsucht in den Gliedern überwindenden Gehorsam gegen das höhere Gesetz im Geiste. Gerade in Bezug auf Gefühlsbildung kann das, was in der Kindheit versäumt worden ist, später auch durch die besten pädagogischen Maßregeln schwerlich ersetzt werden. Auf der Grundlage einer frommen Kindheit aber, in welcher er in großentheils unbewußtem Gehorsam gegen die Gesetze des höheren Lebens zu leben sich gewöhnt, reift der Zögling allmählich zu dem Zeitpuncte heran, wo er mit voller Ueberzeugung die Liebe Gottes in Christo ergreifen soll und damit die untrügliche Norm, um zu entscheiden, was er für eine wahre Lebensförderung zu halten hat und was nicht: der von ihr geleitete Mensch wird zwar sein Gefühl allem offen halten, was nicht wider den Herrn ist, eben so gewiß aber auch es gegen alles verschließen, wodurch das Leben in Ihm gefährdet werden könnte. Der gefährlichste Feind dieses höheren und wahren Lebens ist, wie auf Seiten der Willensthätigkeit die Selbstsucht, im Gebiete des Gefühls die Eitelkeit, oder die gegen wahren inneren Gehalt und höheres Streben gleichgültige Lust an äußerer Anerkennung der eignen iso-

lirten Subjectivität in ihrem factischen Zustande (s. d. Art. Eitelkeit): diese Eitelkeit ist vernichtet in der Liebe, welche nicht das Ihre sucht, sondern von dem Bewußtsein Gottes und der Menschheit bewegt ist.

3) Zur Erläuterung der bisher aufgestellten Grundsätze durch ihre bestimmtere Anwendung wird es dienen, wenn wir nun das Gefühl in seiner Beziehung auf die verschiedenen Gegenstände betrachten, durch welche es erregt wird. Die Gefühlseindrücke werden hervorgebracht durch die Natur in ihrer ursprünglichen, wie in ihrer durch menschliche Arbeit veränderten Gestalt, durch andere Menschen und durch die Selbstbezeugungen Gottes im menschlichen Geiste. Die etwa vorhandene Gleichgültigkeit des Kindes gegen Natureindrücke wird von selbst sich geben, sobald ihm nur Gelegenheit geboten wird, nicht bloß über die Natur zu lernen und sie im harten Dienst des leiblichen Bedürfnisses zu bearbeiten, sondern unbefangen in und mit der Natur zu leben; denn der kindliche Geist steht mit dem Naturleben in einem innigen Zusammenhange und hat für es ein eigenthümlich feines Verständnis, wie Bogumil Goltz im 2. Abschnitte seines „Buches der Kindheit" (S. 93—164: „Lebensarten mit der Natur") mit unübertrefflicher Sinnigkeit und Schönheit dargestellt hat. Auch die Zerstörungslust, in welche bei vorherrschender Selbstthätigkeit und irregehendem Thätigkeitstrieb die Gleichgültigkeit gegen die Producte der Natur und der menschlichen Arbeit oft umschlägt, wird großentheils aufhören, wenn der Zögling in der Naturumgebung erst recht heimisch wird, wie sie denn weniger bei Landkindern, sondern vorzugsweise bei der städtischen Jugend sich findet (vgl. d. Art. Gefühllosigkeit). Außerdem ist dieser Untugend durch Hinweisung darauf zu steuern, wie die Opfer kindischen Muthwillens wunderbare Schöpfungen der göttlichen Macht und Weisheit oder mühsame Werke menschlicher Kunst sind, und bestimmt an ihrem Theile das Leben zu fördern und zu schmücken; auch wird vieles schon dadurch beseitigt, daß dem Thätigkeitstriebe durch zweckmäßige Beschäftigung der rechte Weg gezeigt wird. Schlimmer steht es dagegen, wenn die Zerstörungslust in wirkliche Grausamkeit ausartet, die an der Marter des dem rohen Muthwillen preisgegebenen Geschöpfes sich weidet. In diesem Falle liegt eine Verwilderung des Gefühls vor, welche in Zartgefühl zu verwandeln nicht wohl möglich ist, und bei welcher der Erzieher sich darauf beschränken muß, ihre Aeußerungen zurückzudrängen, am natürlichsten dadurch, daß der Grausame zu seiner Strafe selbst Schmerz empfindet; und wenn irgendwo, so wird hier gewiß auch der philanthropischeste Erzieher die Berechtigung körperlicher Züchtigung nicht bestreiten. In der Beziehung zu anderen Menschen muß das Grundgefühl der heiligen Liebe als Menschenliebe sich offenbaren. Wie die natürliche Gleichgültigkeit des noch unerfahrenen Kindes gegen Leid und Freude im menschlichen Leben aufzuheben sei, wurde oben bereits ausgeführt: es kommt eben darauf an, das natürliche sympathetische Gefühl, d. h. die natürliche Neigung, dieselben Empfindungen in uns entstehen zu lassen, die wir bei anderen warnehmen, zu entwickeln und zu einem sittlichen Mitgefühl (s. d. Art.) zu erheben, welches vom Denken geleitet ist und in entsprechender Thätigkeit sich wirksam erweist. Die rücksichtslos sich geltend machende Selbstthätigkeit offenbart sich im menschlichen Verkehr namentlich in der Verachtung der Gebote der gesellschaftlichen Sitte und Wohlanständigkeit, wie diese Verachtung nicht selten gerade bei besonders kräftigen Knaben, namentlich in den süßen Flegeljahren hervortritt, in welchen der mächtig sich regende Drang nach Selbständigkeit das rechte Maß noch nicht hat finden lernen (vgl. d. Art. Entwicklungsperiode, S. 216 f.). Das Gefühl für die Rücksichten, welche er seiner Umgebung schuldig ist, wird in dem Zögling am sichersten geweckt und ausgebildet werden, wenn er nicht bloß hört, sondern auch fühlen lernt, daß der kein Recht hat, seinerseits Ansprüche an die Gesellschaft zu machen, welcher ihren gerechten Ansprüchen sich nicht fügen will, und wenn zugleich die gute Sitte in den Erziehern selbst ebenso freundliche als ernste Vertreter findet, welche auch nicht durch Zumuthung unkindlicher Manieren den berechtigten Widerstand der bessern Natur des Zöglings herausfordern. Das häßliche Gegentheil des richtigen Eindruckes,

welchen Wohl und Wehe anderer auf das Gefühl hervorbringen sollten, ist Neid und Schadenfreude. Wirkliche Schadenfreude ist das Zeichen eines tief verderbten Gefühls und kommt bei Kindern seltner vor, als es den Anschein haben mag; denn das Mitleid, welches wir den zu Schaden Gekommenen zeigen, und die thätige Hülfe, welche wir ihnen leisten, werden schon durch die natürliche Neigung unterstützt, indem die mit ihnen verbundene Erinnerung an die eigne vortheilhaftere Lage das Selbstgefühl befriedigt. Das unwillkürliche Lachen, welches durch kleine unerwartete Unfälle anderer unmittelbar erregt wird, ist keine Schadenfreude, denn es hört auf und geht in Mitleid über, sobald sich zeigt, daß der Belachte wirklich zu Schaden gekommen ist, und der Erzieher wird, statt ein Verbrechen streng zu rügen, welches gar nicht vorhanden ist, von solchen Fällen besser einen Anlaß nehmen, der allzu reizbaren Empfindlichkeit des Gegenstandes solcher Heiterkeit entgegenzuwirken, denn auch sich mit Anstand auslachen zu lassen, ist ein lobenswerther Act sokratischer Selbstbeherrschung. Mehr als durch das Gebot des Mitleids, wird der natürlichen Selbstsucht durch die Forderung zugemuthet, des Glückes eines andern sich zu freuen, welches man selbst haben möchte und entbehren muß, und Regungen von Neid und Misgunst wird darum der Erzieher häufig begegnen. Direct, durch Tadel und Strafe, wird sich gegen diese Verirrungen des Gefühls wenig ausrichten lassen; sie werden aber von selbst schwinden, sobald es gelingt, in dem Zögling ein ernstes und lebendiges Streben nach Erfüllung seiner höheren Aufgabe und damit das richtige Selbstgefühl zu erwecken. Er verlernt dann, mit neidischem Seitenblicke auf andere hinzusehen, und lernt vielmehr darüber Schmerz empfinden, daß er seiner eignen Bestimmung nicht genügt, und darüber Freude, daß er dieser sich annähert. In der Beurtheilung, ob das eine, oder das andere der Fall sei, muß zumal der Unmündige durch das Urtheil derjenigen unterstützt werden, in welchen er die Vertreter des von ihm zu erfüllenden höheren Gesetzes erkennt. Darin, daß er deren Billigung oder Misbilligung angenehm oder unangenehm empfindet, zeigt sich das Ehrgefühl (s. d. Art. Ehrgefühl). Dieses ist in dem Organismus des geselligen Lebens und Wirkens so tief begründet, daß bei richtiger Behandlung es leicht wird, es auch in solchen Zöglingen zu wecken, in welchen es unentwickelt geblieben ist, weil ihnen entweder bei einer zu harten Behandlung niemals eine Anerkennung ihres persönlichen Werthes zu Theil geworden ist, oder bei einer zu weichlichen ihnen jede Anregung zu höherem Streben fehlte; und mit ihm hat der Erzieher einen in dem Zöglinge selbst liegenden Antrieb gewonnen, welcher eine pflichtmäßige Thätigkeit kräftiger und gründlicher fördert, als alle äußeren Maßregeln. Vor der Ausartung in eifersüchtigen Ehrgeiz aber bleibt das Ehrgefühl bewahrt, wenn nur, wie bereits angedeutet, der Zögling daran gewöhnt wird, nur durch Lob und Tadel derjenigen sich afficiren zu lassen, welche er, wie es bei Eltern und Lehrern wenigstens der Fall sein sollte, als Repräsentanten des göttlichen Gesetzes selbst verehren kann, wenn er, mit Einem Worte, seine höchste Aufgabe darin finden lernt, so zu handeln, daß er Gott gefalle. Dies führt uns zu der dritten und wesentlichsten Beziehung des Gefühls, zu seiner Beziehung auf Gott. Wie die Eindrücke der Natur und des menschlichen Lebens zu benutzen und zu leiten sind, damit auch sie dazu beitragen, diese Beziehung stets lebendig zu erhalten, wurde in dem Bisherigen bereits hervorgehoben: auch die Natur muß der Zögling als die wunderbare Schöpfung der göttlichen Weisheit, auch das menschliche Leben als die Offenbarung der Gerechtigkeit und der Gnade Gottes empfinden lernen, und die einzelnen Gegenstände des Unterrichtes sind durch Zurückführung auf Gott als das waltende Wesen in allem einzelnen Dasein zur „allgemeinen Weihe“ hinzuführen. Hier ist nur noch darauf hinzuweisen, wie das Gefühl des Zöglings für die Stimme Gottes in dem eignen Herzen, wie die wahre Gottesfurcht in ihm wach zu erhalten ist durch herzliche und ernste Vermahnung zum Herrn, die einerseits die günstige Stimmung zu finden weiß, in welcher der Zögling nicht durch die Mannigfaltigkeit anderer Eindrücke zu sehr zerstreut ist, andererseits nicht mit ver-

ständiger Reflexion sich so sehr umhüllt, daß die Kraft des unmittelbaren Eindruckes auf das Gefühl dadurch abgeschwächt wird.

4) Wenn wir mit einigen Betrachtungen über die Mittel der Gefühlsbildung schließen, so wird es kaum der Bemerkung bedürfen, daß wir von solchen Mitteln nicht im Sinne gewißer äußerer Maßregeln reden, die, an sich werthlos, ihren Werth eben nur durch ihre Beziehung auf den durch sie zu erreichenden Zweck erhalten. Je mehr es die Erziehung mit dem inneren Leben des Zöglings zu thun hat, desto weniger vermag die Pädagogik besondere Mittel der erwähnten Art anzugeben, und die Wirkung auf das Gefühl ist die allerinnerlichste, die Mittel, wodurch sie unterstützt wird, können nur in einem an sich nothwendigen pädagogischen Verhalten gefunden werden, welches nur durch seine nähere Beziehung auf diese oder jene Seite der Entwicklung des kindlichen Geistes in Rücksicht auf diese besondere Seite als ein Mittel bezeichnet werden kann. In diesem Sinne ist in dem Bisherigen schon die allseitige Erweckung der geistigen Thätigkeit, ihre Hinleitung auf das Ewige und Göttliche, die richtig geleitete Betrachtung der Natur, wie des Lebens und der Geschichte der Menschheit, auch als Erziehungsmittel besprochen worden. Es ist nun aber noch auf einen Unterrichtsgegenstand aufmerksam zu machen, welcher zu dem Gefühl in einer so eigenthümlich innigen Beziehung steht, daß er als Mittel der Gefühlsbildung ganz besonders hervorgehoben zu werden verdient, nämlich die schöne Kunst. Wenn das Kunstschöne wesentlich in der vollkommenen wechselseitigen Durchdringung eines sinnlichen Stoffes und eines idealen Gehaltes besteht, darin, daß, wie Goethe es ausdrückt, das Einzelne zur allgemeinen Weihe geführt werde, so leuchtet ein, daß gerade es auf Belebung und Bildung des Gefühls den heilsamsten Einfluß üben muß, indem es ebensowohl die Empfänglichkeit für die einzelnen sinnlichen Eindrücke schärft, als das Gefühl dem Allgemeinen, Göttlichen erschließt. Es wäre schlimm, wenn nicht jeder Erzieher schon aus Erfahrung den tiefen Eindruck kennen gelernt hätte, welchen ein lebendig vorgetragenes ergreifendes Gedicht, oder ein gemeinschaftlich gesungenes schönes Lied auf die Herzen der Jugend hervorbringt. Freilich muß, damit dieser Zweck erreicht werde, den Zöglingen auch wahrhaft Schönes und das Gefühl Ansprechendes dargeboten werden, und versificirte „Beispiele des Guten" sind dazu ebensowenig geeignet, als die früher fast ausschließliche Alleinherrschaft der vorzugsweise die Reflexion anregenden Fabel berechtigt war. Glücklicherweise aber findet sich bei unseren classischen Dichtern und in dem unvergleichlichen Schatze des deutschen Volks- und Kirchenliedes des Trefflichen genug, um auch der Volksschule die Vortheile dieses unschätzbaren Bildungsstoffes zuzuwenden. Damit dieser seine ganze bildende Kraft entfalte, muß übrigens zu der richtigen Auswahl auch die richtige Behandlung kommen, die weder in einseitigem Streben nach Verständlichkeit durch zersetzende Analyse den poetischen Schmelz des Kunstwerkes abstreift und dessen Wirkung auf das Gefühl geradezu hindert; noch durch Gedichte, welche den Gesichtskreis des Schülers überhaupt übersteigen, oder dadurch, daß sie auch die unentbehrlichen Erläuterungen einzelner Schwierigkeiten versäumt, jenes unklare und mehr sinnliche Wohlgefallen an vollklingenden, aber unverstandenen Worten und schönen Versen begünstigt und so das Gefühl für die volle Schönheit eines Kunstwerkes vielmehr abstumpft. Zur Entwicklung des Gefühls für die sittliche Größe und Schöne kann ganz besonders der Geschichtsunterricht wirken. Zum Schlusse müßen wir auf die Gefühlsbildung mit ganz besonderem Nachdrucke unsern alten Satz anwenden, daß das beste und sicherste Erziehungsmittel in der Persönlichkeit des Erziehers liegt. Wer selbst keinen Sinn hat für das wunderbare Weben des Naturlebens, für die geselligen Tugenden, für die Schöpfungen einer edlen Kunst, der wird sich vergeblich abmühen, mit abstracten Belehrungen und gemachter Begeisterung seinen Zöglingen mitzutheilen, was er selbst nicht besitzt. Ein reines, lebendiges und kräftiges Gefühl aber ruft sein Echo in den Kinderherzen unmittelbar hervor und nirgends gilt mit solchem Rechte, als gerade auf dem Gebiete der Gefühlsbildung das schöne Wort von J. J. Wagner: „Nichts erzieht besser als die Gegenwart eines trefflichen Menschen,

er braucht nicht zu docíren und zu predigen; sein stilles Dasein ist eine Sonne, welche wärmt und leuchtet." (Vgl. d. Art. Erzieher). G. Baur.

Gehaltsminimum, s. Besoldung.

Gehorsam — ist die zur Fertigkeit gewordene Unterordnung des eigenen unter einen berechtigten andern Willen. Diese Unterordnung des Eigenwillens hat den Namen von der ersten ihrer Functionen — dem aufmerksamen Hören auf das Gebot; aber der Sinn des Wortes begreift sämmtliche Functionen in sich, und gehorsam wird derjenige genannt, der wie mit dem Ohr so im Gemüth und mit dem Willen aufhorcht und folgt. Es soll nicht „zu dem einen Ohr hinein und zu dem andern wieder hinaus" gehen, noch bloß zuweilen und sporadisch gehorcht werden. Man muß sich darauf verlassen können als auf eine durch Angewöhnung erworbene Fertigkeit. Ist der fremde Willen, welchem jemand folgt, kein berechtigter, so kann von Gehorsam nur im uneigentlichen Sinn die Rede sein, denn dieser ist nur sittlich und nothwendig gegenüber von den Gesetzen des Gemeinwesens, in welchem der Mensch lebt, nur gegenüber von den Personen, welche ihm kraft jener Gesetze zu befehlen haben.

Die Erziehungswissenschaft hat es zunächst mit dem Gehorsam zu thun, welchen der Zögling dem Erzieher leisten und zu welchem jener von diesem angehalten und geleitet werden soll, und so haben wir denn hier hauptsächlich die zwei Puncte ins Auge zu fassen — Pflicht und Pflege des Gehorsams.

Was erstlich die Pflicht betrifft, so rechtfertigt sich dieselbe aus sittlichen und psychologischen Gründen. Der Gehorsam des Zöglings ist thatsächlicher Dank für die Wohlthaten, welche ihm durch die Hand des Erziehers zutheil werden; sein Ungehorsam ist ein Hindernis für die Wirksamkeit dieser Wohlthaten. Im Gehorsam reiht er sich ein in die göttlichen und menschlichen Ordnungen, welche das Gedeihen seines inneren und äußeren Lebens bedingen; „ein thörichter Sohn ist seiner Mutter Grämen" (Spr. Sal. 10, 1.) nicht nur, sondern er wächst der ganzen Gesellschaft zum Schaden auf; denn wem das Gebot der Eltern und Lehrer nichts galt, dem gelten später auch die Gesetze des Staates nichts. Der Gehorsam will von klein auf geübt sein, denn er ist eine Angewöhnung und eine Fertigkeit. Man sehe in die Häuser, ob und welche Zucht daselbst geübt wird, und man kann sich eine Rechnung machen, wie das öffentliche Leben beschaffen sein wird bei den Nachwachsenden. Und ebenso sicher ist aus den Zuständen des öffentlichen Lebens in der Gegenwart auf die häusliche Zucht in der Vergangenheit zu schließen. „Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren" — dies Gebot enthält die einfachste Pflicht und seine Befolgung den reichsten Segen.

Sehen wir näher zu, was Gehorsam ist und thut, wie er entsteht und wächst, und es werden sich uns zugleich die Einwendungen und Zweifel, welche von moralischem und psychologischem Standpunct aus schon gegen ihn erhoben worden sind, von selbst heben; er wird sich nicht minder als eine Wohlthat, ja Bedürfnis für den, der ihn leistet, wie als eine Nothwendigkeit für die Gesellschaft erweisen.

Unterordnung des Willens ist Uebung des Willens mittelst Leitung und Beugung. Der Gehorsame thut was geheißen, unterläßt was verboten wird; im ersten Fall lenkt sich der Wille auf etwas, das er von sich selbst nicht, im andern zieht er sich zurück von dem, das er von sich selbst wollte; in beiden Fällen wird der Wille geübt. Scheinbar fremder Gewalt sich hingebend bekommt man in der That den Willen in eigene Gewalt; denn dieser hört auf als bloße Naturkraft zu wirken und wird zum leitbaren Werkzeug, obgleich es zunächst die äußere Veranlassung durch einen außer ihm befindlichen Willen ist, was dieses Werkzeug lenksam macht. „Das Kind fängt an frei zu werden, wenn es den Eltern und Lehrern gehorcht," ist ein durchaus wahres Paradoxon Roths (Kleine Schriften I, 139, von der Pflege des Gehorsams). Durch Gehorsam wird formelle Freiheit gewonnen. Aber nicht nur formelle, sondern in der That wesentliche. Indem um den Willen des Kindes Schranken gezogen werden, dienen diese ihm als Schutzwehr gegen den Reiz der sinnlichen Gegenstände von außen und gegen die entsprechenden sinnlichen Antriebe von innen (vgl. Waiz Allg. Pädag. S. 146 ff.).

Je mehr es diese Schranken achtet, desto unabhängiger wird es von der Macht des Sinnlichen. Der natürliche, noch ungelenkte und ungebeugte Wille ist nicht als eine an sich gute, reine Naturkraft, sondern als eine von sinnlichen und egoistischen Trieben durchzogene und von sündhaften Gelüsten mächtig bewegte zu erkennen. Nur der nirgends vorhandene Emil Rousseaus, nicht das leibhaftige Kind von Fleisch und Blut ist gut von Natur und sofort etwa für berechtigt anzusehen, daß es verlange, die Worte Befehlen und Gehorchen, noch mehr die Ausdrücke Schuldigkeit und Gehorsam müßen aus seinem Wörterbuch gestrichen werden, und nur von einem Zöglingsphantom kann zur Noth gelten, was Rousseau seinem im zwölften Jahr stehenden Emil zuschreibt: „sprechet ihr ihm von Pflicht, Gehorsam, so weiß er nicht, was ihr wollt, befehlet ihr ihm etwas, so versteht er euch nicht" (vgl. Raumer, Gesch. d. Päd. II, 235 u. 246). Rousseaus Erziehungsideal ist ein Knabe, in dessen Vocabular nicht die sittlichen Begriffe von Pflicht und Schuldigkeit, sondern nur die Worte physischer Bedeutung „Kraft, Nothwendigkeit, Unmacht und Zwang" eine Rolle spielen. Man pflegt ihn damit zu entschuldigen, daß er so im Gegensatz gegen die grundverdorbene Cultur seines Zeitalters gesprochen habe und darauf ausgegangen sei, die Kindesnatur aus deren Sklavenkette zu befreien, aber unentschuldbar — zumal für den Verfasser der confessions — ist, daß er über diesem Bemühen die Gebrechen der Kindesnatur selbst ignorirt und also in seinen Erziehungscalcul Größen aufnimmt, die nicht vorhanden sind und wirkliche Potenzen außer Rechnung läßt. In dieser Beziehung steht er schon hinter heidnischen Pädagogen zurück, welchen bekanntlich das Beschneiden junger Bäume und Reben als Vorbild erziehenden Eingreifens in die natürliche Entwicklung des Kindes galt; vom christlichen Boden der Menschenerkenntnis hat er völlig sich entfernt. Hier nämlich gilt als Erfahrungswahrheit: „das Dichten des menschlichen Herzens ist böse von Jugend auf," „Thorheit steckt dem Knaben im Herzen," und „aus dem Herzen kommen hervor arge Gedanken." Nicht die Umgebung des Kindes ist es allein, von wo ihm das Böse käme, der Mensch bringt den Reiz und Trieb dazu mit auf die Welt. Diesem angeborenen Bösen, der Sünde, die auch des Kindes Verderben ist, entgegen tritt die gebietende und verbietende Zucht, Gehorsam verlangend, nöthigenfalls ihn erzwingend, im Gehorsam übend, und indem der Zögling diesen leistet, wird er in der That freier, denn er bekämpft dabei die sündhaften Triebe, schwächt ihre Naturgewalt und durch das Zurückdrängen des sinnlichen, egoistischen Willens wird dem vernünftigen, sittlichen Willen Bahn gemacht. Weit entfernt daher, daß die den Gehorsam heischende Zucht etwas inhumanes, freiheitgefährdendes wäre, dient sie vielmehr dazu, das Thierische im Menschen zu besiegen, die Herrschaft des Fleisches über den Geist zu brechen, und also den Menschen in der That human, d. h. menschlich und frei zu machen. Der rechte Gehorsam „stärkt und hebt unsere höchsten Seelenkräfte, indem er die unedleren animalischen niederhält und unter die Gewalt der höheren zwingt." (Roth a. a. O. S. 138). So wird das „Müßen" hier zum Freund des „Sollens" und ein Vorläufer des „Wollens." Ja, wenn mans recht betrachtet, so liegt schon in dem frühesten Gehorsam der Ansatz zu derjenigen Verfassung des Gemüths, welche das Evangelium als die Frucht der wirklichen Bekehrung und der Wiedergeburt erkennen heißt, da nämlich der Mensch nicht nur von diesem und jenem sinnlichen Hang und egoistischen Trieb, sondern von sich selbst frei wird und mit dem Apostel sprechen kann: ich lebe nun, doch nicht ich lebe. — Der freie Wille wird nur erzogen, wenn auch er „als ein Samenkorn angesehen wird, das keine Frucht bringt, es sterbe denn" (Wiese, die Bildung des Willens S. 48).

Werth und Pflicht des Gehorsams wird demnach verständlich durch die Anthropologie der hl. Schrift, durch die klare Einsicht in den Mangel und die Verderbtheit des natürlichen Menschen. Die Zucht erscheint hier im Licht eines Arzneimittels, der Gehorsam als Heilcur, die Einwendungen aber, welche von Seiten einer oberflächlichen Liberalität gegen Eingriffe in die Kindesnatur, gegen Störung der freien Entwicklung und dergleichen gemacht werden, fallen zu Boden, sobald man einen klaren Einblick in

die wirkliche Menschennatur, in das Wesen der Freiheit und in die Bedingungen ihrer Entwicklung gewonnen hat. Denn die Forderung, man solle der Freiheit Raum lassen, ist nur realisirbar durch Bekämpfung des Unfreien am Willen, eine vernünftige Entwicklung des Lebens nicht anders möglich, als indem der Werdende durch die erleuchtete Vernunft des Erziehers angehalten wird, das Widervernünftige, das er in sich selbst trägt, niederzuhalten.

Indessen auch abgesehen von der Verderbtheit der menschlichen Natur haben wir in dem Gehorsam eine nothwendige Bedingung für gesunde Entwicklung des werdenden Menschen zu erkennen. Erzählt uns doch die Schrift von dem, der auch als Kind ohne Sünde gewesen, daß er seinen Eltern unterthan war. Der zwölfjährige Jesus kennt und anerkennt also die Worte Gehorsam und Pflicht, welche Rousseaus zwölfjähriger Gedankenknabe nicht einmal soll verstehen können. Und sind nicht überhaupt die edleren Naturen in der Regel auch die lenksameren, wovon doch das Gegentheil stattfinden müßte, wenn Gehorchen etwas der gesunden Natur widerstreitendes wäre. Mit Recht hebt Roth hervor, welchen unmittelbaren Segen der Gehorsam dem Lernen bringe, indem er die Aufmerksamkeit schärfe und also dem Denkvermögen ebenso wohlthätig werde, wie er den Willen adelt und läutert, daher auch schwächere Gaben an dem Gehorsam als an einem Stabe sich in die Höhe ranken, und es ist eine ebenso feine als ermunternde Bemerkung, wenn er von der Beihülfe redet, welche auch ungelehrte Eltern dem Unterricht in den gelehrten Schulen dadurch leisten, daß sie mittelst der Pflege des Gehorsams aufmerksame Schüler ziehen (a. a. O. S. 140). Zwar könnte man dem entgegen auf die nicht seltene Erscheinung hinweisen, da ungebundener Knabensinn mit schnellem Kopf, leichter Auffassung, witzigen Einfällen sich verbunden zeigt, und demnach versucht sein, die Zucht dafür verantwortlich zu machen, wenn an Gehorsam gewöhnte Schüler stiller und langsamer im Denken sich darstellen. Und in der That es ist so, daß Zucht gemessener, gehaltener macht, die Aeußerungen des Geistes einschränkt und zurückdämmt, aber eben damit sorgt sie für Spannung und Vertiefung des Denkens, also für Mehrung der geistigen Kraft und reichere Frucht im späteren Leben, während der Ungebundene die Kraft vertändelt und so zu sagen sein Pulver in Lustfeuerwerk verknallen läßt. Es ist eben der Mangel an Zucht und der Ungehorsam, durch welchen das Salz dumm und aus Knabengenies fade Männer werden.

Noch unmittelbarer als auf die intellectuelle Bildung wirkt aber der Gehorsam auf die gemüthliche, überhaupt auf die Erziehung für das praktische Leben; er dient dem Zögling zur Orientirung und zur thätigen Theilnahme an den Interessen der Lebenskreise, in welchen er aufwächst. Denn hiemit folgt er, der Unerfahrene den Erfahrenen, der Unerleuchtete den Verständigen und Weiseren, als der Einzelne den Ordnungen des Gemeinwesens, dessen Glied er ist, und indem er folgt, eignet er sich, noch ehe er in die volle Einsicht hineingewachsen, den Segen davon an und hilft schon wiederum als Mitwirkender ihn fortpflanzen. Die reifende Vernunft tritt so mit der gereiften in Bündnis und Wechselwirkung, und empfängt durch die leitende Hand der Zucht Nahrung und Licht. Gebot und Verbot treten dem Zögling zunächst in Gestalt einer äußeren Nothwendigkeit entgegen, doch ist ihr Inhalt dem Wesen nach nichts anderes, als wozu er selbst in seiner sittlichen Natur angelegt ist; ihr Müßen ist sein Sollen; formelle Heteronomie, substanzielle Autonomie. Bei Roheit der Einsicht und der Sitten sieht sich der Zögling im Gegensatz gegen den Erzieher, der Bürger gegen die Obrigkeit, Opposition wider jede Anordnung gilt für Freiheit, Widerspenstigkeit als Ehrensache. In der That aber heißt Gehorchen im Staat — Mitregieren, weil es dem Gesetz und Recht im Staat mit zur Herrschaft verhilft; denn Gesundheit und Lebenskraft eines politischen Gemeinwesens ruht ebenso in der Blüte des Gehorsams gegen Gesetz und Obrigkeit wie in der vernünftigen Energie der Herrscher. Nicht minder in der Familie, in allen Erziehungskreisen muß man den befehlenden und den dem Befehl folgenden Willen nicht als gegensätzliche ansehen; sie sind organische Aeußerungen eines an und für sich selbst einigen Willens. Hierin liegt der innerlichste Erklärungs-

grund des von der Erfahrung aufgestellten Lehrsatzes, daß wer nicht folgen gelernt hat auch nicht befehlen kann und daß der Weg zu einem festen Regiment durch Gehorsam gehe; denn dieser ist's, durch welchen der Einzelwille seine Wurzeln in den von den Gesetzen und deren Handhabern ausgesprochenen Gemeinwillen treibt und also in demselben seine Heimat und sofort Recht und Kraft zur Geltendmachung dieses Willens findet. Daher die unsichere Herrschaft eines aus Revolution hervorgegangenen Regiments; daher auch die Unsicherheit im Hausregiment bei Vätern, die ein zuchtloses Jugendleben hinter sich haben und bei denen Schlaffheit mit zorniger Strenge wechselt, oder oftmals Pedanterie die Stelle vernünftiger Ordnung vertreten muß. Der Wille dessen, der in einem kleinen oder großen Gemeinwesen zu befehlen hat, muß in demselben seine innerliche Heimat haben, durch Unterordnung darin eingeordnet sein, sonst fehlt es an der inneren Legitimation, am guten Gewissen und am Muth zum Regieren.

Es kann nicht schwer fallen, auf den Grund der bisherigen Ausführung nunmehr auch dem Einwurf zu begegnen, welcher der Erziehung zum Gehorsam bekanntlich schon von Rousseau gemacht worden ist und der z. B. bei Schleiermacher (Erziehungslehre S. 71) als die Frage auftritt: „wie es die Erziehung verantworten könne, daß sie eine Lebenszeit der anderen aufopfere?" Abgesehen davon, daß alles schwierigere Lernen in dem früheren Lebensalter und ehe das Gelernte seine Früchte tragen kann, unter dieselbe Kategorie des Aufopferns fallen und somit unterbleiben, d. h. daß der Knabe nichts rechtes lernen müßte, so hat der Gehorsam für jede Lebenszeit den unmittelbaren Gewinn, daß durch ihn Sünde und Böses, also Verderben bekämpft wird und er trägt die obzwar langsam aber doch von Anfang an reifende Frucht der Einordnung in das Vernünftige und Rechte. Somit ist innere Befreiung, geistige Erleuchtung, Kräftigung des Willens und zugleich eine vorausnehmende Betheiligung an dem Leben des sittlichen Gemeinwesens immer mit dem Gehorsam verbunden. Was das folgsame Kind zu opfern hat ist in der That nichts anderes, als was auch jeder Erwachsene fort und fort um sein selbst willen und jeder Mensch auf Erden um des ewigen Lebens willen opfern muß, nämlich mit Einem Wort: sich selbst, und trifft hier das Wort Christi zu: „wer sein Leben findet, d. h. wer es nicht opfern will, der wirds verlieren, und wer sein Leben verlieret um meinetwillen, der wirds finden" (Matth. 10, 39). — Warum die Schrift sagt, „Gehorsam ist besser als Opfer," wird uns nun doppelt klar, denn gewöhnliches Opfer giebt nur einzelnes her, Gehorsam giebt sich selbst, bei jenem giebt der Mensch und empfängt nichts dafür, bei diesem findet und gewinnt er sich selbst zurück. Dies gilt nämlich von demjenigen Gehorsam, in dessen Uebung der Mensch an der Hand einer berechtigten und vernünftigen menschlichen Zucht allmählich hineinwächst in die Zucht des göttlichen Geistes und in den freien Gehorsam gegen Gottes Willen.

So hat sich denn die Pflicht der Unterordnung des Eigenwillens aus der Betrachtung der Natur des Willens, der geistigen und sittlichen Entwicklungsgesetze, der Bedingungen, unter welchen die menschliche Gesellschaft sich bildet, und in der That hat sich uns der Gehorsam, welcher oberflächlich angesehen als ein Leiden erscheinen kann, als ein Werk und Beförderungsmittel der Freiheit und als eine Wohlthat ergeben. Daß derselbe aber wirklich ein gefühltes Bedürfnis sei, das kann, wer es nicht aus seinem Wesen erkennen will, wenigstens an seinen Zerrbildern merken, wie sie im Leben sich mannigfach gestalten und überall da sehen lassen, wo der echte Gehorsam mangelt. Der milden Zucht des Lehrers sich fügen geschieht manchem Schüler außerordentlich sauer, der unter die Tyrannei eines rohen Gassenhelden sich willig beugt; namentlich in demjenigen Alter, da der Freiheitstrieb am mächtigsten auftritt und welches die Worte Gehorsam und Pflicht am liebsten aus seinem Wörterbuch gestrichen sähe, im jugendlichen, finden wir die Karrikaturen des Gehorsams am sprechendsten ausgeprägt; man denke nur an das Studentenleben, wie da mancher das väterliche Gebot in den Wind schlägt, aber vor den Häuptern seiner Verbindung tiefen Respect, von ihnen befehligt zu werden, sich höchlichst geehrt fühlt, wie die Gesetze der Universität, des Staates kritisirt und gering angesehen, aber der Trinkcomment heilig und unverbrüchlich gehalten wird. Die

Einwendung, das alles werde doch immer zugleich durch Selbstironisirung gemildert, reicht nicht aus; die Thatsache bleibt, und nicht zur Uebung der Freiheit, sondern zur Vorübung fürs Tragen von Sklavenketten verschiedenster Art im späteren Leben und dann ohne alle Ironie und Witz pflegen nur bei zu vielen solche Verirrungen des Gehorsamsbedürfnisses auszuschlagen. Man wird bei der Jugend aller Stände und Berufsarten Aehnliches warnehmen und darf sich nicht verbergen, daß eben hier, im falschen Gehorsam, im verzerrten Ehr- und Pflichtbegriff, im vermeintlichen Freiheitsgenuß die Anfänge derjenigen Sinnesart und Handlungsweise keimen, welche man, Bornirtheit und Gemeinheit zugleich bezeichnend, das Philisterthum nennt. Mit großen Buchstaben aber und auch dem blödesten Auge leserlich stellt sich das angeborene Gehorsamsbedürfnis in der Geschichte solcher Nationen dar, welche den freien Gehorsam gegen Gesetz und rechtmäßige Obrigkeit zu leisten unwillig, das Joch des Despotismus geduldig sich auf den Nacken legen. Mundus vult—regi; und sie wird regiert, wo nicht durch Recht, da durch Gewalt, wo nicht von der Vernunft, da vom Unsinn und von der Thorheit. Welchem von diesen beiden die Erziehung entgegen zu führen habe, kann keine Wahl sein.

Uebergehend nunmehr zu dem zweiten Hauptpunct, der Pflege des Gehorsams, beginnen wir mit der Namhaftmachung dessen, was hiefür im frühesten Alter des Kindes geschehen kann. Mit Recht macht die Pädagogik darauf aufmerksam, daß schon das Kind in den Windeln einen Willen hat und demgemäß zu behandeln ist. Während aber die Erziehung im Fortschritt der ersten Kindheit allmählich immer mehr mit positiver Zucht und Willensbeugung aufzutreten hat, muß sie dem Säugling gegenüber vor allem darauf bedacht sein zu verhüten, daß nicht der sinnliche Wille beunruhigt und gereizt werde. Fernhaltung dessen, was ihm Schmerz und Aufregung bereitet, mittelst naturgemäßer Einhüllung, Reinlichkeit, namentlich aber Pünctlichkeit in der Ernährung ist nöthig, letztere zugleich schon auch als Angewöhnung an Regel und Ordnung. Es genügt nicht, streitigen Kleinen zu wehren, man muß vermeiden, was sie ohne Noth streitig macht, und wenn der Apostel den Vätern sagt: „reizet eure Kinder nicht zum Zorn" (Eph. 6, 4), so ist dies ein Wort, das auch die Mütter sich an die Wiege schreiben dürfen. Es giebt einen Zorn im Geblüt bei älteren Kindern, der die Versäumnis der Mutter, die Gleichgültigkeit der Amme und Wärterin während der ersten Wochen anklagt. — Regel und Ordnung in Essens- und Schlafenszeit ist unmittelbar für die leibliche, mittelbar für die gemüthliche Entwicklung des Kindes nothwendig, und darum rächt sich an der Mutter im späteren Leben, wenn sie entweder aus nachgiebiger Schwäche gegen ihr Kind oder aus Vergnügungssucht und um ihre Gesellschaften nicht zu versäumen, die Zeiten der Ernährung verrückt, das Kleine zu früh ins Bett zwingt oder zu lange in der Aufregung unter den Erwachsenen behält. — Die schwierigsten Zeiten sind die der Kinderkrankheiten, des Zahnens u. dgl. Nothwendige Rücksicht auf das körperliche Befinden, Mitleid, wobei das Herz einem brechen will, Theilnahme der Anverwandten und Freunde, die alle helfen, lindern, erheitern wollen — unter ihrem Einfluß lernt das Kind sich bald als Mittelpunct und als Herrn über seine Umgebung fühlen, und es pflegt darauf Meisterlosigkeit und ein herrisches Wesen nur zu gerne als die übelste Nachkrankheit sich einzustellen, die ihre eigene, aber eine unumgänglich nöthige Cur erfordert. Damit diese Nachcur nicht allzu schwierig werde, sind kranke Kinder möglichst in der Stille und Ruhe zu erhalten, man hat Aufregung durch Freude oder durch eine größere Zahl von Gespielen während der Reconvalescenz zu vermeiden, es muß aber auch während der Hitze der Krankheit so gewiß als unter allen Umständen das dem Körper, so auch das dem Gemüth positiv Schädliche ferne gehalten werden, wenn gleich die Durchführung den Eltern oft noch viel schwerer wird als dem Kinde. So lange ein Mensch bei Sinnen ist, so lange hat er Anspruch unter vernünftigen Regeln zu stehen und diese dürfen auch während des kranken Zustandes nicht beseitigt werden, obwohl sie mit aller Schonung sich geltend zu machen haben. Sonst opfert man das Gemüthsleben dem sinnlichen und die spätere Lebenszeit der früheren auf. — Nicht leicht werden die Kinder während der frühesten Periode durch

absichtliche Mishandlung gereizt, viel häufiger geschieht es, daß eine unverständige Zärtlichkeit ihren Launen nachgiebt, sie mit leckerer Nahrung überfüllt, mit Spielzeug überschüttet, um sie immerdar freundlich zu sehen, alles und mehr thut, als sie verlangen, und sie auf diese Art anspruchsvoll, ungenügsam macht. Namentlich in Häusern, da viel Besuche einsprechen und in angesehenern und reicheren Familien vermehrt sich für das Kleine die Gefahr, der Hausgötze zu werden, dem man schon um seiner Priester, der Eltern, willen huldigt. Das alles rächt sich bald und die Erziehung bekommt ihre liebe Noth, hernach die Hindernisse des Gehorsams aus dem Weg zu räumen, welche sie selbst geschaffen hatte. Darum gilt auch hier der Spruch: reizet euere Kinder nicht zum Zorn, enthaltet euch, sie an Erwartungen und Ansprüche zu gewöhnen, deren Abgewöhnung ihnen hernach ganz natürlich als ein Eingriff in erworbenes Recht erscheint und ihren Zorn hervorruft; nihil enim magis facit iracundos, quam educatio mollis et blanda (Seneca de ira II, 21. 22). — Als ein Gast im Haus wird das Kind während seiner ersten Lebenszeit angesehen und geehrt, aber einmal muß die Zeit kommen, da ihm das Gasthütlein abgezogen wird; das geht um so schwerer, einen je eigensinnigeren Kopf ihr ihm darunter habet wachsen machen.

Ordnung und Zucht muß das Kleine fühlen, ehe es derselben bewußt wird, damit es mit einer guten Angewöhnung und mit zurückgedämmtem Herrschertrieb des sinnlichen Egoismus in die Zeit des erwachenden Bewußtseins übergehe. Noch ehe es Ich sagen konnte, hat sie begonnen; mit dem Eintritt in diese Entwicklungsstufe tritt es in die immer deutlichere Unterscheidung von seinen Erziehern und also in die Möglichkeit des deutlichen Gegensatzes, dessen Verwirklichung nicht auf sich warten läßt. Was bringt es mit in diese neue Periode aus der früheren? — Bei richtiger Erziehung ein mit Anhänglichkeit verbundenes Abhängigkeitsgefühl, also zwei Momente, welche den Gehorsam erleichtern, indem das eine das Bewußtsein seiner Nothwendigkeit, das andere die Geneigtheit dazu bedingt; aber es bringt auch sein eigenes erwachendes Selbst mit und ein wogendes Meer von Trieben der sinnlichen Natur. An jene knüpft die Erziehung an, um diese zu lenken, in Ordnung zu bringen. Liebe und Furcht sind die ersten Bundesgenossen der Zucht im Innern des Kindes. Die Furcht entspringt zunächst aus dem Gefühl der sinnlichen Uebermacht des Erziehers, sie ist die Empfindung der Schwäche gegenüber dem Starken; auch die Liebe hat ihre natürliche erste Quelle in der Sinnlichkeit — Wohlthaten der Eltern, Bedürfnis des Kindes sich anzuschmiegen. Also ist der Gehorsam zu pflegen, indem der Erzieher seine Macht ausübt, was durch ernsten Blick, entschiedenes Wort, eventuell mittelst physischen Zwangs, der das Böse hemmt, wenn er auch das Gute nicht schaffen kann, und mittelst Strafen geschieht; letztere jedoch haben nicht nothwendig noch in erster Linie den körperlichen Schmerz zu verwenden, sondern je nach der Art oder Wiederholung des Ungehorsams von Entziehung der Wohlthaten und Schmälerung der Liebeserweise aufzusteigen, wie denn z. B. auf das feiner geartete Kind, das streitig sein will, die Entfernung vom Schoß der Mutter, die Verweigerung der Vaterhand, des Kusses vor Schlafengehen ꝛc. als empfindliche Strafe wirkt. (Vgl. die Art. Belohnung, Strafe). Während also durch Erweisungen der Liebe die Neigung des Kindes gewonnen wird, dient eben diese Neigung dazu, es für die Zucht empfänglicher zu machen. — Aber das Kind soll nie als Instrument, dessen Empfindungssaiten man Töne zur Unterhaltung entlockt, misbraucht werden, so wenig als darauf in der Leidenschaft der Liebe oder des Zorns hinein zu hämmern ist; denn im letzteren Fall springen die Saiten und es verstummt, im ersteren begiebt man sich in Gefahr, daß die Töne da versagen oder falsch klingen, wo man sie im Ernst hören will. Das Hineinhausen auf die natürlichen Empfindungen der Kleinen bringt üble Früchte, denn wo die seelischen Beziehungen abgestumpft sind, findet intellectuelle und moralische Einwirkung schwierigen Boden. Wer freilich den Gehorsam sei es als reine Frucht des Denkens und moralischen Wollens, sei es als Product des absoluten Zwangs betrachtet, wird jene Rücksichten für sehr untergeordnet halten; aber der wirkliche Mensch, und mit diesem hat es die Erziehung zu thun, denkt und will

im Zusammenhang mit dem, das in seiner Neigung und Empfindung lebt, und es ist außerordentlich wichtig für die spätere Einwirkung auf den Zögling, daß der Erzieher von den frühesten Jahren an derjenigen Empfindungen und Neigungen, durch welche die fortschreitende Zucht Eingang findet, sich versichert und sie gleichsam zu seinen Bundesgenossen heranbildet. Wen sein Knabe einmal aufgehört hätte zu fürchten und zu lieben, der müßte viele Worte und Schläge vergebens verschwenden. Beides muß zusammenwirken — Fürchten und Lieben. Eines für sich allein reicht nicht. Furcht ohne Liebe verbittert und macht scheu (Col. 3, 21.), versteckt, zum Schein gehorsam; unter einer Schreckensherrschaft zittert das Kind daheim als klein, draußen und später bricht der eigene Wille desto wilder hervor.

Malo coactus qui suum officium facit,
Dum id rescitum iri credit, tantisper cavet,
Si sperat fore clam, rursum ad ingenium redit.
Terent. Adelph. Act. I, 1, 21.

Tyrannische Zucht macht aus den Zöglingen Höflinge, die sich in Gegenwart des Despoten bücken, im Vorzimmer wider ihn die Zunge recken; ein solcher Erzieher dünkt sich fest in der Herrschaft zu stehen, aber seine Gewalt reicht nicht weiter als sein Stock. (Vgl. hiezu und zu dem Folgenden die Bemerkungen über servile und liberale Erziehung in Waiz Allg. Päd. S. 149 ff.). Dagegen wo Liebe ohne Beisein der Furcht wirkt, fehlt das den Willen beugende Element, die Zuneigung wird überwuchert von Ungestüm und Trotz, es entgeht der Respect, der Zögling, der erst in reifern Jahren des Erziehers Freund werden soll, fühlt sich jetzt schon als dessen Kameraden und also zu beidem gestimmt und befugt, ihm zu lieb oder zu leid zu sein, Freundschaft zu halten und aufzukündigen. Wo es dahin gekommen, wagt man in der That oft nicht mehr zu befehlen, um nicht neuen Anlaß zu Widerspenstigkeiten zu geben. Ja es ist nichts allzu seltenes, Eltern zu sehen, die ihren Kindern gehorchen; noch häufiger käme dieser Widerspruch vor, wenn nicht doch oft der Zorn diejenige Rolle in der Zucht von selbst übernähme, welche dem Ernst gebührt, und wenn die verzogenen Kinder nicht wenigstens an plötzlich über sie hereinbrechenden Ungewittern empfinden lernen müßten, daß nicht sie die Herren seien. So hilft sich zuweilen die verletzte Ordnung der Natur, aber wie es gewiß ist, daß das sittliche Wachsthum der Kinder weit nicht allein von bewußten Einwirkungen der Erzieher ausgeht, sondern vieles ist Wirkung und Gegenwirkung unbewußt waltender somatischer und physischer Elemente, so soll doch da, wo es sich von der Anwendung positiver Zucht handelt, nimmermehr rohe Naturkraft wider rohe Naturkraft ins Feld ziehen, sondern die letztere unter die von der Vernunft regierte Gewalt des Erziehers sich beugen müßen. Wir definirten den Gehorsam als die Unterordnung des Willens unter einen berechtigten andern Willen. Berechtigt ist derselbe aber nicht bloß durch sein Recht sich geltend zu machen, es kommt auch darauf an, daß er sein Recht in rechter Weise, d. h. nicht leidenschaftlich sondern vernünftig geltend macht. Zorn thut ja nicht, was vor Gott recht ist. Schlaffe, energielose Zucht ist leerer Willensraum, in welchen nach statischen Gesetzen Willensluft von außen eindringt, — wer weiß es nicht, wie unbewußt oft so der Zöglingswille in dem Erzieherwillen Raum erobert und ausfüllt, wie schnell namentlich eine Schülerclasse an einem neuen Lehrer die schwachen Seiten spürt und durch sie wie durch offene Thore ihren Einzug hält, um seinen Willen in Besitz zu nehmen. Da pflegen dann endlich Revolutionen einzutreten, Gegenstürme brechen los, worinnen wiederum das richtige Verhältnis sich herzustellen trachtet; allein das gelingt schwer, viel eher geschieht dabei zu viel, um bald hernach erneuter Schlaffheit Platz zu machen. Aprilwetter und Aequinoctialstürme aber sollen nicht in Haus und Schule herrschen, sondern heller Sonnenschein bei frischem Ostwind. Der Wille des Erziehers muß eine Burg sein, unzugänglich der List wie dem Trotz und nur Einlaß gewährend, wo Gehorsam an die Pforten klopft; der Wille

des Zöglings sei der offene Flecken am Fuß der Burg, wie unter ihrer Hut so unter ihrer Botmäßigkeit.

Daß der zum Gehorsamfordern berechtigte Wille in der rechten Weise, als eine leidenschaftslos wirkende Macht, gestützt auf Abhängigkeit und Anhänglichkeit sich geltend machen kann, dazu gehört nun aber vor allem, daß er keinen Gehorsam fordere, als zu dessen Leistung er auch materiell berechtigt ist. Als ein Berechtigter in rechter Weise das Rechte verlangen, das ist die Stellung des Erziehers, in ihr liegen so die Wurzeln wie die Schranken seines Gebietens und Verbietens: Ungerechtes fordern empört und macht auch gegen gerechte Forderung widerspenstig; unnöthiges pedantisches Wesen wirkt Abneigung, die sofort auch dem Richtigen und Wichtigen sich entgegensetzt, und wer was klein ist für groß angesehen haben will, der stumpft das sittliche Urtheil ab wie den Respect, und er reizt selbst dazu, daß nun das Große für klein gehalten wird. Stößt ein ungerechtfertigter Befehl auf energischen Gegenwillen, so giebts Trotz, Misachtung, es tritt der offene Kriegsstand zwischen Zögling und Erzieher ein; der schwächere Wille giebt zwar nach, aber der Widerstand flüchtet sich in das Gemüth und wirkt da Mismuth, Kälte, heimliche Feindschaft. Hat überhaupt der Erzieher oft genug dagegen zu kämpfen, daß nicht andere durch falsches Mitleid ihm sein Amt am Zögling erschweren und daß nicht diesem von den Hausgenossen, wie man sagt, der Kopf gehalten werde, so muß er desto mehr sich hüten, solche Befehle zu ertheilen, durch welche er selbst ein begründetes Mitleid wider sich in die Schranken ruft, und wodurch diejenigen, die seine Erziehungsgehülfen sein sollen, zu Bundesgenossen des Zöglings im offenen oder heimlichen Krieg wider ihn werden. Daher auch um der Eintracht willen, die im Haus zwischen Vater und Mutter und überhaupt unter den Erwachsenen hinsichtlich der Lenkung der Kinder herrschen muß, so wie um der Eintracht zwischen Haus und Schule willen, ohne welche Harmonie ja ein Gebot das andere aufhebt, der kindliche Wille anstatt nach Einem Ziel gelenkt zu werden zum Spiel widerstrebender Einflüsse und Gehorsam zur Unmöglichkeit wird, muß dort der Vater, hier der Lehrer das Regiment so führen, daß jedes mit Recht auf Uebereinstimmung des andern zählen darf. Hütet euch, den sich entwickelnden Willen unter das Gesetz des Parallelogramms der Kräfte zu bringen, er wird sich von euch beiden wegbewegen.

Je älter der Zögling wird, je mehr er zum eigenen Urtheilen erwacht, um so weniger erträgt er das Joch eines ungerechten Regiments, um so stärker wirkt aber auch Gerechtigkeit und Vernunft im Gebieten und Verbieten auf sein Gemüth und nicht bloß wird ihm dadurch der Gehorsam im einzelnen erleichtert, sondern er tritt zugleich in ein inneres Verhältnis zum Erzieher ein, das die Willigkeit zu gehorchen im ganzen erhöht. Denn Furcht und Liebe sind zwar die Triebfedern des früheren Kindesalters, im späteren muß Glaube und Vertrauen hinzutreten, eine von der sittlichen Natur des Kindes getragene Achtung vor denen, die seinen Gehorsam fordern. Achtung und Vertrauen aber resultiren aus dem Verhalten des Erziehers selbst, und obwohl auf Gehorsam im einzelnen Fall zu dringen ist, es mag der Zögling ein Gebot für richtig halten oder nicht, und mit so gutem Fug die Pädagogik davor warnt, die Befehle nicht durch ausführliche Gründe verstärken und so gleichsam den Gehorsam bei dem Verstand des Kindes entlehnen zu wollen, was jenen auf den Proceßweg brächte,*) so gewiß ist auf der anderen Seite ein dauerhafter Gehorsam doch nur da zu erwarten, wo das Rechte befohlen wird und der Erzieher an dem Gewissen und der Ueberzeugung des Zöglings Bundesgenossen gewinnt, deren Zuverlässigkeit und Kraft mit den Jahren wächst. Das Einzelgebot muß befolgt werden unabhängig von der Einsicht des Verpflichteten, der Gehorsam im Ganzen als Zustand und Fertigkeit ist nur möglich im Bund mit dieser Einsicht; daher kommt es zwar nicht auf die Rechtfertigung durch

*) Legem brevem esse oportet, quo facilius ab imperitis teneatur: velut emissa divinitus vox sit: jubeat non disputet: nihil videtur mihi frigidius, nihil ineptius, quam lex cum prologo. — Mone, dic quid me velis fecisse: non disco, sed pareo. Seneca, epist. 94.

Beweis im einzelnen, aber es kommt darauf an, daß sich der Wille des Erziehers überhaupt als ein gerechter und vernünftiger erweise. Gehorsam als eine durch Angewöhnung zu erlangende Fertigkeit setzt ein in sich begründetes System von Forderungen an ihn voraus. Weil jedoch was recht auch heilsam ist, so erweist sich der Gehorsam gegen ein solches Befehlen immer zugleich auch als eine Quelle von Wohlfahrt, die Lenkung des Willens auf das Gute, seine Ablenkung vom Bösen als eine Wohlthat, und also wächst mit der Achtung vor dem Erzieher die dankbare Liebe zu ihm, es vergeistigen sich die ursprünglich sinnlichen Motive des Gehorsams und werden mehr und mehr zu sittlichen. (Vgl. über diesen Proceß, Mende: der Gehorsam in der Erziehung S. 15 f. und über das Angeben von Gründen des Befehles S. 10 f. Curtman, die Schule und das Leben, 2. Aufl. S. 153 und den Art. Befehlen und Verbieten.)

Was ist also die Grundbedingung einer ersprießlichen Gehorsamspflege anders, als daß der zum Befehlen Berechtigte selbst ein rechter Mensch sei, der eben darum das Rechte in rechter Weise befehlen kann, weil er es als sein eigenes Gesetz achtet und befolgt. Nicht willkürliche Schranken sind es ja, welche die Zucht dem Eigenwillen setzt, sondern sie ist darauf gerichtet, „die in den sittlichen Gemeinschaften eingeführte allgemeine Ordnung das Kind achten zu lehren" (Waiz, a. a. O. S. 155). Als ein unter dieser Ordnung stehender bewähre sich der Erzieher, so wird dem Zögling, je weiter er in seiner Entwicklung schreitet, immer deutlicher vor Augen und ins Bewußtsein treten können, daß jener ihn nach keinen anderen Gesetzen lenkt als unter denen er selbst steht. Longum iter per praecepta, breve per exempla — das gilt auch den Meistern der Zucht. Aus der Vorbildlichkeit des eigenen Lebens nehmen gegenüber den Heranreifenden die Anforderungen des Erziehers ihre stärkste Einwirkungsfähigkeit und das Gebot, du sollst ehren, erfüllt sich desto leichter und lieber gegenüber von solchen, die selbst ehrenwerth sind (vgl. d. Art. Auctorität). Indessen nicht das Beispiel allein macht es, die Sache hat einen tieferen Grund. Auch der Erzieherwille erlangt seine Stärke durch Beugung, eine Beugung, welche in der That zur Emporrichtung führt. (Vgl. Bormann, Schulkunde I, S. 183, überhaupt den ganzen wichtigen Abschnitt: Wie erzieht die Volksschule zum Gehorsam? S. 178 ff.) Und weil es gewiß ist, daß zuletzt und auf die Dauer in dem Widerspiel von Befehlen und Gehorchen nicht die abstracte Legitimität, sondern die erworbene Auctorität, nicht die physische, sondern die sittliche Energie den Sieg davon trägt, so mußt du selbst gehorsam — nicht nur einst gewesen, sondern immer noch — sein, wenn du Gehorsam von anderen verlangst und durchsetzen willst.

Wie wichtig ist daher, des Beispiels wegen, daß der Vater vor seinen Kindern niemals unehrerbietig von seinen eigenen Vorgesetzten rede, wie weise war jene spartanische Regel, welche den Männern verbot, vor Jüngeren die Gesetze des Staats zu kritisiren, und wie falsch ist der Weg, den Lehrer einschlagen, die vor der unreifen Jugend Ansehen suchen durch Herabsetzung der Auctoritäten im Staate. Ein ungebändigter Alter hat nicht den Anspruch Jüngere zu bändigen, und hat nicht die Kraft dazu, denn an Ordnung zu binden vermag nur der geordnete Willen. So lange ich hinter meiner eigenen Pflicht zurückbleibe, mangelt meinem Willen und Befehl die Energie, welche andere zu der ihrigen anhält; nur soviel als ich selbst in mir an Trieben des sinnlichen Egoismus bezwungen habe, so viel bin ich vermögend in anderen zu bezwingen; auf den Gehorsam, den ich selber leiste, fußt meine Macht, den Gehorsam, welchen man mir schuldet, herbeizuführen. Dem Erzieher, der Augen hat zu sehen, dienen daher die Erfahrungen von widerspenstigem Wesen und schwer zu besiegender Unbotmäßigkeit immer zugleich als Anlässe zu neuem Eingehen in sich, zu Buße und Selbstzucht, in jedem neuen Zögling wachsen ihm Gelegenheiten zu, sich wiederum selbst gegenständlich zu werden; wem es Ernst ist, der wird erziehend immer miterzogen.

Dieser Wille, sich selbst fort und fort erziehen zu lassen und in der Leistung des Gehorsams vorbildlich zu werden, ist da vorhanden, wo der Erzieher sich unter die Zucht des göttlichen Willens stellt. In der Beugung des eigenen Willens wächst dessen

Macht über den des Zöglings, Ehrfurcht erzeigend gegen Gott wird er selbst ehrwürdig, seine Gebote gewinnen einen heiligen Rückhalt und eine im Gewissen verbindende Macht. Je gereinigter das Wort, desto tiefer dringt es in die Seele, und dann hat die Gehorsamspflege ihr letztes Ziel erreicht, wenn sie auf der einen Seite im Zögling den Sinn gegen den Erzieher weckte, welchen Luther in seiner Auslegung des vierten Gebots zeichnet, da er sagt: „Es ist ein viel höher Ding — ehren denn lieben, als das nicht allein die Liebe begreift, sondern auch die Zucht, Demuth und Scheu, als gegen einer Majestät allda verborgen," auf der anderen Seite aber durch Anwendung der jeder Lebensstufe angemessenen Motive von Furcht, Liebe, Dank, Einsicht, Vertrauen, Ehrfurcht allmählich in Sinnen und Gemüth des Zöglings eine Thüre um die andere geöffnet wurde, daß das gute Wort immer tiefer hinein gehört, daß mit wachsender persönlicher Zustimmung gehorcht wird. Dann geschieht der Gehorsam nicht mit Dienst vor Augen um den Menschen zu gefallen, sondern als dem Herrn. Das ganze Geheimnis der Gehorsamspflege liegt also in jenem mehrfach citirten Spruch Pauli: „Ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn, sondern ziehet sie auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn."

Es erscheint zum Schlusse nun noch nöthig, die bisher besprochenen Grundsätze auf einige wenige Detailpuncte in der Pflege des Gehorsams kurz anzuwenden, wobei wir vorausschicken, daß man bei Aufstellung pädagogischer Regeln vermeiden muß, sich gedachte Zöglinge und Erzieher anstatt der wirklichen und leibhaftigen vorzuhalten und also gleichsam Uebungen am Phantom vorzunehmen oder zu beschreiben — eine Verirrung, welche der Pädagogik, nämlich der geschriebenen, von Rousseau angethan sich seither fortpflanzte als eine Krankheit, in die wir oft ohne es zu merken verfallen, während es sodann bei wirklicher Vollziehung von Regeln manchmal nur allzu leibhaftig zugeht.

Man fragt z. B.: darf Gehorsam erzwungen werden? und wirft ein, durch Zwang leide die Freiheit und also das Sittliche im Gehorsam Noth, oder im Gegentheil, ein Gehorsam, aus Gründen und mit Ueberzeugung geleistet, verdiene diesen Namen nicht mehr. (Vgl. zu beiden: Mende, S. 9 f. u. S. 21 und Waiz, S. 153). Hierauf ist zu antworten: erstlich, Gehorsam in vollem Sinn und als Gemüthsfertigkeit kann gar nicht erzwungen werden, sondern er entsteht unter dem Zusammenwirken aller objectiven und subjectiven Momente der Erziehung, worunter allerdings auch der Zwang seine Stelle hat; ebensowenig kann der Gehorsam bei dem einzelnen Thun und Lassen erzwungen werden, sofern man darunter diejenige Willensbeugung versteht, welche in Einwilligung übergegangen ist; aber daß der Zögling einen einzelnen Befehl vollziehe, einzeln Verbotenes unterlasse, dazu kann und muß er gezwungen, es muß der Wille, der sich hier nicht beugen will, gebrochen werden, und man darf davon keineswegs Zerstörung der Willenskraft befürchten, weil — die Vernünftigkeit des Verlangten vorausgesetzt — hierdurch nicht der wahre Wille, sondern nur der Eigensinn, d. h. der Feind dieses Willens nothleidet. — Fürs andere, was das Gehorchen aus Gründen ꝛc. betrifft, so kommt es natürlich zuerst auf das Alter des Zöglings an, ob es schon Gründe versteht; daß man den Befehl nicht durch Disputiren stütze, hat oben schon Seneca verboten, ihn mit vielen Worten unter Wasser setzen nimmt ihm die Schneide, aber der Einsicht des Heranreifenden nachhelfen ist väterlich,*) absolutes Walten tyrannisch, außer wo absoluter Widerstand zu brechen wäre, am sichersten wirkt jedoch die Ueberzeugung, welche aus dem ganzen System der Forderungen auf die Gerechtigkeit und Weisheit der vorliegenden einzelnen schließen darf. Je abgeneigter sich der Wille

*) Hoc patrium est, potius consuefacere filium
Sua sponte recte facere, quam alieno metu.
Hoc pater ac dominus interest. Hoc qui nequit,
Fateatur nescire imperare liberis.

Terent. l. c.

gebärdet, desto weniger verdient er Belehrung, die dann besser nachfolgt, um entweder das Gefühl, es sei mit Recht eingegriffen worden, zur Einsicht zu erheben, oder die durch Schaden gewonnene Klugheit zu verstärken. In solchen Fällen wirken Gründe, nachträglich angegeben, dem künftigen Gehorsam vor. Wäre es die Aufgabe des Erziehers, seinen Zögling zur blinden Maschine zu machen, so müßte er alle Ueberzeugung vor und hernach ferne halten; aber da beide mit einander unter Einem höheren Willen stehen, und da der Zögling durch Unterordnung unter den Willen des Erziehers zur Einordnung in die Gesetze des beide umfassenden sittlichen Gemeinwesens und zur Freiheit heranwächst, so muß die Lenkung seines Willens mehr und mehr seine eigene Einsicht mit in Anspruch nehmen, sein Gehorchen darf und soll zugleich ein Horchen auf die Stimme werden, die ihren Ausgang über dem Erzieher und in ihm nur ihren Durchgang hat. Hieraus folgt auch, daß wahre Aufklärung der Einsichten niemals der Pietät hinderlich werden kann (s. Mende, S. 8). Wer freilich nur da gehorchen will, wo er überzeugt ist, der ist ungehorsam, er macht aber in der That seine eigene Ueberzeugung nicht zum Grund des Gehorsams, sondern zum Vorwand des Ungehorsams.

Man fragt ferner, wie es anzugreifen, daß nicht durch die Strenge der Zucht die individuelle Entwicklung gehindert und das Gemüth verbogen werde. In unserer Zeit eine beinahe überflüssige Frage; wir laboriren eher an Fülle des Individualismus (vgl. Wiese, S. 46). — Zunächst sorgt die Vorsehung selbst, indem sie in das Herz der Eltern Liebe und Hoffnung und in das Kindesgemüth ein Unnahbares legt; aber die Erziehung hat sich allerdings zu hüten, nicht mit allzuvielem Befehlen bis ins kleinste hinein die freie Bewegung zu hemmen, noch nach Schablonen, die sich für Ideale ausgeben, Inwendiges übermalen zu wollen. Es wächst in jedem Menschen ein neuer Mensch; namentlich Begabtere und zu Größerem Angelegte gähren gerne in der Jugend. Da gilt Speners Rath: „dem Muthwillen feuriger Köpfe soll man steuern, aber also, daß das Feuer nicht ausgelöscht, sondern in Ordnung gebracht werde." Man darf nie vergessen, daß Gehorsam wesentlich Freiheitsentwicklung ist. Auch das Kind ohne Sünde that etwas über den Willen der Eltern hinaus — da es sein mußte in dem das seines Vaters. Nur darauf ist zu sehen, daß nicht die Willensentwicklung anstatt hinauf, nach den Seiten und in die Niedere gehe. — Durch Freilassen dessen, was frei sein darf und soll, wird auch der Scheinheiligkeit im Gehorsam entgegengewirkt, dieser Vorübung auf schlechten Dienst im öffentlichen Leben und auf pharisäischen Gottesdienst, da man anstatt sich selbst nur Worte und Aeußerliches opfert.

Endlich noch die Frage: ob in Haus und Schule auf Ungehorsam gewiße zum voraus festgesetzte Strafen anzuwenden seien. (Vgl. Bormann, S. 184 ff. und Waiz, von der Strafe §. 13). Die richtige Antwort wird dahin lauten müßen, daß ein großer Unterschied zwischen einem Criminalcodex sei und zwischen Schul- und Hausregeln sowohl im Bedrohen als im Vollziehen. Doch sogar bei Uebertretungen der Detailverbote (z. B. Schwatzen, Hefte verunreinigen) erst die Individualität erwägen, das wäre Verschwendung des Urtheils und der Zeit; sonst muß allerdings bei wesentlichen Verfehlungen darauf gesehen werden, daß nicht Ungleichheit entstehe und also Ungerechtigkeit gefühlt werde, indem sich Ungleiche gleich behandelt finden. Die Erziehungsgesetze haben sich zu verwirklichen, indem sie an den Menschen durch einen Menschen, also menschlich gelangen. **A. Hauber.**

Gehör, s. Sinnenübungen.

Geist, s. Seele.

Geistliche als Schulinspectoren, s. Schulregiment.

Der **Geistliche als Seelsorger in Bezug auf die Erziehung.** Es soll hier nicht von dem geredet werden, was der Geistliche als Localschulbehörde zu thun hat, sondern von dem, was ihm, wenn ihn auch die staatliche Fürsorge für die Schule nicht als Werkzeug gebrauchte, doch in seiner Eigenschaft als Hirte der Gemeinde obläge, infolge des Auftrages: „Weide meine Schafe" und „weide meine Lämmer!" Nach dieser

Seite hin eröffnet sich ihm in dem Vorbild des Herrn und seiner Jünger, von Johannes an, der dem verlorenen Sohn in die Wildniß nacheilt, bis zu A. H. Franke, Zinzendorf und weiter herab, eine Innigkeit, Unermüdlichkeit und Mannigfaltigkeit des Thuns, das zu erschöpfen ein Menschenleben zu kurz ist. Der Geistliche, dem die höchste Aufgabe gestellt ist, die es giebt: Menschen zum Himmelreich zu erziehen, hat in Bezug auf Unterricht und Erziehung den Beruf, in der Gemeinde der Vertreter solcher Grundsätze und Einrichtungen zu sein, welche zur Erreichung jener höchsten Aufgabe förderlich erscheinen, und da er der Einzige in der Gemeinde ist, der das unbestreitbare Recht hat, jeglichem Gewissen Vorhalt zu thun, so soll er die diesem Recht entsprechende Pflicht auch in den Angelegenheiten der Erziehung erfüllen. Hat Luther wahr gesprochen, wenn er behauptet, daß Eltern an ihren Kindern leicht die Hölle verdienen, so ist der Geistliche vor allen berufen, vor dieser Hölle die Eltern zu warnen und ihnen zu zeigen, wie sie sich an ihren Kindern den Himmel verdienen können. Es läßt sich aber nicht leugnen, daß trotz unsrer Fortschritte in der Erziehung, namentlich in der pädagogischen Theorie, doch die große Menge auf diesem Gebiete in Blindheit tappt; denn wo das eigne Herz nicht fest ist, da giebts ein unseliges Schwanken in der Erziehung, wo das Familienleben nicht ein festgeschlossenes und heilig durchwärmtes ist, da ist das Reich, in welchem die Jugend herangezogen werden soll, in sich selbst uneins, und wo das höchste Ziel nicht sicher vor der Seele steht, da wirken auf die Erziehung der Wechsel und die Hinfälligkeit der Ziele verderblich ein. So steht es aber um die Mehrheit unserer Zeitgenossen. Diejenigen nun, welche vor allem den Beruf haben, für das gesammte Leben Weckstimmen zu sein, sollten auch auf dem Gebiete der Erziehung dazu die Befähigung und die Freudigkeit haben, und zwar nicht allein in Landgemeinden. Wie noth thäte den vornehmen Leuten oft ein seelsorgerlicher Zuspruch, daß sie von der elenden Eitelkeit abstehen, die Kinder so früh als möglich in die gesellschaftlichen Genüsse der Großen einzuführen! Welchen Hirteneifer verdienten die abscheulichen Kinderbälle und so manches andere, was zu der Blasirtheit der kaum bärtigen Jugend den Grund legt! Welche Thorheiten werden in den Regionen der Halbbildung begangen! Bis in die Flecken und Dörfer kommen Tanzmeister und Sprachmeister und verrücken die Köpfe mit den Phantomen von Fertigkeiten und Kenntnissen, in welchen es doch die Jugend hier gewiß zu nichts bringen wird. Und wenn auch der französische Tanz und die französische Grammatik die Töchter der Bürger und Bauern verschont, so wirkt die französische Mode da am allergefährlichsten, wo sie als ein bloßer Sonntagsstaat unvermittelt neben der deutschen Arbeit und dem schlichten Kleide der Woche steht. Gegen solche Standessünden sollte der Geistliche im Interesse der Erziehung Zeugnis ablegen. Und zu solchem Zeugnis wird er da am meisten Anlaß haben, wo es am liebsten angenommen wird, in den Landgemeinden. Nur selten finden sich auch hier, selbst in den entschieden christlichen Häusern, Familien, in welchen eine tüchtige Kinderzucht geübt wird. Und wo wir sie finden, sei es in nur rechtschaffenen oder in frommen Haushaltungen, da tritt sie oft in einer so strengen, das Recht der Individualität und die Berechtigung gewißer, unter dem Scheine des Weltlichen und Leichtfertigen stehender Seiten des menschlichen Lebens unterdrückenden Weise hervor, daß der mildernde Zuspruch des Seelsorgers wünschenswerth erscheint. Ganz gewöhnlich aber sind die Haushaltungen, in welchen eine gesunde Kindererziehung mangelt. Sind die Kinder klein, so ist das augenblickliche Zufriedenstellen derselben oberstes Princip, und da die Wünsche der Kleinen einen höchst augenblicklichen Charakter haben, so liegt es in ihrer Gewalt, die ganze Familie mit bloßem Schreien zu tyranniſiren, bis etwa einmal der natürliche Mensch in unverständiger Härte auf das Opfer schlechter Zucht losfährt. Wachsen die Kinder heran, so offenbart sich in der Kinderzucht der Charakter des Lebens der Eltern, das zwischen Arbeit und Vergnügen getheilt ist. Wie der ehrbare Bauer kein höheres Lob spendet als das des Fleißes, so will er auch fleißige Kinder: thun sie den Eltern die Arbeit zur rechten Zeit, so mögen sie außer der Zeit thun, was sie wollen. Während darum in wohlstehenden Haushaltungen oft den Kleinen schon eine Arbeitslast

auferlegt wird, daß gerade an die Reichsten die seelsorgerliche Mahnung ergehen muß, sich doch lieber noch einen Taglöhner zu nehmen, als daß sie die eigenen, in der Entwicklung begriffenen Kinder so schwere Lasten tragen und so anhaltend arbeiten lassen, herrscht bei den Kindern der heruntergekommenen Familien frühe Bummelei und Bettelei. In Einem aber gleichen sich alle, daß sie den Kindern nicht leicht ein Vergnügen versagen können. Wie oft hört man, wenn man sein Erstaunen ausdrückt, daß die Eltern nicht wissen, wo ihre Kinder sind, nicht Kraft haben, sie von der bösen Gesellschaft zurückzuhalten, die Rede verwerflicher Resignation: „was kann man machen?" oder: „ich kann sie nicht anbinden," und wie manchmal bemerkt man hinter diesen Reden die Freude der Eltern selbst an den Ausschweifungen der Kinder, die ja zugleich die „Gelegenheiten" bieten zur Heirath! Rechnet man dazu den Stumpfsinn, mit welchem sich die Eltern über manche göttliche Gebote hinaussetzen, wie sich z. B. in vielen Gegenden auch die Alten nicht das geringste Gewissen daraus machen, die Obstbäume zu schütteln, auf wessen Grundstück sie auch stehen mögen, ferner den bis ins Unglaubliche gehenden Mangel an jener Ehrerbietung gegen die Jugend, welcher sich die Erwachsenen in den Gesprächen vor ihren Ohren befleißigen sollen, denkt man gar an die verderblichen Einflüsse, welche von den manchmal aller Scham widerstreitenden Wohnungsverhältnissen der armen Leute auf die Kinder ausgehen müßen, so sieht man, zu wie mannigfaltigen Ermahnungen der Geistliche in der Predigt, bei Hausbesuchen und unter vier Augen im Pfarrhaus Veranlassung hat, und wie nöthig es erscheint, auch für strenge Handhabung der Polizei im Dorf, Feld und Wald sein Wort geltend zu machen.

Aber der Hirte, dem die Lämmer befohlen sind, braucht auf die selten genug ergehende Aufforderung der Eltern, die Kinder erziehen zu helfen, nicht zu warten. Er hat Recht und Pflicht, sich unmittelbar an die Kinder selbst zu wenden. Wie die Erziehung überhaupt mit der Auferziehung beginnt wegen der innigen Beziehungen zwischen der leiblichen und geistigen Natur und wegen des großen Einflusses, welchen die in der Zeit des schlummernden Bewußtseins empfangenen Eindrücke auf das bewußte Leben üben, so muß auch der Seelsorger für die Neugebornen schon ein wachendes Auge haben, namentlich da, wo der Verdacht schlechter Auferziehung nahe liegt. Es ist ein Greuel, mit welch' raffinirter Kunst oft die unehelich Gebornen vernachläßigt werden. Der Seelsorger soll sich darüber vergewißern, ob nicht hier ein Säugling mit unverdaulicher Speise und absichtlicher Unreinlichkeit hingemordet wird, ob nicht dort ein Zwei- und Dreijähriges, bei dem das Morden nicht gelungen, den lieben langen Tag immer nur sitzt und liegt und nicht gehen und stehen lernt. Das möglichst rasche Hinsterben unehelicher Kinder scheint der herrschenden rohen Weltanschauung der Leute im ganzen so wünschenswerth, die Anschauung, daß es sich hier um zur Gotteskindschaft berufene, unsterbliche Seelen handelt, ist so wenig durchgedrungen, daß der Geistliche nicht sorgsam genug sein kann. Auch über blinde, taubstumme, blödsinnige Kinder muß sich seine Fürsorge alsbald erstrecken, daß früh genug geschieht, was zu ihrer heilenden Erziehung nöthig ist. In einer jeden Gemeinde giebt es „seufzende Creatur", viel mehr, als es den meisten scheint. Wenn aber die Polizei die Hände nicht eher regt, als bis ihr das Elend unbequem wird, wenn in der Gemeinde gewöhnlich ein thätiges, auch zu außergewöhnlichen Rettungsmitteln schreitendes Mitgefühl nicht wohnt, wenn am Ende gar die eigene Familie nichts thut, als daß sie das Uebel nicht absichtlich verschlimmert, so tritt die Aufgabe des Seelsorgers in ein helles Licht, sich dem als Werkzeug zu bieten, der das Seufzen der Creatur vernimmt. Tägliche Aufsicht und Handreichung, Anrufen der weltlichen Beamten, Aufsuchen der Mittel und Wege, welche die freiwillige Liebe beut, das liegt ihm ob, damit nicht im zartesten Kindesalter schon die Seelen verderben. — Tritt dann der Geistliche in die Schule, so genügt es nicht, den Unterricht des Lehrers zu beaufsichtigen und die ihm selbst verordneten Religionsstunden zu halten; auch wäre es eine sehr oberflächliche Auffassung, wenn er nur darnach fragt, daß die Kinder ihre Aufgabe lernen und sich in den Unterrichts-

stunden ordentlich aufführen: ein Stück „eigenthümlicher Seelenpflege" ist auch hier zu thun. Es gilt, sich bewußt zu sein, daß jedes Kind als eine eigenthümliche Pflanze im Garten Gottes einer eigenthümlichen Pflege bedarf, aus der Erscheinung des Kindes in der Schule auf die Zustände der Familie zu schließen, von den Anlässen, welche die Schule giebt, auf das Haus zurückzuwirken, den Bann zu lösen, den manches Haus auf die Lernthätigkeit und die Sittlichkeit des Kindes ausübt, in der Schule selbst was üppig sich hervorthut zu dämpfen, was scheu zurückbleibt zu locken, mit dem Auge der Liebe das eigenthümliche Bedürfnis jedes Kindes zu erspähen. Insbesondere wird es eine seelsorgerliche Pflicht sein, um der Neunundneunzig willen, die in das Geleise des Lernens und richtigen Verhaltens eingefahren sind, den Einen nicht zu vergessen, der nicht nachkann. Für den, der von den Altersgenossen in der Erkenntnis überflügelt wird, muß eine Nachhülfe im eigenen Hause oder sonstwo gefunden werden, daß wenigstens das Lesen, um der zu lesenden heiligen Schriften willen, eines jeden Mitgift aus den Schuljahren werde. Wie tritt doch durch dies alles an den Lehrer selbst die Forderung heran, eine seelsorgerliche Persönlichkeit zu sein! Aber auch da, wo er sie ist, wird die Seelsorge des Geistlichen für die Jugend nicht entbehrlich. Wo z. B. die sittliche Verwahrlosung so groß ist, daß die gewöhnlichen Mittel nicht ausreichen, da wird auch der Geistliche ein Besonderes zu thun haben, zunächst mit Mahnen, Strafen, Beten und wenn auch diese Hülfe nicht genügt, wird gewöhnlich auf ihm die Sorge liegen bleiben, die Thüre eines Rettungshauses zu suchen und obendrein die Unterhaltungsmittel aus öffentlichen Kassen oder durch die Wohlthätigkeit von Privaten zu beschaffen. Es kommt auch vor, daß die Verwahrlosung, infolge der Verarmung, weiter um sich gegriffen hat, daß ein Dutzend oder mehr Kinder, statt in die Schule zu gehen, bettelnd die Gegend durchstreifen. Da ist es die Aufgabe, den Hungernden durch Eröffnung einer Industrie oder einer Quelle der Unterstützung ein Stück Brod zu schaffen, dann aber unnachsichtlich auf den Schulbesuch zu halten. Was A. H. Francke einst gethan und was der Anfang seiner so weitgreifenden Wirksamkeit war, wird immer für die Geistlichen ein Wink sein, die Pfarrhäuser willig zu Brunnenstuben leiblichen und geistlichen Segens werden zu lassen. Für den oft zu ängstlich gefürchteten Schmutz, den die Füße in die Pfarrstuben bringen, läßt Gott Brunnen quellen, ihn abzuwaschen. Ueberhaupt wird ein eifriger Geistlicher Veranlassung haben, auch da, wo die Verwahrlosung nicht dazu treibt, die Kinder zuweilen um sich zu sammeln, sei es um mit ihnen in der Stille des Hauses Psalmen und andere Bibelabschnitte, die freiwillig gelernt sind, abzuhören und ihnen dann zur Ermunterung Bild, Geschichte, Lied darzubieten, sei es um mit fröhlichem Liederklang in den grünen Wald zu ziehen. Das ist die Weise, zu zeigen, daß zwar die Geistlichen nicht dafür da sind, ungezogenen Kindern „einen Nagel in den Kopf zu schlagen," wohl aber dafür, die Kinder mit freundlich ernster Hirtenliebe dem Erzhirten zuzuführen. — Wie der Geistliche sodann während des Confirmandenunterrichts seinen seelsorgerlichen Eifer zu verdoppeln habe, darüber siehe den Artikel Confirmation und erstes Abendmahl. — Auch nach der Confirmation hört seine seelsorgerliche Bemühung um die Jugend nicht auf, ja sie bedarf gerade jetzt einer besonderen Kraft. Welcher Geistliche, dem die Katechumenen wahrhaft am Herzen liegen, hätte nicht schon Ursache gehabt, ein Jahr nach der Confirmation, obwohl diese und der vorausgegangene Unterricht sichtbaren Segen gebracht hatte, auszurufen: Sind ihrer nicht zehn rein geworden, wo sind aber die neune? Die junge Pflanzung wird gerade jetzt, wo die Schulzucht keinen Damm mehr bietet, am meisten von den wilden Wassern des Weltlebens bedroht. Was nun zunächst diejenigen betrifft, die nach der Confirmation zu Lehre und Dienst den Heimatort verlassen, so wird es die Aufgabe des Seelsorgers sein, sie vor dem Eintritt in schlechte Hausstände zu behüten, jedenfalls auch aus der Ferne über den Kirchenbesuch und die Theilnahme an der Katechismuslehre zu wachen, amtliche und freundschaftliche Verbindungen zu benutzen, damit am neuen Wohnort selbst ein liebendes Auge sie auf ihren Wegen begleitet, und so oft sie in die heimatliche Gemeinde zurückkehren, ihnen den

geistlichen Puls zu fühlen. Die Daheimbleibenden müßen mit allen Mitteln ermuntert werden, das Band, das sie mit dem Seelsorger verbindet, zu erhalten. Allezeit muß sein Haus ihnen offen stehen, wenn sie kommen wollen, um sich einen Rath oder ein Buch zu holen oder auch nur, um sich ihm wieder einmal zu zeigen. Dann aber mögen regelmäßige Versammlungen, theils erbaulicher, theils belehrender Natur, veranstaltet und beide durch Gesang belebt werden. Und besonders ist zu empfehlen, daß der Geistliche dann und wann die Jugend bis zu einem gewißen Alter in feierlicher Weise versammle, nur zu dem Zwecke, sie an das Confirmationsgelübde zu erinnern, die im Schwange gehenden Sünden zu rügen und wie einst in der gesegneten Zeit der Bereitung zur Confirmation wieder einmal mit ihnen zu singen und zu beten. Die Ermahnung unter vier Augen, so oft es heilsam scheint, sowie das beständige Wachen und Beten versteht sich von selbst. — Alle diese Bemühungen müßen durch die Vorbildlichkeit des Pfarrhauses ihren Nachdruck erhalten. Die apostolische Wohnung „herberget gerne" darf nicht bloß im Sinn der berühmten Gastlichkeit der Pfarrhäuser verstanden werden, sie muß auch Pfarrkindern, die in besonderer Noth keine andere Zuflucht wissen, die Thür öffnen: ein achttägiger Aufenthalt im Hause des geliebten Seelsorgers bringt vielleicht die verirrte Seele für immer auf den rechten Weg zurück. Sodann muß die Kinderzucht im Pfarrhause der ganzen Gemeinde predigen, damit nicht die Predigt von der Kanzel ihre Kraft verliere durch die Pfarrerssöhne, die sich am Sonntag Nachmittag etwa an die Spitze der Jugend stellen, um einem wilden Leben sich hinzugeben, und durch die Pfarrerstöchter, die am Sonntag Abend die ganze Eitelkeit der Welt im Tanzsaal mitmachen — Erscheinungen, die nicht bloß bei den Angehörigen rationalistischer Pfarrhäuser bemerkt werden. Es ist zwar ein Geheimnis, über das man oft genug staunt, daß auch Kinder der frömmsten Eltern misrathen, und es haben solche Erfahrungen für alle, die in Gottes Wort allein eine Gewähr guter Kinderzucht sehen, etwas sehr demütigendes. Aber sie sind zugleich eine Aufforderung mehr, dem Pfarrhaus und der Kinderzucht in demselben den Charakter biblischen Ernstes aufzudrücken. Gerathen dann die Kinder, so leuchtet das Vorbild hell in die Gemeinde, scheint die Erziehung fehlzuschlagen, so wird doch das Zeugnis nicht versagt, daß der Pfarrer das Seinige redlich gethan habe. **Wilhelm Baur.**

Geiz, s. Sparsamkeit.

Gelehrtenschule, s. Gymnasium.

Gelehrtenschulwesen. Geschichte desselben.*) §. 1. Literatur. Sie zerfällt in eine allgemeine und in eine besondere. Zu jener gehören theils die allgemeinen Werke über Pädagogik, namentlich von F. H. C. Schwarz und A. H. Niemeyer (Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 9te Ausg. Halle 1834; besonders Th. 3 (1835) von S. 435 an), die einen besonderen geschichtlichen Theil enthalten, wie nicht minder die Prolegomena zu Chr. Palmers evang. Pädagogik. 4te Aufl. Stuttg. 1869. S. 1—96; theils solche, die sich speciell der Geschichte widmen: F. E. Ruhkopf, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland. I. Th. (unvollendet, nur bis 1648). Bremen 1794. — Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen classischer Studien bis auf unsere Zeit, von K. v. Raumer, besonders Th. 1 u. 2., zuerst Stuttg. 1843 f. mehrmals aufgelegt; wenn auch mehr biographisch, doch für immer eine reiche, dankbar zu benutzende Fundgrube. — Geschichte der Pädagogik von Fr. Körner. 2te Aufl. Leipzig 1857. — Andeutungen finden sich auch (allgemein) in Chr. Koch's Grundsätzen der Erziehung, des Unterrichts und ihrer Geschichte. 2te Ausg. Marb. 1837. S. 145—212, und (speciell) in G. Thaulows Gymnasial-Pädagogik. Kiel 1858. S. 25—47. Für einzelne Perioden und Länder

*) Obiger Artikel ist dazu bestimmt, den Entwicklungsgang des Gelehrtenschulwesens übersichtlich darzustellen und die wichtigsten Erscheinungen und Männer, auch wenn ihnen noch besondere eingehendere Artikel gewidmet sind, zu charakterisiren. Es ist dabei unvermeidlich, daß einiges des Zusammenhanges wegen wiederholt wird und hie und da auch eine Verschiedenheit in Bezug auf den Standpunct der Beurtheilung hervortritt. D. Red.

sind von Wichtigkeit: Ed. Meyer, Geschichte des hamburgischen Schul- und Unterrichtswesens im Mittelalter. Hamb. 1843. Kraner, Geschichte der Gelehrtenschulen im 15. u. 16. Jahrh. Progr. v. Meißen. 1843. K. J. Löschke, die religiöse Bildung der Jugend und der sittliche Zustand der Schulen im 16. Jahrh. Breslau 1846. K. Pfaff, Versuch einer Geschichte des gelehrten Unterrichtswesens in Württemberg in älteren Zeiten. Ulm 1842. J. C. Jessen, Grundzüge zur Gesch. und Kritik des Schul- und Unterrichtswesens in den Herzogthümern Schleswig und Holstein. Hamb. 1860. — Für die historischen Grundlagen der Schulverfassung: Vormbaum, die evangelischen Schulordnungen (in 3 Bdn.). Gütersloh 1858 f. Für das Verhältnis zur Kirche: E. A. Lilie, die Emancipation der Schule von der Kirche in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Kiel 1843. Schnaase, die Schule in Danzig und ihr Verhältnis zur Kirche. Ein Beitrag zur Geschichte der Schule. Danzig 1859. 4. Monographien über einzelne gelehrte Schulen sind in großer Menge vorhanden, woneben die zahlreichen Mittheilungen in Programmen (wenn sie nicht wenigstens umfassenderer Art sind) und pädagogischen Zeitschriften hier nicht alle genannt werden können; ausführlich beschrieben sind die Anstalten zu Altenburg von C. H. Lorenz (1789), Amberg von T. A. Rixner (Sulzbach 1832), Baireuth von Fikenscher (vgl. J. C. Helds Schulreden, S. 239 ff.), Basel von Fechter, Bern von Gelpke (1846), Breslau (Elisabethanum) von Reiche und (Magd.) Schönborn, Cassel von C. F. Weber (1846), Coburg von Briegleb, Corbach von Curtze, Danzig von Hirsch (1858), Darmstadt von C. Dilthey (1829. 4.), Eisleben von Fr. Ellendt (1848, vgl. Pädag. Revue 1849. Januar. S. 40 ff.), Gotha von C. F. Schulze (1824), Grimma von Palm (Progr. 1850), Güstrow von Raspe (1853. 4.), Hamburg von E. Ph. L. Calmberg (1829), Hannover von G. F. Grotefend (1833. 4.), Heidelberg von J. F. Hautz (1846 bis 1855), Meißen von Müller, Leipzig (Thomasschule) von Stallbaum (1839), Münster von Soekeland (1826), Nördlingen von Beischlag (1793), Nürnberg von Schultheiß (vgl. C. L. Roths kleine Schriften I, S. 196 ff.), Pforta von F. C. Kraft und C. Kirchner (1843. 4.), Roßleben von Herold (1854), Schwerin von F. C. Wex (1853. 4.), Siegen von Lorsbach, Stralsund von Kirchner (1823) und E. H. Zober (1839—41), Weilburg von N. G. Eichhoff (1840), F. T. Friedemann (Beiträge zur Verfassung und Verwaltung deutscher Gymnasien, H. 2. Leipz. 1832), Wernigerode von Kallenbach (Halberst. 1850. 4.), Wismar von C. F. Crain (1841. 4.), Wittenberg von F. Spitzner (Leipzig 1830) u. a. m. (Vgl. außerdem die speciellen Artikel dieser Encyklopädie. D. Red.)

Erste Periode. Von den Anfängen christlicher Bildung in Deutschland bis auf die Reformation. §. 2. Wenn das Gymnasium die eigenthümliche und schöne Aufgabe bis auf den heutigen Tag behauptet hat, die Wahrheit menschlichen Wesens mit der Tiefe des Christenthums innerlich zu verbinden, so darf es uns nicht Wunder nehmen, wenn es vorzugsweise da seinen Anfang genommen und seine vorzüglichste Stätte gefunden hat, wo die natürliche menschliche Entwicklung nicht bloß in der kräftigsten und edelsten Weise vor sich gegangen ist, sondern auch eine innere Congenialität mit der evangelischen Wahrheit an den Tag gelegt hat. Das ist aber bei den Völkern germanischen Stammes der Fall gewesen. Die verschiedenen Zweige desselben haben die Mittel und Anstalten der höheren Geistesbildung nach ihrer besonderen Eigenthümlichkeit ausgebildet; den bedeutendsten und umfassendsten Ausdruck hat dieselbe aber unverkennbar beim deutschen Volke gefunden.

Die orientalische Kirche konnte, abgesehen von dem Geistesgepräge derjenigen Völker, unter welchen sie herrschend geworden ist, nach ihrem individuellen Charakter gerade die Seite der erziehenden und unterrichtenden Thätigkeit an der Jugend am wenigsten pflegen. Es mögen zwei Ursachen dabei hauptsächlich obgewaltet haben. Sie hat von Anbeginn her mehr die Richtung auf die Lehre als auf das Leben genommen, sich mehr theoretisch als praktisch entwickelt, der Speculation und dogmatischen Tiefe das Uebergewicht gegeben über Seelsorge und Kirchenbildung. Fürs andere bewegte

sich ihre Literatur wie das Fundament ihres Glaubens, die heilige Schrift, in der griechischen Sprache und es fand sich innerhalb ihres Bereichs keine Sprache, die dieser den Rang streitig gemacht oder zu der geistig bildenden Operation einer Ueberwindung des fremdartigen gegenüberstehenden Sprachidioms geführt hätte.

Anders verhielt es sich in der abendländischen Kirche. Sie ward nicht bloß innerlich, und fast vorzugsweise, nach der Seite hin getrieben, die jener gerade fehlte; sie stand auch unleugbar in einem organischen Geisteszusammenhange mit dem alten heidnischen Römerthum, mit dessen Institutionen und Gebräuchen, und ward dadurch vornehmlich zu jener Wirksamkeit nach außen bei strenger Gliederung im Inneren getrieben, die das Fremde zu erobern und für sich zu gewinnen trachtet. Vornehmlich aber breitete sie sich in Ländern aus, wo mit schöpferischer Kraft und Selbständigkeit neue Sprachen entstanden und sich ausbildeten, neben denen nun das römische Idiom als ein fremdartiges, aber für die Kenntnis unerläßliches Element dastand. Während man daher in der griechischen Kirche der lateinischen Sprache und Literatur entschieden abhold war, zeigte man sich in den Ländern der abendländischen Christenheit frühzeitig auch dem Studium des Griechischen geneigt. Ohne diese beiden alten Sprachen und das Hebräische konnte unmöglich eine irgend höhere wissenschaftliche Bildung gedacht werden.

Diesen Charakter und Umfang des germanischen Bildungsbedürfnisses prägt in entschiedener und genialer Weise Karl der Große aus. Dieser Theseus des deutschen Lebens umfaßt mit seinem großen und scharfen Blicke das ganze Gebiet nicht bloß der Kirche, sondern auch des Staates, nicht bloß der bereits wirksamen Lebensalter, sondern auch der heranwachsenden Geschlechter. Seine beiden großen und unsterblichen Gedanken waren daher: den Kreis der Schulbildung über die Geistlichen hinaus zu verbreiten, und durch die Heranbildung eines Lehrerstandes für den Unterricht der Jugend in bester Weise zu sorgen (s. Palmers ev. Päd., S. 16). Die Anregung, die er zugleich hierdurch gab, gieng weit über die Grenzen der von ihm beherrschten Länder hinaus (vgl. Keuffel historia originis ac progressus scholarum inter Christianos. Helmst. 1743). Er baute damit freilich auf ein ihm bereits überliefertes Fundament, aber er brachte nicht bloß das starr Gewordene wieder in Fluß, sondern schuf auch wesentlich Neues, an welchem das ganze Jahrtausend nach ihm fortgearbeitet hat. Den Mittelpunct dieser Thätigkeiten bildete die älteste Schule in seinem Reiche, die er nur wiederherzustellen hatte, die Hofschule oder schola Palatina — vielleicht der erste Ursprung und das schwache Vorbild der nachmaligen Hochschulen oder Universitäten. Das Aufblühen derselben war nicht sowohl das Werk des Petrus von Pisa, der sich vielleicht vergeblich darum abmühte, als des 793 aus England herübergerufenen Angelsachsen Alcuin. Diesem gelang es allmählich, talentvolle Männer zu Vorstehern für ähnliche Anstalten auszubilden, wodurch allein die von Karl dem Großen ersehnte Möglichkeit gegeben war, eine Reihe tüchtiger Schulen über das ganze Reich auszubreiten. Der Lehrstoff war ein gegebener, die Mittel des Unterrichts blieben unverändert; es galt hier ausschließlich die bewährte Ueberlieferung des Mittelalters. Doch mochte für die Methode wohl allmählich der Zeitpunct gekommen sein, wo von der akroamatischen in die dialogische Lehrform der Uebergang gemacht werden sollte. In Bezug auf das Material entsprach es dem systematisch zusammenfassenden Geiste des Römerthums, daß das Wissen sich nicht auf das theologische Gebiet beschränkte, sondern auf alle Gegenstände des Wissenswürdigen ausgedehnt ward, wie auch die Männer es übten, z. B. Beda venerabilis, deren unmittelbarer Schüler Alcuin zwar wohl nicht gewesen ist, wenn er auch dem Geiste nach vollkommen in ihre Fußstapfen trat. Dieser Wissensstoff hatte bereits in den einflußreichsten Schriften des Boëthius (455—524) und in der vielseitigen Thätigkeit des Cassiodorus (480—570) eine erfolgreiche Pflege gefunden und war durch das Satiricon (besonders die beiden ersten Bücher desselben, de nuptiis philologiae et Mercurii) des Afrikaners Marcianus Capella (um 470) und die Origines (Originum s. etymologiarum libri XX) des Isidorus (Bischofs von Sevilla, gest. 636) encyklopädisch ausgebildet worden. Hierauf ruhte die berühmte

Unterscheidung des trivium und quadrivium, welche in den artes liberales das ganze Mittelalter hindurch gemacht wurde und die für die gesammte Pädagogik der nächsten Jahrhunderte maßgebend blieb (vgl. darüber den Excurs in C. Koch's Grundsätzen der Erz., des Unt. und ihrer Gesch., S. 213 ff.). Zu dem Trivium gehörten Grammatik, Rhetorik und Dialektik, zu dem Quadrivium die 4 mathematischen Wissenschaften Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie. Alcuin fügte zu diesen nichts neues hinzu, sondern machte nur eine neue Eintheilung: die Disciplinen des Trivium bildeten seine Ethik, die des Quadrivium seine Physik, beide wurden von ihm auf ein Drittes, die Theologie, angewandt.

§. 3. Die Kloster-, Stifts- und Domschulen. (Vgl. d. Art. Mittelalterliches Schulwesen.) Freilich gelang es nicht, in allen Bildungsanstalten sich zu der Höhe dieser artes liberales zu erheben, sondern man mußte sich theilweise mit Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen und Grammatik begnügen. Dies geschah in den Parochial- oder Gemeindeschulen, die dem Wesen der nachmaligen Volks- oder Bürgerschule entsprachen, (vgl. unten S. 833). Konnte man weiter gehen und waren die Anstalten bedeutender, so nahmen sie noch die Lesung der heiligen Schrift (sacra pagina) hinzu, nach den Umständen und nach der Beschaffenheit des Lehrers auch wohl das Studium der Classiker, wenn vielleicht auch unter den Griechen nur des Homer, dagegen unter den Römern vorzüglich des Horaz und Virgil, Statius, Salust, auch Terenz, Cicero und Seneca. Für das Griechische zeigte sich sogar eine gewiße Vorliebe, wenn es auch nicht in sehr bedeutendem Umfange betrieben wurde; wir wissen wenigstens, daß Karl der Gr. in Salzburg und Regensburg zwei Lehrer der griechischen Sprache anstellte und auch sonst noch mehrere heranzog, wozu die Verbindung mit Italien günstig war. Aber es zeigte sich auch sehr frühzeitig, vielleicht dem deutschen Wesen eigenthümlich, eine starke Sonderung der Lebensberufe und selbst der Stände in Bezug auf die vorbereitende Bildung (vgl. unten §. 8 u. 14). Strebte auch der fränkische König so gut wie Alfred der Große, den Standesunterschied in der Volksbildung zu unterdrücken, so gelang es doch vielleicht in England besser als in Deutschland. Ein Unterschied von Kloster- und weltlichen Schulen war unvermeidlich. Das Trivium und Quadrivium wurde den angehenden Geistlichen in scholis intrariis seu claustris, den vornehmen Laien in scholis exterioribus s. canonicis beigebracht. In manchen Klöstern wurde freilich überhaupt kein Unterricht an Laien ertheilt, sondern höchstens Knaben zur Besorgung des Gottesdienstes angenommen und nothdürftig unterwiesen.

So herrschten denn zwei wichtige Elemente des deutschen Lebens im Mittelalter als Factoren bei der Bildung der verschiedenen Gattungen von Schulen, nämlich das Klosterwesen und die Städtegründung. Aus jenem giengen die Kloster-, Stifts- und Domschulen, aus diesem die lateinischen oder Stadtschulen hervor. Anfangs hatten wohl die Klosterschulen das unbestrittene Uebergewicht oder ein fast ausschließliches Vorrecht; sie leisteten wohl, besonders in Großbritanien und Irland, das Vorzüglichste; gerade aus ihnen waren ja Beda und Alcuin hervorgegangen und aus denselben kam nachmals Bonifacius. In den Dom- oder Kathedralschulen, die schon frühzeitig in Spanien vorkamen, mag doch im ganzen wenigstens anfangs weniger geleistet worden sein. Später scheint sich das Verhältnis fast umgekehrt zu haben. Denn als Chrodegang, Bischof von Metz, im wesentlichen jene Regel aufgestellt hatte, aus der bald der gesetzliche Kanon für das Leben der Geistlichen erwuchs, ward von selbst und wie unbewußt der Grund zu der neuen Gattung von Schulen gelegt, die gerade da entstanden, wo, namentlich in den Bischofssitzen, eine zahlreichere Geistlichkeit sich sammelte. Von da an haben die Stifts- und Domschulen (am vorzüglichsten die von Magdeburg, Hildesheim, Paderborn und Utrecht) den Klosterschulen vielfach den Rang streitg gemacht; doch dauerte das nur so lange, als die Bischöfe selbst ernste Freunde der Jugendbildung waren und nicht ein üppiges Leben außerhalb des Stifts vorzogen.

Eine große Wohlthat war es freilich, daß der Unterricht und die Jugendbildung

in den Klöstern eine besondere Pflege fand, denn der fürstliche Arm, der dies Werk schützen sollte, war nicht immer so stark wie der Karls des Großen. Unter seinem schwachen Nachfolger, Ludwig dem Frommen, giengen die meisten derartigen Anstalten wieder ein oder sanken zu unbedeutender Wirksamkeit herunter; die Geistlichen dieser Zeit klagen selber, daß an ein eigentliches Fortschreiten in wissenschaftlicher Stufenfolge nicht zu denken sei. Aber der rechte Boden dazu war schon vor Karl d. Gr. bereitet worden. Aus der Saat des Bonifacius (680—755) gieng eine Frucht hervor, die um so werthvoller erscheinen mußte, als er die doppelte Seite des deutschen Berufs, die christliche und die nationale, auf das genaueste erkannt hatte und in den tiefsten innerlichen Zusammenhang zu setzen bemüht war. So wurde in den hessischen Ländern der erste Keim deutscher Bildung und Gelehrsamkeit gepflegt, unter anderen in Fritzlar, wo Wigbert (gest. 747) 740 eine Schule errichtete, und in Hersfeld, wo Lullus um 770 das Kloster gründete, das sich besonders durch seine Schule auszeichnete. Seit 813 aber besaß die Abtei Fulda die erste öffentliche, auch von Laien besuchte und mit einer Bibliothek ausgestattete Klosterschule in Deutschland und in ihrem gelehrten und rastlos thätigen Vorstande Hrabanus Maurus (775 bis 856; vgl. N. Bach in Zeitschr. f. Alt. Wiss. 1835. Juli. Nr. 79—82) einen Lehrer und Lehrerbildner, der als ein Schöpfer des deutschen Schulwesens (primus praeceptor Germaniae) betrachtet werden darf. Nach ihm war Walafried Strabus seit 822 nicht nur auf Erhaltung der altrömischen Classiker eifrig bedacht, sondern auch für die Ausbildung der deutschen Sprache sehr bemüht. Auch die Erzbischöfe von Mainz, unter denen die hessischen Klöster standen, pflegten die höheren Studien gern. Dennoch war es auch für die Klöster keine leichte Sache, den ununterbrochenen Strom geistigen Lebens bei sich zu erhalten. Die ursprüngliche Kraft und Frische, wie sie durch den Geist Karls des Großen, der mit seinem eigenen Beispiele vorangieng, den Schulen eingehaucht worden war, begann allmählich zu weichen; die Zeit bewegte sich zum Theil in einem mächtigen Fortschritte, ja großartigen Umschwunge, den die Schule zu begreifen nicht im Stande und daher hinter demselben zurückzubleiben genöthigt war. Vielfach waren es ja auch nur äußere Vorkehrungen, die durch ausgezeichnete Träger in raschem Gange erhalten wurden, aber mit diesen völlig ihren Halt verloren. Das Ziel des von den Schulen verfolgten Strebens war ja auch nur das abstracte Ferment der Wissenschaft, welche das Mittelalter kannte, nicht diese selbst in ihrer mächtigen und belebenden Gestalt, nicht das Alterthum in seinem frischen Geistesorganismus. Dazu kamen die Zustände, welche in dem Klosterleben selber herrschten. Ein großer Wetteifer war zwischen den Dominicanern und Franciscanern einerseits und den Benedictinern andererseits erwacht. Letztere hatten vor der Entstehung jener Bettelmönchsorden allerdings fast die ausschließliche Herrschaft gehabt. Als aber die Klöster mehr und mehr der Aufsicht der Bischöfe sich zu entziehen trachteten, sanken die Kenntnisse der Mönche und die Leistungen der Schulen in gleichem Grade. Und seitdem die Chorherren in Trier 977 mit Genehmigung ihres Erzbischofes die kanonische Gemeinschaft aufgelöst hatten, liefen überall auch die Domherren auseinander und verzehrten ihre Präbenden nach Belieben. Sie glaubten ihrer Pflicht genügt zu haben, wenn sie statt des Scholasticus einen Rector und statt des Cantors einen Succentor bestellten (vgl. oben „Frankfurt" S. 554), ja die Stellen wurden zum Theil sogar käuflich und die Päpste mußten mit Bullen dem Unwesen steuern. Unter diesen Umständen war es denn kein Wunder, wenn selbst die Benedictiner in Unwissenheit versanken (s. die Zeugnisse bei Ruhkopf S. 65 und bei Niemeyer 3, S. 497), und wenn erst der Gegensatz der Bettelorden sie wieder zu größerem inneren Leben rief. Dieser Gegensatz war allerdings an sich ein nothwendiger: auch die Klöster mußten ja ihre Pforten öffnen und die Mönche in die Welt hinein gehen, um den Samen der Wahrheit mitten unter das empfängliche Volk selbst zu streuen. Die beiden Orden der Franciscaner und Dominicaner entstanden zu Anfang des 13. Jahrhunderts ziemlich gleichzeitig. Ihr ganzes Streben war auf die Masse des Volks gerichtet; „sie lebten meist in der Sphäre der bildungs-

losen Volksvorstellungen. In ihrer Lehrthätigkeit tritt überwiegend die sinnliche Phantasie an die Stelle des Gedankens" (vgl. Wuttke über das Klosterwesen, in Evang. Kirchenzeitung 1857, Nr. 28 ff.). Sie hielten sowohl Schulen für die Zöglinge ihres Ordens (scholae claustri) als auch sie, vielleicht mit Ausnahme einiger nördlicher Provinzen, wie Brandenburg, Pommern und Mecklenburg, überall scholae canonicae, deren Besuch ganz frei gegeben war, errichteten, sie brachten es aber nur an wenigen Orten bis zur Kenntnis der damals blühenden scholastischen Philosophie, den artes logicales et naturales. Sie hatten allerdings ihr unleugbares Verdienst darin, daß sie eine bessere Form für den überlieferten Lehrstoff allmählich gewannen, daher auch für neue Schulbücher sorgten, insbesondere für eine neue lateinische Grammatik (das Doctrinale des Franciscaners Alexander de villa dei aus Dole in Bretagne um 1230, in gereimten leoninischen Versen). Ihr ganzes Streben war also mehr in die Breite als in die Tiefe gerichtet und sie haben daher im ganzen auch nie so viel geleistet, als die Klosterschulen wenigstens in ihrer Blütezeit zu Tage gefördert haben.

§. 4. Die lateinischen oder Stadtschulen. Späteren Ursprungs sind die von den Magistraten der Städte für diese gegründeten Schulen, die erst seit dem 12. Jahrhundert aufkamen und mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen hatten. Denn es mußte dem Klerus wohl fühlbar sein, welchen Abbruch diese den Klosterschulen zu thun im Stande waren, und er hat sich daher an manchen Orten dem Entstehen oder Aufblühen derselben auf das hartnäckigste widersetzt. So erhielt die Bürgerschaft in Lübeck 1161 nur die Erlaubnis zur Anlegung von vier Schreibschulen, in denen nichts anderes als Lesen und Schreiben betrieben werden durfte; auch in Braunschweig gelang es nicht, eine solche zu Stande zu bringen, während allerdings in Breslau aus diesen Anfängen einer städtischen lateinischen Schule die Gymnasien Magdaleneum 1267 und Elisabethanum 1293 hervorgegangen sind.

Aber auch wo ihnen nicht unmittelbar solche Hindernisse in den Weg gelegt wurden, hatten dessenungeachtet die Stadtschulen mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen. Denn zwar konnten Städte, in denen noch gar keine Lehranstalten bestanden und also keine Rivalität zu fürchten war, mit größerer Freiheit dieselben errichten; aber die Lehrer waren sie doch nicht füglich anderswoher zu nehmen im Stande, als aus dem Kreise der Geistlichen und die Vorbereitung blieb daher meistentheils die für den geistlichen Stand. Die Klosterschulen blieben daher auch ihre Vorbilder, nur in der äußeren Verfassung trat eine Verschiedenheit ein. Wenn die Errichtung einer Schule beschlossen und das Schulhaus fertig war, dann wurde zunächst die Besoldung des „Schulmeisters" (scholasticus oder ludi magister, auch magister puerorum oder primicerius, bisweilen auch Rector oder Lector) ausgeworfen und das Schulgeld festgestellt. Hierauf schritt man zur Wahl desselben aus der Zahl der Mönche oder Weltgeistlichen, worauf ihm die Stelle auf 1 Jahr verliehen und jährlich beim Rathe über ihre Beibehaltung verhandelt ward. Seine Gehülfen oder Unterlehrer hatte er sich selbst zu wählen; sie hießen seine „Gesellen," bisweilen wird der eine Baccalaureus, der andere Cantor genannt, auch wohl ein Ober-Baccalaureus und ein bacc. infimus unterschieden. Außer dem Cantor werden bisweilen provisores (die gewöhnlich die zweite Stelle versahen) und locati (die untersten Lehrer, vom Rector „gemiethet") genannt. Die Einrichtung war zunftmäßig wie fast alles, was aus dem Mittelalter stammt. Der Schulmeister mußte versprechen, mit Hülfe dieser seiner Gesellen „die Schüler nicht nur zum Lateinlernen und beständigen Lateinsprechen sorgfältig anführen, sondern auch höfisch halten, überhaupt für sie sorgen und sich selbst eines guten und anständigen Lebenswandels befleißigen" zu wollen. Das Leben aller dieser scholastici mußte natürlich ein sehr eigenthümliches, oft recht unbequemes und unstetes sein. Nicht nur lesen wir, daß z. B. in Altenburg (Lorenz, Gesch. des Gymn. zu A., S. 8.) „der Oberschulmeister und Kirchner auf dem Schlosse die Kost aus der Amtleute Schüsseln, und jeglicher auf den Abend alle Tage eine Kanne Bier zum Schlaftrunk und jeglicher ein paar Lichter" erhielt; sondern es schwärmten ja auch die Gesellen, die nach Laune oder Bedürfnis

oft entlassen werden mochten, unter dem Namen von scholastici, scholares vagantes, goliardi und histriones im Lande umher. Hatten diese Wanderungen zugleich den Zweck, die Gesellen zur Meisterschaft auszubilden, so fiengen im 14. Jahrhundert sogar die Schüler an, ein gleiches unstetes Leben zu führen, was natürlich bald zu einem rohen, wilden Treiben ausarten mußte (s. die Art. ABC-Schützen und Bachanten).

Gelehrt wurde in diesen Schulen hauptsächlich die Grammatik, für welche Auszüge aus dem Donatus, Priscianus und Diomedes benutzt wurden; außerdem wurde sie nach den Glossen des Remigius und aus dem Marinianus, späterhin auch nach des Alexander Doctrinale gelehrt. Außerdem wurde die Musik im Dienste kirchlicher Zwecke betrieben und bei der Kostbarkeit des Papiers und dem Mangel an geschriebenen Büchern sehr viele Gedächtnisübungen angestellt, deren überwiegende Herrschaft erst da gemindert ward, als das Papier wohlfeiler wurde und die Dictirmethode zum großen Theil an die Stelle trat. Gelernt wurden das apostolische Symbolum, die sieben Bußpsalmen und einige andere Kirchengesänge; außerdem prägte man die sententiae Catonis (moralisati), die eclogae Theoduli, regulae pueriles und den Cisio-Janus (ein Calender in 24 Versen, s. Hirzel, württ. Schulgesetze, S. II.) ein und las abwechselnd, wenigstens in späterer Zeit, Boëthius de consolatione, Mancini poëmata und die noch schlechteren Sachen von Steph. Fiscus de Sontino, Laurentius Corvinus, Hugo Cardinalis u. a. Nur spärlich wurde Rhetorik, Dialektik und scholastische Philosophie gelehrt.

§. 5. Verhältnis zur Wissenschaft. Allerdings hatten Männer, wie Hrabanus Maurus, das Studium der alten Classiker eingeführt und empfohlen, selbst das Griechische fand, neben fanatischem Widerspruche, doch auch ausgezeichnete Pflege, wie bei dem gelehrten Erzbischof Bruno, dem Bruder Kaiser Otto's I. Aber dessenungeachtet konnte, so lange die Bildung und der Unterricht ausschließlich in den Händen der Geistlichkeit war, die alte Literatur nur stiefmütterlich behandelt werden. Daher ist auch der scheinbare Aufschwung im karolingischen Zeitalter und sein Nachhall im ottonischen ohne Wirkung geblieben, wie die mehrfachen Berührungen mit Byzanz, aus dessen Schatzkammern immer neue Zuflüsse hellenischer Bildung kamen, ohne daß doch ein rechter Zusammenhang in den Bestrebungen war. Man sah die lateinische Sprache nur für eine Magd der Kirche an, man las ciceronische Schriften oder auch einen Dichter, um Beispiele für die Regeln der Grammatik daraus zu sammeln. „Ein armseligeres Fortleben der römischen Auctoren ist kaum zu denken, als wie sie damals zur propädeutischen Ausbildung der Kleriker oder als mattherzige Nebenbeschäftigung dienten. Und es gieng ihnen nicht besser, wenn sie aus dem Kloster in die Klosterschule und dann in die Hochschule verpflanzt wurden. Auch hier dienten sie den großen Facultätswissenschaften; ein selbständiges Leben haben sie selbst bei den Geistern ersten Ranges, bei einem Abälard und Johann von Salisbury nicht erlangt. Notizen aus dem Alterthum halfen höchstens die Lücken eines theologischen oder philosophischen Systems verstopfen, gleichwie man die Marmorsäulen alter Tempel und Paläste ohne Scham zu gemeinem bürgerlichen Gebrauch verwendete." (G. Voigt, die Wiederbelebung des class. Alterth., S. 7.)

Zunächst war hierin eine Aenderung auch von den neu gegründeten Universitäten nicht zu erwarten. Auch diese giengen eigentlich aus einer Reaction gegen das bisher Bestehende hervor; insbesondere waren sie gegen die separatistische Einseitigkeit der vom Klerus mitgetheilten Bildung, die alle ihre Zwecke auf die Theologie bezog, gerichtet. Sie entstanden aus den freien Vereinen von Lehrern und Schülern (universitates doctorum oder magistrorum et scholarium seit dem Anfange des 13. Jahrhunderts, vorher studium generale oder bloß studium) zur Förderung wissenschaftlicher Zwecke ohne Klostergelübde und geistlichen Stand; sie erhielten zuerst im 12. Jahrhundert ihre Bestätigung und ihre Privilegien. Die einflußreichste dieser ältesten Universitäten war die zu Paris, die 1229 ihre Privilegien erhielt, als Wilhelm von Champeaux und Abälard dort schon gelehrt hatten und Petr. Lombardus noch in eifriger Wirksamkeit begriffen war (s. d. Art. Frankreich). Sie widmete sich anfangs den artes oder den Disciplinen der Philosophie, die ja die sieben freien Künste in sich begriff (der Name

der philosophischen Facultät kommt erst im 16. Jahrhundert auf); allmählich trennten sich jedoch die verschiedenen Wissenschaften und die bedeutendste der vier Facultäten wurde die theologische (Sorbonne). Der Einrichtung derselben folgten die nach und nach entstehenden zahlreichen Universitäten in Deutschland, wie im wesentlichen auch in Holland und Schottland; nur Tübingen, Wittenberg und Helmstädt folgten dem Vorbilde von Bologna. Doch wurde die Gestalt derselben durch die eigenthümliche Entwicklung des deutschen Geistes und Lebens allmählich sehr verändert, so daß sich die mittelalterliche Form der Universitäten nicht hier, sondern in Frankreich und England erhalten hat. Von dem aber, was auf den Universitäten gelehrt wurde, konnte nur weniges den Schulen zu Gute kommen; die alten Sprachen wurden nur wenig gepflegt, die realen Kenntnisse konnten eine große Bereicherung nicht gewinnen, nur die logischen Begriffe und Fertigkeiten wurden sowohl an sich geübt als auch auf die theologischen Fragen angewandt und erhielten daher auch eine weite Verbreitung in den Schulen.

Mit dieser Richtung des Scholasticismus ist die eine Hauptseite des Mittelalters in geistiger und literarischer Beziehung angegeben; aber so bedeutend dieselbe war, konnte sie doch den Schulen die nothwendigste und hauptsächlichste Nahrung nicht zuführen. Zwar strebte derselbe eben so sehr nach Klarheit als nach Tiefe, und er hat in beiden Beziehungen Großes gewirkt, aber das historische und traditionelle Wissen, die Kenntnis des Alterthums, gieng so gut wie ganz verloren. Und auch durch sich selbst brachte er Nachtheil, insofern das Uebermaß speculativen Eifers und die Spitzfindigkeit dialektischer Kunst den Sinn und die Liebe zur Wahrheit verminderte. Dies rief nothwendig eine entgegengesetzte Seite hervor, indem die Lehrsätze ein einseitiges und starres Festhalten erforderten, und so jener Auctoritätsglaube befördert wurde, der sich auf die berühmtesten Producte des Scholasticismus, besonders die Sentenzen des Petr. Lombardus und die Summa des Thomas von Aquino bezog. Dabei mußte natürlich die praktische Seite der Philosophie leer ausgehen und namentlich also auch die Pädagogik unbeachtet bleiben.

Eben so wenig freilich war andererseits von dem Mysticismus etwas zu erwarten, was wenigstens unmittelbar die Schulen unterstützen konnte. Wenn hier die Contemplation in den Vordergrund trat und es absichtlich an einer klaren und bestimmten Begriffsentwicklung gemeiniglich fehlen ließ, so konnte doch unmöglich damit das erste Bedürfnis der Jugend befriedigt werden, die gerade an den Schriftstellern des Alterthums als den unvergleichlichen Musterbildern das sapere ac fari in aller Schärfe und Präcision antiker Darstellung erlernen sollte. Nur von derjenigen Schule konnte daher eine heilsame Einwirkung erwartet werden, die das echte Wesen der Mystik mit dem wahren Gehalte der Scholastik zu vereinigen bemüht war. Dies war die Lehranstalt, welche Wilhelm von Champeaux mit dem Kloster von St. Victor in einer Vorstadt von Paris im J. 1109 verband und deren wohlthätige Wirkungen auch auf die Pädagogik nicht lange ausbleiben konnten. Schon bei Hugo von St. Victor ist dies nicht undeutlich zu erkennen, noch mehr aber tritt es hervor bei Vincent von Beauvais, vielleicht dem gelehrtesten Manne des 13. Jahrhunderts (gest. um 1264), der ein Hand- und Lehrbuch für königliche Prinzen und ihre Lehrer schrieb (vgl. Niemeyer 3, S. 523). Dessenungeachtet kommt auch hier das eine Grundelement der Jugendbildung nicht zu seinem Rechte; die griechische und römische Welt lag seinem Sinn und seiner Kunde zu fern. Er beruft sich zwar auf die Alten, besonders auf Quintilian, aber sein Urtheil über sie ist doch ganz beschränkt, und er weiß die bildende Kraft der classischen Studien nicht in der rechten Weise zu würdigen, und es war daher auch kein Wunder, wenn er verlangte, daß statt der heidnischen christliche Dichter in den Schulen gelesen werden sollten.

§. 6. Der Einfluß der wieder erwachten classischen Literatur. (Literatur: A. H. L. Heeren, Geschichte des Studiums der class. Lit. seit dem Wiederaufleben der Wissenschaften. 2 Bde. (besonders B. 2). Gött. 1797—1801. H. A. Erhard, Gesch. des Wiederaufblühens wissensch. Bildung, vorn. in Deutschland.

Magdeb. 1827—32. 3 Bde. G. Voigt, die Wiederbelebung des class. Alterthums oder das erste Jahrhundert des Humanismus. Berlin 1859). Gleichwie schon in der Zeit vor Christo die griech. Bildung durch die römische eine weitere Verbreitung gefunden hatte und allmählich mehr und mehr in sie aufgenommen worden war: so zeigte sich auch jetzt wieder Italien als die Brücke zwischen dem Alterthume und der christlichen Zeit. Hier hatte sich trotz der gewaltsamen Vermischung der heterogensten Volkselemente dennoch die Sprache in ihrer Reinheit erhalten, und durch ihre großartigste Schöpfung, die Rechtswissenschaft, bekam die römische Welt schon damals die einflußreichste Geltung, die bis zu dieser Stunde nicht aufgehört hat. So wie sich äußerlich das moderne Leben und die antike Kunst auf das stärkste berührten, so mußte auch die innerliche Vereinigung dieser Elemente das Ziel des Strebens für die edelsten Kräfte sein, wie sich dies im Gebiete der Poesie, der Malerei und der Baukunst so glänzend bewährt hat; denn Ariost und Tasso, Leonardo da Vinci und Raphael, Bramante und Palladio haben dieses Ziel mit bewußter Klarheit vor Augen gehabt. War nun die römische Literatur selbst mehr und mehr untergegangen, so daß an eine irgendwie schöpferische Fortsetzung derselben nicht gedacht werden konnte, so war doch eine Wiedererweckung und Neubelebung erforderlich, welche ohne die Fortdauer einer Empfänglichkeit für sie nicht eintreten konnte. In der That war dieses auch der Fall, wenigstens die wichtigsten Zweige der römischen Literatur blieben das ganze Menschenalter hindurch nicht unbeachtet, und einzelne Schriftsteller, wie Livius und Salust, Virgil und Horaz, auch Lucan und Ovid, ja auch einzelne Schriften Cicero's und Seneca's, blieben die Lieblinge mancher Klöster, in denen sie gelesen und abgeschrieben, auch wohl in die eigenen literarischen Darstellungen verwebt wurden. Auch wiesen mehrere der Kirchenväter vielfach auf die Werke der profanen Literatur hin, denen sie im Grunde so viel verdankten; und selbst das eifrige Bemühen eines Gregor des Großen, die heidnischen Dichter womöglich mit Gewalt zu vernichten, liefert den nur um so stärkeren Beweis, daß die zauberische Macht derselben noch nicht erloschen war.

Von den beiden großen italienischen Dichtern des Mittelalters gehört weniger Dante als Petrarca unter die Restauratoren des classischen Alterthums. Zwar fühlte sich Dante durch wunderbare Einwirkungen unvermerkt zu den Alten hingezogen, wenn es auch mehr der Inhalt und Gedankenreichthum als die vollendete Schönheit der Form war, die ihn fesselte. Aber mit seiner eigentlichen Bildung ruhte er ganz auf dem trivium und quadrivium des Mittelalters, er suchte die systematische Scholastik mit der provencalischen Romantik zu verbinden. Genialer und feuriger noch war Petrarca, der sowohl durch seine eigene Persönlichkeit wie durch seine zahlreichen und bedeutenden Schüler erfolgreich wirkte. Mit der das Fundament der humanistischen Bildung vertretenden toscanischen Hauptstadt Florenz war er auf das innigste verbunden, von dieser aber ist die ganze Organisation der neueren Republik der Wissenschaften ausgegangen. Seine drei bedeutendsten Schüler waren Boccaccio, Marsigli und Salutato. Der mittlere von diesen ist der Gründer des ersten wissenschaftlichen Vereins außer der Kirche und Hochschule, der letzte hat dem Humanismus im Staatsleben das Bürgerrecht erworben, der erste dagegen stellte die Freude des stillen Gelehrtenfleißes dar.

Groß ist die Zahl der fürstlichen Gönner und Beförderer der Wissenschaften in Italien, aber noch größer war die Zahl der gelehrten Flüchtlinge, die aus Griechenland nach Italien kamen und hier eine willige Aufnahme und einen empfänglichen Boden fanden. Die Zahl der von diesen ausgehenden Schüler ist eine außerordentlich große, die sich kaum aufrechnen läßt. Ihre Namen (vgl. Niemeyer 3, S. 526 f.) bedeuten aber nur dann etwas, wenn man Genaueres zu ihrer Charakteristik beibringen kann. Nur das läßt sich wohl mit Entschiedenheit hervorheben, daß Johannes von Ravenna für die lateinische und Emanuel Chrysoloras für die griechische Sprache und Literatur die bedeutendsten gewesen sind, aus deren Unterrichte gar viele Schüler hervorgiengen. — Vgl. auch Jul. Schück zur Charakteristik der ital. Humanisten des 14. und 15. Jahrh. Breslau 1857.

Wurde auf diesem Wege der Zweck gefördert, die Wissenschaft vom Dienste der Kirche und von den Fesseln der Scholastik zu befreien, so mußten dieselben Umstände zugleich zur Läuterung des Geschmacks und zur Aufstellung besserer Muster beitragen. Daß man dabei Gefahr laufen konnte, in ein anderes Extrem hinüber zu gerathen, ist natürlich. Die Verehrung des classischen Alterthums verwandelte sich in eine einseitige, dem Evangelium nachtheilige Bewunderung. Hierzu gehört namentlich Angelus Politianus. Indessen trat diesen Einseitigkeiten, infolge deren man dem classischen Elemente eine fast ausschließliche Herrschaft vindiciren und die intellectuellen Kräfte des Zöglings auf Kosten der übrigen ausbilden wollte, das Verlangen nach einer sittlichen Ausbildung als der eigentlich höchsten und edelsten Aufgabe entgegen. Dies gilt besonders von Vittorin von Feltre (Victorin Rambaldoni aus Feltre), geb. 1378, der zuerst in Padua, dann in Venedig, zuletzt in Mantua (1425) unter Joh. Franz Gonzaga Lehr- und Erziehungsanstalten mit musterhafter pädagogischer Umsicht anlegte und leitete (s. d. Art. vgl. Niemeyer 3, S. 528 f. Petri nach Orelli in Seebode's Archiv 2, S. 754 ff. Palmers evang. Pädag. S. 17. — Thaulow Gymn.-Päd. S. 33. „V. v. F. scheint schon die Ansicht gehabt zu haben, daß das Griech. vor dem Latein. gelehrt werden müße"). Die sittliche Ueberwachung seiner Zöglinge war musterhaft, und aus der strengen Rücksicht darauf erklärt sich auch die Sorgfalt in der Auswahl der Lectüre. Dichter von lasciwem Charakter oder obscöner Ausdrucksweise, wie Martial, las er weder selbst noch duldete er sie in seiner Anstalt. — Ein zweiter war Guarino von Verona, geb. 1370, gest. 1460 im 90. Jahre seiner verdienstvollen Lebensbahn. Er war zum Studium des Griechischen nach Constantinopel gegangen, um dort den Emanuel Chrysoloras zu hören. Er eröffnete bei seiner Rückkehr seine Lehrthätigkeit in seiner Vaterstadt, als ihn aber neidische Verleumdung von dort vertrieben hatte, zuletzt in Ferrara. Er übersetzte viele Schriften des Plutarch, Lucian, Isokrates, Basilius, den ganzen Strabo, schrieb Commentare zu vielen Classikern, eine eigene lateinische Grammatik und einen Auszug aus der Sprachlehre des Chrysoloras. Allerdings überwog dabei in seinen Augen das formale Interesse. Eine richtige und schöne Diction galt ihm als die Hauptsache, er prägte daher besonders gern schöne, aber auch inhaltreiche Stellen dem Gedächtnisse ein und wählte die Schriftsteller mit strenger Gewissenhaftigkeit aus dem goldenen Zeitalter. Dabei war freilich seine Methode vortrefflich und seine Gesinnung edel. Er beobachtete einen angemessenen Stufengang vom Leichteren zum Schwereren und sah beim Unterricht in der Redekunst mehr auf gute Muster als auf trockene scholastische Regeln; aber seine Schüler lernten auch nicht bloß das sapere ac fari, sondern auch das bene vivere von ihm.

Weniger zu rühmen wegen seiner allzu großen Selbstüberschätzung, wenn auch sehr wirksam infolge rastloser Thätigkeit für die Bildung seiner Zeit und ausgezeichnet durch geistige und körperliche Kraft, war Francesco Filelfo (1398—1481). Wenn er auch zu vermessen nach großer Vielseitigkeit strebte, so führte ihn diese Richtung doch zugleich zu einem vollständigen Ueberblicke über das ganze Alterthum, infolge dessen er auch die griechische Literatur mit größerer Liebe umfaßte und auf eine genauere Kenntnis derselben drang. Seine Gründlichkeit und sein Eifer waren bewundernswerth, der Reichthum seines Wissens wurde wie ein Orakel ausgebeutet, aber auch durch die fast übertriebene Anerkennung ihm geschadet. Einzelnes aus seinen Lehren bei Petri in Seebode's Archiv 2, S. 761 ff.

Natürlich waren nicht alle Verehrer und Beförderer der classischen Literatur zugleich von unmittelbarem Einflusse auf das Unterrichtswesen; als pädagogische Schriftsteller jener Zeit sind aber wegen ihrer bedeutenden Einwirkung zwei Männer, Vergerius und Begius (s. d. Art. vgl. das Progr. von Schweminski, Posen 1858. S. 1—27) namentlich hervorzuheben. Petrus Paulus Vergerius, geb. 1349 zu Capo d'Istria, gest. 1428, hatte Philosophie und Rechtswissenschaft studirt und war von Em. Chrysoloras im Griechischen unterrichtet worden. Francesco von Carrara übertrug ihm die Erziehung seiner Kinder, später wurde er Erzbischof und Cardinal und erwarb sich am Hofe des

Kaisers Sigismund, wohin er eine Gesandtschaft begleitete, besondere Gunst. Er schrieb einen libellus de ingenuis moribus et liberalibus studiis und außerdem noch mehrere Biographien. Jene seine Hauptschrift wurde viel empfohlen und sogar als Jugendlectüre eingeführt; er verbreitete sich darin über das ganze Gebiet der Erziehung und des Unterrichts, weniger um ein festes System aufzustellen als um Winke und Andeutungen zu geben, die theils methodischen theils paränetischen Werth haben. Für die ersten Elemente verlangte er die besten Lehrer, auch müßten der Jugend stets die besten Schriften in die Hand gegeben werden, was wenigstens ein Beweis ist, wie hoch und wichtig ihm dieser Gegenstand erschien. Auch drang er schon auf Vereinfachung der Lehrgegenstände, damit ein Fach mit ausdauerndem Eifer betrieben werden könne; nicht minder verlangt er, daß die Lehrobjecte nach ihrer inneren Verwandtschaft auf einander folgen sollen. Selbst über Leibesübungen und Spiele verbreitet er sich. — Maphäus Vegius, geb. 1407 zu Lodi an der Adda, gest. 1458, liebte besonders die Dichtkunst und verehrte namentlich den Virgil, den er nachzuahmen versuchte. Später, als er 1443 Canonicus zu St. Peter geworden war, neigte er sich vorzugsweise der Psalmenpoesie und dem Studium der Bibel zu; auch die Kirchenväter, namentlich Augustinus, studirte er mit großem Eifer, wogegen die Classiker mehr in den Hintergrund traten. Seine Hauptschrift waren libri sex de liberorum educatione et claris eorum moribus; dies Werk ist schon viel ausführlicher und planmäßiger als das von Vergerius, aber freilich von systematischer Abrundung noch weit entfernt. Mit großem Nachdruck hebt er darin zuerst den segensreichen Eindruck des mütterlichen Vorbildes in der Erziehung hervor. Beide Männer waren einander offenbar nahe verwandt, aber der wesentliche Unterschied zwischen beiden scheint doch der zu sein, daß der erste vom geschichtlichen Standpunct und Interesse ausgieng, wie er denn auch der Geschichte den ersten und höchsten Werth für die Jugendbildung einräumte, während Vegius mehr einen ethischen oder gnomischen Charakter an sich trägt. Dies erkennt man zum Theil durch einzelne Aeußerungen, indem er von der Bibel, deren Lesung er dringend empfahl, doch vorzüglich die Psalmen, die Sprüche Salomonis, das Buch Jesus Sirach und das 2. Buch der Makkabäer hervorhob, während er die Genesis, einen Theil des Propheten Ezechiel, das hohe Lied und Aehnliches ganz ausschloß. Goldene Regeln stellt er für den Lehrer auf (s. das Progr. von Schweminski, S. 18). Als die beste Knabenlectüre bezeichnet er die äsopischen Fabeln, auf diese können schwierigere Werke folgen, wie der durch Eleganz und Kürze ausgezeichnete Sallust (Catilina), nächst diesen die Dichter, von denen er jedoch die Elegiker ausgeschlossen und die Komiker dem reiferen Alter aufbehalten wissen wollte; wohl aber könnten gehaltreiche Satiren gelesen werden, besonders aber die Tragiker, und vor allen Dingen die Epiker, unter welchen er den Homer und den Virgil zuerst nannte und am höchsten stellte. Auf die Pflege der sittlichen Haltung bei der Jugend legte er ein ganz besonderes Gewicht.

Die Folge dieser großartigen und tief eindringenden Behandlung der Alterthumsstudien mußte sich bald nach allen Seiten hin offenbaren. Aus allen Ländern, vorzüglich freilich aus Deutschland, strömten Schaaren wißbegieriger Jünglinge nach Italien und sammelten dort die Samenkörner befruchtender Geistesnahrung, die sie nach ihrer Rückkehr überall in dem heimischen Boden ausstreuten. Freilich geriethen diese Bestrebungen vielfach in einen harten Kampf mit dem Mönchthum und dem Scholasticismus, so daß die classischen Studien in Frankreich und England erst um die Mitte des 15. Jahrhunderts an den Hochschulen zu Paris und Oxford einen sichern Halt gewannen und auf der pyrenäischen Halbinsel noch später eingeführt wurden. Ein rascherer Eingang und ein glücklicheres Fortschreiten wurde ihnen, zufolge der inneren Geistesverwandtschaft, auf deutschem Boden zu Theil.

§. 7. Die niederländischen Vorläufer der Reformation. Literatur: C. Ullmann, Reformatoren vor der Reformation, vornehmlich in Deutschland und den Niederlanden. 2 Bde. Hamburg 1841 f. (besonders Bd. 2: Joh. Wessel). Fr. Cramer, Gesch. der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während

des Mittelalters. Stralsund 1843, besonders von S. 260 an. — Gegen die Einseitigkeit des Scholasticismus und gegen die Anmaßung der Klosterschulen mußte nothwendig ein Gegengewicht gewonnen werden. Zugleich war nicht zu verkennen, daß die Wirkungen des in Italien wieder erwachten wissenschaftlichen Geistes mehr die Höhen des Lebens erreichte und die Höfe der Fürsten ergriff, als in die Breite sich ergoß und die Masse des Volkes durchdrang. Gerade die in den Niederlanden herrschenden Parteikämpfe machten diese wohl zu einem besonders fruchtbaren Boden höheren Strebens; und je mehr man sich durch die herrschenden Formen der Kirche unbefriedigt fühlte, desto mehr gab man sich einer praktischen Mystik hin, die nach der Seite der Seelsorge und Erziehung eine besondere Wirkung versprach. So bildete sich hier denn eine neue Pflanzstätte wissenschaftlicher Bildung, die insbesondere in den durch Wohlstand und Bürgersinn hervorragenden niederländischen Städten Deventer, Kampen und Zwoll die reichste Nahrung fand. Nicht bloß das vorschwebende Bild enger Genossenschaft in dem Klosterwesen und Mönchthum, sondern auch das feste Bewußtsein, daß ohne eine wahrhafte innere Gemeinschaft eine zu Einem Ziele hinstrebende Wirksamkeit nicht erzielt werden könne, rief die Genossenschaft der Brüder des gemeinsamen Lebens (Hieronymianer u. s. w. s. d. Art.) hervor, deren Sitz in Deventer war. Der Gründer derselben war Gerhard Groote (1340—1384), der zur Beförderung eines praktischen christlichen Lebens, vornehmlich durch das Mittel eines angemessenen Jugendunterrichts, einen Bund frommer und begeisterungsvoller Männer um sich versammelte. Schwächlichen Körpers, aber lebendigen Geistes hatte er sich zu Paris drei Jahre lang mit Eifer auf die scholastische Philosophie geworfen, ward aber später, als ihm seine unter großem Zulaufe gehaltenen Predigten in der Landessprache untersagt wurden, von selbst auf das engere und stillere Gebiet des Jugendunterrichts gewiesen. Nach seinem Tode leitete Florentius Radewin das Werk in seinem Sinne fort und entwarf den Plan zu einem Kloster der regulirten Kanoniker, das er nach erlangter Genehmigung in Windesheim begründete und etwas später nach dem Agnesberge bei Zwoll verlegte. Von hier aus gieng eine großartige Wirksamkeit durch seinen Schüler Thomas a Kempis und dessen zahlreiche Genossen und Jünger aus, die sich immer weiter verbreitete. Der hier ausgestreute Same reiner Elemente bereitete die Saat vor zu einer rechten Begründung und Wiedergeburt des christlichen Lebens in der deutschen Reformation. Und diese Wirkung blieb nicht auf die Niederlande beschränkt, sondern zeigte sich am Niederrhein, in Westfalen und Sachsen, Pommern, Preußen und Schlesien in reichem Maße. In den von diesen Männern gestifteten Brüderhäusern vereinigte sich fromme Sinnesweise mit praktischer und wissenschaftlicher Tüchtigkeit. Sie rißen dabei nicht alles Vorhandene hinweg, sondern schloßen sich zum Theil an das Bestehende an, wenn sie auch wiederum an manchen Orten neue Anstalten begründeten. Zum Muster nahmen sie aber bei ihrer Behandlung der Wissenschaften und Sprachen die italienischen Schulen.

In eine noch nähere Beziehung zu diesen trat Johann Wessel, geb. 1419. Er zog nämlich von jenem Berge bei Zwoll nach Italien und wurde dort durch die Vermittlung des Cardinals Bessarion mit den bedeutendsten Philologen der damaligen Zeit bekannt. Dies übte auf ihn und durch ihn wiederum in den weitesten Kreisen einen mächtigen Einfluß aus, wenn er auch persönlich von dem Geiste der scholastischen Philosophie nicht ganz frei blieb. Von Italien gieng er nach Paris, wo ihn der junge, damals achtzehnjährige Reuchlin kennen lernte, auf dessen Studien er großen Einfluß gewann. Aber so ergiebig und reich seine Thätigkeit hier auch war, sehnte er sich doch am Ende aus der Fremde wieder in das Vaterland und in die Stille beschaulicher Zurückgezogenheit. Am meisten hielt er sich in dem Kloster Adwert oder Aduard auf und wirkte durch erbaulichen und anregenden Umgang auf viele ausgezeichnete Männer, besonders auf Reuchlin und Agricola. Er legte auf die Lehrgabe einen unbedingten Werth (signum scientis est posse docere) und vergegenwärtigte sich das Ziel alles

Wissens und Erkennens in einer sehr schönen Weise (s. K. v. Raumers Gesch. d. Päd. 1. Ausg. 1, S. 75).

Auf die Veranlassung ihres Lehrers Thomas a Kempis giengen Rudolph Lange, Graf Moritz von Spiegelberg und Rudolph Agricola ebenfalls nach Italien. Lange sammelte zugleich eine reiche Büchersammlung, deren freie Benützung er seinen Freunden gestattete, ermunterte zur Anlegung von Schulen, wie in Amsterdam und Deventer, und trat selbst als Reformator derselben im nördlichen Deutschland auf. Die Domschule zu Münster gewann unter ihm eine ganz neue Gestalt. In Hamm, Dortmund, Herford, Essen, Soest, Osnabrück u. anderen Städten des Rheinlands und Westfalens ließ er durch tüchtige, von ihm ausgebildete Männer Schulen anlegen, um überall den Eifer für classische Studien dadurch zu wecken. In gleicher Weise legte v. Spiegelberg die Schule zu Emmerich und Ludwig Dringenberg die zu Schlettstadt (s. d. Art.) an (vgl. v. Raumer 1, S. 110). Auch Jakob Wimpheling machte sich durch seine praktische Thätigkeit und durch seine literarischen Arbeiten im Gebiete des Unterrichts und der Erziehung verdient. Unter der allgemeinen thätigen Fürsorge für die Wissenschaften gedieh auch der Fortschritt aller Vorbereitungsanstalten für dieselben. In diesem Sinne verdankten die Schulen auch den Bemühungen der allgemeinen Beförderer der Wissenschaften sehr viel, unter welchen Conrad Celtes, Joh. v. Dalberg und R. Agricola namentlich hervorragten; die beiden letzteren waren besonders für die Universität Heidelberg thätig. Alles aber ward übertroffen durch die Leistungen zweier Männer, die die beiden alten Sprachen nicht bloß selbst geschickt und frei handhabten, sondern auch durch musterhafte Methodik der Folgezeit zu dauerndem Besitze überliefern konnten: dies waren Joh. Reuchlin und Desid. Erasmus. Ueber die weitgreifende Wirksamkeit derselben vgl. die betr. Art. Eine gewiße Einseitigkeit fand auch bei ihm statt in dem Vorherrschen jenes Intellectualismus, infolge dessen er der Bildung des Herzens nicht die rechte Stelle in der Erziehung anzuweisen verstand, und in der Bevorzugung der fremden Sprachen, die ihn hinderte, auf die Muttersprache den rechten Werth zu legen. Auch vergieng noch eine nicht unbedeutende Zeit, ehe die Wirkung des neu geweckten Studiums in den Schulen recht bemerkbar werden konnte; aber ohne diesen unerläßlichen Umgang und ohne das von Reuchlin insbesondere angeregte gründlichere Studium der griechischen und hebräischen Sprache wären die großen Erfolge im Zeitalter der Reformation, ja diese selbst noch nicht möglich gewesen.

Zweite Periode. Von der Reformation bis zum Ende des Dreißigjährigen Kriegs. §. 8. Die Wiederbelebung der Studien des classischen Alterthums und die dadurch gewirkte Verbesserung des höheren Schulwesens stand mit der Reformation der Kirche in einer nothwendigen und gegenseitig höchst heilsamen Wechselwirkung. In gewißem Sinne darf sogar mit Zuversicht behauptet werden, daß ein Gymnasium im Sinne des Evangeliums erst von der Reformation an denkbar ist. Die bestimmte Beziehung zwischen dem Evangelium und den alten Sprachen, wie sie in den bekannten Aeußerungen Luthers enthalten und von da an die Grundlage dieser höheren Schulen geblieben ist, ward ja überall erst durch das formale und materiale Princip der Kirche ins Leben gerufen. Denn beide forderten eine solche Vorbildung nicht bloß der künftigen Diener der Kirche, sondern aller, welche Bildung genug gewinnen sollten, um von ihrem evangelischen Glauben Rechenschaft abzulegen, daß ihnen das Verständnis der h. Schrift und dadurch eine selbständige Erkenntnis der Heilswahrheit ermöglicht würde. Umgekehrt konnte auch das ganze Studium des classischen Alterthums erst durch die evangelische Wahrheit und Wissenschaft seinen echten Werth und seine dauernde Geltung bekommen. Die Reformatoren haben dies wohl erkannt und deshalb mittelbar und unmittelbar darauf eingewirkt. Sie benutzten die von Italien aus verbreiteten alten Classiker theils zur Bildung des Geschmacks im Gebrauche der Sprache in Wort und Schrift und zur angemessensten Vorbereitung auf die verschiedenen Fächer des wissenschaftlichen Studiums, theils und vornehmlich als eine Hauptstütze des evangelischen Glaubens. Diese beiden Gesichtspuncte wurden nicht immer gleich fest

und klar ins Auge gefaßt, da man bald dem einen, bald dem andern vorzugsweise folgte; bei der Gründung von Schulen war es der letztere, der religiöse oder kirchliche, den man gleichsam um sie zu weihen voranstellte; in der Praxis aber war es vielfach der erstere, über dem man den andern vergaß. Man gab ausdrücklich als Grund zur Stiftung von Schulen außer der allgemeinen Bestimmung für eine bürgerliche Bildung den besonderen Zweck für Bewahrung und Befestigung der neuen Lehre an; ja der schmalkaldische Bund hatte sich im März 1537 ausdrücklich anheischig gemacht, für die Verbesserung alter und die Anlegung neuer Schulen zu sorgen. Hierneben stehen die kräftigen Zeugnisse der Reformatoren selbst, wie wir sie von Luther in seiner Schrift an den christlichen Adel deutscher Nation, 1520, und an die Bürgermeister und Rathsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen, 1524 (mit Auslassungen in Raumers Gesch. d. Päd. I, 150 ff.), und von Melanchthon in seiner Schrift „an ein erbare Stadt, von Anrichtung der lateinischen Schuel, nützlich zu lesen," 1543, aufzuweisen haben. — Vgl. Schubart, Ph. Melanchthons Humanismus, in der Pädag. Revue 1853. S. 336 ff.

Der von den beiden Reformatoren aufgestellte Lehrplan, der zu wiederholten Malen, 1525, 1528, 1530 und 1538, bearbeitet und am vollständigsten in der sächsischen Kirchenordnung von 1580 aufgestellt ward, verlangte, daß in den lateinischen Schulen Lesen, Schreiben, Singen (Musik), Latein nebst Metrik und Grammatik, Dialektik und Rhetorik, und Religion (neben dem Katechismus wenigstens in den oberen Classen noch eine sacra lectio) getrieben werden sollte. Eingetheilt wurden damals die Schulen in 3 Haufen oder Classen, namentlich in Sachsen, Hessen, der Pfalz, Schleswig-Holstein u. a. (s. Ruhkopf S. 334; auch Funkhänel, Beiträge z. Gesch. der Eisenacher Schule, I., Progr. von 1844, S. 22 ff.); diese Eintheilung blieb in vielen Gegenden sogar bis in das 19. Jahrhundert hinein, gleichwie noch jetzt in manchen Stadt- oder lateinischen Schulen Kurhessens und Württembergs. Die Vertheilung des Unterrichtsstoffs war diese, daß der erste Haufen (Classe) Lesen und Vocabeln in einem Handbüchlein, später im Donat und in Cato's Sentenzen lernte, der zweite in der Religion, Grammatik, Prosodie, Musik unterwiesen wurde, so wie Aesopus (Camerario interprete), Mosellani Paedologia, Desid. Erasmi colloquia, Terenz, Plautus, und außerdem auch die Urkunden der heil. Schrift las, der dritte aber Virgil, Ovids Metamorphosen, Cicero's officia und epistolae ad familiares übersetzte, in der Metrik, Dialektik und Rhetorik unterwiesen wurde und sich im Lateinsprechen so viel als möglich übte; nächstdem sollte der zweite und dritte Haufen wöchentlich eine schriftliche lateinische Arbeit, eine Epistel oder einige Verse abfassen. Jeder Lehrer besorgte eine Classe, der zweite Collaborator oder Cantor hatte zugleich für die Musik zu sorgen. Der Unterricht dauerte 5—6 Stunden täglich, nämlich früh von 5 oder 6 bis 9 Uhr und Mittags von 12—3; die Hauptlectionen, zu denen namentlich die Grammatik gehörte, waren des Vormittags, die Nebenlectionen, insbesondere die Musik, Nachmittags. Außerdem mußten die Schüler noch Sonntags und an zwei Wochentagen der Katechismuslehre beiwohnen. Mit großem Nachdrucke wurde auf vieles Repetiren gedrungen. Die Anstrengung des Sitzens in der Schule, oft 4 Stunden in ununterbrochener Folge, wurde schon damals ein Gegenstand ernster Klage. Die zum Singchor gehörigen Schüler (currendarii, auch Partemschüler genannt) wurden, nach einer schon aus dem 13. Jahrhunderte stammenden Einrichtung, vorzugsweise im Gesange unterwiesen, mußten aber dafür in den Kirchen lateinische oder deutsche Psalmen und Lieder singen, auch wohl das Evangelium vorlesen, und erwarben sich der damaligen Sitte gemäß unter dem Geleite sämmtlicher Lehrer durch Umsingen vor den Häusern reicher Bürger, namentlich von Christtag an bis Neujahr, ihren Unterhalt. Der Singchor war an manchen Orten ziemlich zahlreich; im Jahre 1653 bestand er z. B. zu Cassel aus 34 Schülern sämmtlicher Classen. Vgl. auch Eggers, Gesch. der ehemaligen großen lat. Schule in Altona. Alt. 1831. S. 7 f.

Von den gewöhnlichen Stadtschulen, deren Lehrstoff einzig im Lesen und

Schreiben, Latein und Christenthum bestand (s. die Schulpläne bei Ruhkopf, S. 321 ff. und daraus bei Niemeyer 3, S. 543 ff.), verschieden waren die höheren Stadtschulen, die nur an einigen wenigen Orten, wie Nürnberg, Mühlhausen, Hamburg, Lübeck, Bremen u. a., errichtet wurden. Diese zogen das Griechische und Hebräische, sowie die Mathematik und Philosophie in den Kreis der Unterrichtsgegenstände hinein, und die Lehrer derselben bedienten sich mehr des akroamatischen als des dialogischen Vortrags, was keinen günstigen Einfluß übte und vielfache Klagen über mangelhafte Vorbereitung für die akademischen Studien hervorrief. An guter Methodik mag es indessen beiden Gattungen von Anstalten noch gefehlt haben.

Der Unterschied dieser beiden Arten von Schulen (vgl. C. L. Roth, zur Geschichte des Nürnbergischen gelehrten Schulwesens im 16. und 17. Jahrhundert, jetzt auch in seinen Schriften I, S. 198 ff.) bestand eigentlich darin allein, daß den höheren Stadtschulen für die genannten, ihnen ausschließlich eigenen Fächer eine Art Lycealcursus angefügt wurde; hatte ein Schüler die Classen der lateinischen Schule absolvirt, so konnte er an diesen Vorlesungen Theil nehmen und hieß auditor publicus. An sich stand wohl das Gymnasium überall nicht höher; in Nürnberg kommen nach dem ältesten Schulplane (ohne Datum) und einem späteren von 1624 nur ganz unbedeutende Abweichungen vor. Das Gymnasium hatte anfangs 4, später 5 Classen, die Schule bei St. Lorenz daselbst hatte in dem genannten Jahre 8 Classen; beide begannen mit Lesen und Schreiben und führten bis zur Universität. Nur wurden dem Gymnasium vorzugsweise Söhne patricischer Familien übergeben, es hieß ausdrücklich schola patriciorum (vgl. oben § 3), und diese Sitte erhielt sich bis ins 18. Jahrhundert, wo den Rectoren dreier lateinischer Schulen, nicht aber dem des Gymnasiums, der Rathsbefehl mitgetheilt ward (1708), den Handwerksmeistern bei der Nachfrage nach Lehrjungen willig zur Hand zu gehen. Aber freilich waren daneben in allen diesen Anstalten genug arme Schüler vorhanden, und es muß nach einem Zeugnisse aus dem Jahr 1606 mehrere Schulanstalten in Nürnberg gegeben haben, deren jede wohl an 80 arme, von Almosen lebende Schüler hatte.

Die Lehreinrichtung der höheren Stadtschulen war allerdings vorzugsweise auf künftige Theologen berechnet, wie denn ja diese Rücksicht durch die Reformation selbst geboten und in den Städten am natürlichsten war, die sich selbst am frühesten öffentlich dazu bekannt hatten (wie z. B. Nürnberg). Die Lectüre der classischen Sprachen war minder vorherrschend als die Betreibung der Grammatik; daneben handelte es sich um fleißiges Studium der Rhetorik und Logik, es wurde Anleitung zum Versbau und zum Lateinschreiben gegeben, und in Religion und Musik unterrichtet. In Nürnberg fehlen Mathematik und Geschichte in den 4 ältesten Plänen bis zum Jahr 1624 noch ganz, Hebräisch kommt erst in dem von dem letztgenannten Jahre vor. Die Schulstunden beschränkten sich auf 21—22 wöchentlich; daher war hier der freien Selbstthätigkeit mehr überlassen und es konnte eine größere individuelle Ausprägung der Geister und Charaktere gewonnen, aber auch für mittelmäßige Köpfe weniger Anregung geboten werden. Daß außerdem mehr Theorie und Gedächtniswerk vorherrschte, das strengere Verständnis und die nothwendige Uebung dagegen oft vernachläßigt wurde, hatten sie wohl mit dem ganzen Unterrichtswesen der Zeit gemein.

Daß seit der Reformation die Klöster und andere fromme Stiftungen gewöhnlich zum Besten der Gymnasien benutzt wurden, lag in dem evangelischen Charakter dieser neuen gewaltigen Bewegung. In Gotha wurde z. B. durch den ersten evangelischen Superintendenten Myconius aus den beiden Schulen, die bei der Stifts- oder Dom- und bei der Margarethenkirche waren, Eine gemacht und diese in das Augustinerkloster verlegt, dessen Mönche für die neue Lehre Empfänglichkeit hatten und darum den Neuerungen sich nicht widersetzten, 1524 (vgl. Schulze, Gesch. des G. zu Gotha, S. 19). Der genannte Geistliche und die Unterstützung der glorreichen Kurfürsten Johann des Standhaften und Johann Friedrich des Großmüthigen trugen wesentlich zur Befestigung der neuen Schöpfung bei. Der erstere schenkte, nachdem durch Gregor

Brück, Ph. Melanchthon, Fr. Myconius u. a. die erste allgemeine Kirchen- und Schulvisitation gehalten war, 1529 jenes Augustinerkloster mit allen seinen Gebäuden, Pertinentien und Einkünften dem Stadtrathe von Gotha zum Besten der Kirchen und Schulen. Die so entstandene Schule hatte erst 1, dann 3 und bald 4 Lehrer (1 ludi magister und 3 baccalaurei). Nachdem im Jahr 1572 wichtige und lehrreiche neue Bestimmungen für sie getroffen waren, wurde sie durch Herzog Johann Casimir zu einem Gymnasium illustre erhoben (Schulze, S. 68). Er erhöhte die Zahl der Classen auf 6 und die der Lehrer auf 7; dabei wurde festgesetzt, daß noch von dieser Anstalt ein Fortschritt und Uebergang auf das gymnasium academicum in Coburg möglich sein sollte. Doch fehlte auch hier noch manches, worauf man doch sonst in jener Zeit schon drang. Eine Visitation vom Jahr 1613 ergab (Schulze, S. 74), daß die Lectionen besser geordnet, das viele Dictiren abgestellt, bestimmte griechische und römische Auctoren gelesen, die Arithmetik, die hebräische Grammatik und die Lesung lateinischer Dichter sorgfältiger betrieben werden sollte.

Auch in Danzig wurde gleich bei Einführung der Reformation ein Franciscanerkloster durch einen Vertrag der Stadt unter der besonderen Bedingung abgetreten, daß es fortan zu einer „Zuchtschule" benutzt werden sollte. Aber 20 Jahre nach der Eröffnung dieser evangelischen Gelehrtenschulen (13. Juni 1558), als die Schule der über die Stadt verhängten Belagerung wegen eine Zeitlang aufgelöst gewesen war, wurde bei der Wiederherstellung besonders den confessionellen Interessen Rechnung getragen; der Hader derselben durchzog ja mit seinen Misklängen schon das Zeitalter der Reformation. Zunächst galt es, die evangelische Jugend vor den Einwirkungen der Jesuiten und evangelischen Irrlehrer sicher zu stellen. Zu dem Ende wurde seit 1580 statt eines Humanisten bei jeder Vacanz ein gelehrter Geistlicher, und zwar ein Doctor der Theologie, zum Rector des Gymnasiums erwählt und demselben auch für den Unterricht in der Beredtsamkeit, den alten Sprachen und der Mathematik in der Regel Theologen zur Seite gestellt. Da man es aber zugleich für besonders wünschenswerth ansah, die Jugend erst in reiferem Alter auf auswärtige Universitäten zu schicken, wurden drei Professuren für Jurisprudenz, Medicin und Philosophie errichtet, um diese Studien nöthigenfalls schon hier in der Heimat absolviren zu können. Dies hat denn auch hier später (1640) zu der Anlegung eines gymnasium academicum oder illustre geführt.

Ueberhaupt wurden in dieser Periode viele der kleinen Stadtschulen in höhere Anstalten verwandelt, in deren Lehrkreis namentlich das Griechische und Hebräische, die Philosophie und Mathematik aufgenommen ward; diese erhielten dann verschiedene Namen, Particularschulen*) (wahrscheinlich zum Unterschiede vom studium generale der Universitäten so genannt), Pädagogien oder Gymnasien. Die Schüler der niederen Anstalten leisteten im ganzen zu wenig, so daß ein Besuch der höheren nothwendig war. Jene begnügten sich meist mit dem Unterrichte in der Religion und im Lateinischen, und auch hierin mit dem gewöhnlichen Material. Es fehlte dem Unterrichte an der rechten Abstufung, daher auch an der rechten Beziehung zur Universität, an verständiger und angemessener Methode, an brauchbaren Lehrbüchern, für die erst die nächste Folgezeit eine reichere Auswahl bereiten sollte, an tüchtigen und erfahrenen Lehrern, da die meisten von der gering dotirten und mit manchen Plackereien verbundenen Schulstelle rasch zu einem einträglicheren und mehr Ruhe gönnenden geistlichen Amte übergiengen, endlich an einsichtsvollen Inspectoren. Gegen Ende des Jahrhunderts mußte die alte sächsische Schulordnung, die bis dahin fast im ganzen nördlichen Deutschland als ausschließliche Norm gegolten hatte, sich viele Abänderungen und Zusätze gefallen lassen. Dies fand freilich vorzugsweise da statt, wo eine Verwandlung der Schulen vorgenommen wurde. So wurde die Trivialschule zu Corbach 1579 in ein förmliches Gym-

*) Particularschule ist nach Pfister, Herzog Christoph S. 480 und Pfaff, Gesch. d. gel. Unterrichtswesens in Württb. S. 71 synonym. mit lateinischer Schule (vgl. oben S. 821).

nasium von 8 Classen mit 8—9 Lehrern unter dem Rector Lazarus Schoner verwandelt. Von dort wurde Jodocus Jungmann 1581 nach Cassel berufen, und auch hier die bisherige niedere lateinische Stadtschule zu einer höhern von 8 Classen gesteigert, der gewöhnliche Name schola Cassellana civica zwar beibehalten, die veränderte Stellung dagegen durch den Rectortitel und durch Hinzufügung neuer Lehrämter bezeichnet. Manche dieser Anstalten wurden, um einen größeren Einfluß derselben möglich zu machen, mit Alumnaten verbunden. Die Fürstenschule zu Kloster Heilsbronn wurde 1582 von dem Markgrafen Georg Friedrich begründet und mit fürstlicher Munificenz ausgestattet (vgl. J. C. Held's Schulreden, S. 249, und daneben die Stiftung des Kurfürsten Joachim Friedrich von Brandenburg in Joachimsthal, s. Seebode's Archiv II, S. 629 ff.). Andere strebten noch höher empor und haben sich allmählich zu Hochschulen umgestaltet. So entwickelte sich aus einer nachmals in Baireuth gegründeten Akademie (über deren Verhältnis zum Gymnasium s. Helds Schulreden, S. 281) bald die Universität zu Erlangen. Aber es erhob sich später bisweilen auch Rivalität zwischen diesen höheren und niederen Anstalten, die nach der einen oder andern Seite hin sehr zum Nachtheil ausschlug, s. Held's Schulreden, S. 275. In Altona wurde 1739 ein akademisches Gymnasium mit dem Pädagogium verbunden, das sich als Selecta des Gymnasium Christianeum mit akademischen Vorrechten bis zum Jahr 1845 erhalten hat; s. die interessante Geschichte desselben von J. H. C. Eggers in 3 Abth., Altona 1834, 1838, 1844. 4. Progr. In Mitau bestand seit 1775 ein gut dotirtes Gymnasium illustre (Akademie), das auch unter russ. Zepter seine vorige Einrichtung beibehielt und erst bei der Errichtung der Univ. Dorpat geändert ward.

§. 9. Der persönliche Einfluß bedeutender Schulmänner in dieser Periode. Hatte sich die Reformation nur durch die lebenentscheidende That persönlicher Aneignung des Glaubens in dem Einzelnen verwirklichen können, so mußte das ganze Streben und Wirken der Zeit nach den verschiedenen Seiten hin in tüchtigen Persönlichkeiten sich geltend machen. Es befanden sich daher schon unter den unmittelbaren Zeitgenossen der Reformatoren viele ausgezeichnete Schulmänner, die ihrerseits wiederum anregend in gleicher Weise auf die nächstfolgende Zeit wirkten. Als die berühmtesten unter diesen gelten ohne Zweifel mit Recht Michael Neander in Nordhausen und Ilefeld (vgl. Havemann, Mittheilungen aus dem Leben von M. Neander, Gött. 1841), Valentin Friedland, nach seinem Geburtsorte gewöhnlich Trotzendorf genannt, anfangs in Görlitz, später in Goldberg, und Joh. Sturm in Straßburg (s. die drei Art.). Aber daneben müßen doch auch, entweder wegen großartiger Einrichtung und Beförderung des Schulwesens, oder wegen unmittelbarer Thätigkeit im Lehramte genannt werden: Joh. Bugenhagen in Hamburg (s. d. Art.), Georg Spalatin in Altenburg, Cyriacus Lindemann in Gotha (s. Schulze, S. 42 ff.), Hieronymus Wolf in Mühlhausen, Nürnberg und Augsburg (s. d. Art. vgl. F. Passow's verm. Schriften, herausgegeben v. W. A. Passow. Leipz. 1843. S. 277 ff.), Georg Fabricius in Meißen, Laur. Rhodomann in Stralsund, Andreas Boëtius in Eisenach (s. Funkhänel, Beiträge zur Gesch. der Eisenacher Schule, III; Progr. v. 1854, S. 9 ff.), Joh. Caselius und Georg Calixtus in Helmstädt (s. Wiedeburgs humanistisches Magazin, 1788, S. 58 ff. 242 ff.), Joachim Camerarius (s. d. Art. Kämmerer) und Eobanus Hessus, sowie Sebald Heyden in Nürnberg, C. Helwig in Gießen, Pet. Nigidius, Rud. Goclenius und Jodocus Jungmann in Cassel, und andere mehr.

Als der einflußreichste von allen möchte Joh. Sturm nach dem Urtheile der Zeitgenossen und nach dem Ausweis der uns von ihm überlieferten Schriften zu betrachten sein. Man setzte ihn über alle Lehrer alter und neuer Zeit, wünschte später noch seinen Geschmack, sein Urtheil und seine Methode wieder ins Leben rufen zu können und fand bei ihm das Ideal aller Methodik, der in dieser Beziehung den folgenden Zeiten weit vorausgegriffen habe. Hierfür sprechen seine Schriften de literarum ludis recte aperiendis, womit er 1537 den Organisationsplan seiner Schule zu Straßburg veröffentlichte, die im Mai 1538 feierlich eröffnet wurde, oeconomia

scholae Lavingianae, de educatione principum, und die an die Lehrer der einzelnen Classen gerichteten epistolae classicae, in denen er 1565 umständlich seine Methode beschrieb; nicht minder der glänzende Erfolg seiner Wirksamkeit. „Die Straßburger Schule wurde unter Sturm die blühendste der damaligen Welt. Dänen und Italiener, Portugiesen und Polen, Spanier, Engländer, Deutsche und Franzosen trafen in dieser Schule zusammen, besonders seitdem sie 1568 Maximilian II. zu einer Akademie erhoben hatte. Sie hatte im Jahr 1578 mehrere tausend Schüler, worunter gegen 200 Adelige, 24 Grafen und Barone und 3 Fürsten waren." Auch außer Straßburg legte er theils selbst Schulen an, wie in Lauingen an der Donau, Trarbach an der Mosel, Hornbach im Zweibrückischen, theils ließ er sie durch seine Schüler anlegen, z. B. in Augsburg durch Schenk, in Memmingen durch Crusius. Sein Lehrplan blieb die feste Grundlage fast aller wichtigeren Bestrebungen auf diesem Gebiete in jener Zeit.

Frömmigkeit, Kenntnisse und Redekunst ist ihm das Ziel aller Schulbildung: sapientem atque eloquentem pietatem finem esse studiorum. Der Studirte unterscheide sich vom Unstudirten durch wissenschaftliche Bildung und Redekunst (ratione et oratione); Kenntnisse, Reinheit und Schmuck der Rede sei Ziel der gelehrten Bildung (rerum cognitio et orationis puritas et ornatus). Vom 7ten bis zum 16ten Lebensjahre verlangt er eine eigentlich schulmäßige Erziehung, darauf eine freiere Bildungsweise durch Anhören von Vorlesungen bis zum 21ten Lebensjahre. Das Gymnasium wurde in 3 Classen getheilt (ordines, curiae, tribus) nach den 9 Jahren, die sie darin zubringen sollen. Von diesen bestimmt er 7 Jahre zur Ausbildung klarer und echt lateinischer Rede (orationi latinae atque dilucidae), die 2 übrigen zur Erwerbung von Zierlichkeit; endlich ist es die Aufgabe der 5 akademischen Jahre, mit größerer Fertigkeit und sachgemäß (apte) sprechen zu lernen. Ein Aufrücken der Schüler soll alljährlich stattfinden und die 2 vorzüglichsten jeder Classe Prämien erhalten. Statt dieser ursprünglichen 9 erhielt das Gymnasium 27 Jahre später 10 Ordines — Man vgl. übrigens mit diesem ganzen Lehrplane den in den wesentlichsten Stücken nahverwandten Casseler bei Weber (Gesch. der G. Sch. zu Cassel, S. 76 ff.).

In der zehnten Classe sollte der Grund gelegt und den Kindern die Kenntnis der Buchstaben beigebracht werden; dann solle das Lesen folgen, was besser beim Erlernen der (lateinischen) Declinationen und Conjugationen als beim Katechismus geschehe. Dabei solle der deutsche, nicht der lateinische, Katechismus auswendig gelernt werden, denn eine „papageienmäßige" Betreibung verabscheute er. — In der neunten Classe sollten die Schüler im Decliniren und Conjugiren befestigt, auch das Unregelmäßige hinzugenommen werden; dazu die Erlernung vieler lateinischer Vocabeln, insbesondere Benennungen alltäglich vorkommender sinnlicher Gegenstände. Beim Memoriren dieser Wörter empfahl er es, den einzelnen Schülern aus Einer Gattung verschiedene Wörter aufzugeben, damit die anderen beim Aufsagen auch diese hörten und sich merkten. Der Lehrer müße seine amtliche Thätigkeit in dieser Elementarclasse nicht gering achten, „er müße als Faustfechter gegen die barbarischen Gladiatoren kämpfen, welche aus Trägheit die Reinheit der lateinischen Sprache verdürben und aus Neid ihr widerstrebten." — In der achten Classe müßten die Schüler alle Haupt- und Zeitwörter flectiren können, jetzt seien sie über alle 8 partes orationis zu belehren; besonders sorgfältig aber sei darauf zu achten, daß sie das früher Erlernte nicht vergäßen (dieselbe Regel schärfte er aber mit Recht auch für die anderen Stufen ein). Das Vocabellernen nach bestimmten Kategorien erscheint auch auf dieser Stufe sehr beachtenswerth. Außerdem seien auserlesene Briefe Cicero's mit steter Rücksicht auf die Grammatik zu erklären, und zwar so, daß den verschiedenen Decurien der Schüler verschiedene Briefe zugetheilt würden. Stilübungen sollten hier erst in den letzten Monaten des Schuljahres eintreten, während bis dahin mündliche Vorübungen durch Bildung neuer und Umwandelung gegebener lateinischer Phrasen stattfinden sollten. — Auf die siebente Classe kam die lateinische Syntax in wenigen Regeln, aber mit guten, besonders ciceronianischen Beispielen. Beim täglichen Lesen der Briefe Cicero's

müße dies dann noch mehr eingeprägt und geübt werden; Plinius habe zwar Recht, multum legendum esse, non multa, aber auf dieser Stufe müße man durch multa zum multum gelangen. Die Stilübung müße an Themata aus dem früher Erlernten vorgenommen werden, so daß sie zugleich eine Erholung und eine Auffrischung für das Gedächtnis sei; weitläufige Ausarbeitungen müßten vermieden werden. Der Lehrer müße dabei mündlich oder schriftlich (an der Tafel) einhelfen und vormachen, in derselben Art, wie die Gesanglehrer vorzusingen pflegten. — In der sechsten Classe sollten längere Briefe Cicero's ins Deutsche übersetzt und hiebei verschiedenen Decurien verschiedene Briefe zugetheilt werden; ebenso die poetischen Stücke, z. B. der erste Decurio sollte des Ambrosius Veni redemptor gentium, der zweite Martials Epigramm Vitam quae faciunt beatiorem, der dritte das horazische Rectius vives, Licini, neque altum etc. hersagen und dem Lehrer übersetzen und erklären, darauf aber jeder der drei wiederum dasselbe von den übrigen Schülern verlangen. Außerdem wird die Andria des Terenz und das erste volumen poëticum genannt, sowie im Griechischen Aesopische Fabeln. Bei den Schreibübungen verlangt er die Rücksicht auf eine feinere Ausbildung des Stils. Mit dem Griechischen wurde auf dieser Stufe der Anfang gemacht. — In der fünften Classe sollten die Schüler mit der Metrik bekannt gemacht werden, desgleichen mit der Mythologie, und neben Cicero's Cato und Lälius auch Virgils Eklogen und das zweite volumen poëticum lesen. Im Griechischen wurde der zweite Theil der Educatio linguae Graecae und die Sonntagsevangelien gelesen und erklärt; außerdem sollten Wörter in Bezug auf Tugenden und Laster, Sitten und Leben der Menschen ꝛc. erlernt und das Realwörterbuch im Lateinischen vervollständigt, daneben der Stil mehr und mehr ausgebildet werden. Erst in den letzten Monaten des Schuljahrs müßen sich die Schüler im Versemachen üben, d. h. aufgelöste Verse metrisch wieder herzustellen versuchen. Oratorisches solle zuerst ins Deutsche übersetzt, dann in der Schule ex tempore zurück ins Lateinische übersetzt werden. Sonnabends und Sonntags wurde einer der kleineren paulinischen Briefe interpretirt; dies wird auch in den folgenden Classen fortgesetzt und mit einfach paraphrastischer Erklärung, mit Auswendiglernen u. a. verbunden. — In der vierten Classe sollen die Knaben möglichst viel hören, interpretiren, auswendig hersagen, doch nichts, was über ihre Kräfte geht. Gelesen werden sollte die sechste Rede gegen den Verres, die fast alle Arten von Erzählung enthalte, und die Rede pro Marcello, Terenz' Adelphi, einige Oden und ausgewählte Episteln und Satiren des Horaz. (Der auffallenden Bevorzugung der Terenzischen Stücke, die wir gerade im Reformationszeitalter finden, liegt etwas von dem Gedanken zu Grunde, daß die todte Sprache in ähnlicher Weise erfahrungsmäßig gelernt werden solle, wie von Kindern die Muttersprache gelernt werde, und da hat denn allerdings die in dem Stile der Briefe wie der Komödie repräsentirte Conversationssprache einen besonderen Werth.) Im Griechischen neben der Grammatik das volumen exemplorum. — In der dritten Classe sollen die rhetorischen Ornamente, Tropen, Figuren u. s. w. erklärt und durch Beispiele erläutert werden; die rhetorica ad Herennium sollen vorgetragen, die Rede pro Cluentio gelesen, im Griechischen die besseren Reden des Demosthenes, dann Homer (1tes Buch der Ilias oder Odyssee) vorgenommen werden. Theile griechischer Reden sollen die Knaben ins Lateinische übersetzen, oder lateinische ins Griechische, Oden des Pindar und Horaz in andere Metra übertragen, viele Gedichte machen, viele Briefe schreiben, sonstige Ausarbeitungen liefern. Die Komödien des Terenz und Plautus sollen sie aufführen und hiebei mit den höheren Classen wetteifern. Alle Stücke jener beiden Dichter sollten in den 4 oberen Classen aufgeführt werden, 20 Decurien könnten dies binnen 6 Monaten leisten. Außerdem kommen Lukians Menippos, Cicero's Rede post reditum und das 6te Buch der Aeneïde noch als Lectüre vor. — In der zweiten Classe soll nicht der Lehrer interpretiren, sondern die Schüler selbst; dagegen solle er auf das Verhältnis des oratorischen und poetischen Sprachgebrauchs aufmerksam machen und ausgezeichnete Stellen der Classiker in die Tagebücher eintragen lassen. Auch könnten die lateinischen mit den

griechischen verglichen werden. Auch sei der kritische Theil der Dialektik (später erst der logische) und daneben die Rhetorik einzuüben. Als Lectüre werden im Lat. Cicero's Reden für den Roscius Amerinus und den Rabirius, im Griech. Demosthenes' olynthische und philippische Reden bezeichnet, anderes nach Auswahl des Lehrers und auch der Schüler freigestellt. Tägliche Stilübungen sollten gehalten werden, die Schüler könnten auch kleine Declamationen schreiben und entweder auswendig lernen oder vom Concept declamiren. Sonntags wurde der Römerbrief auswendig gelernt und hergesagt. Die lateinischen Komödien müßten hier schon besser aufgeführt werden, später auch ein Stück von Aristophanes, Euripides, Sophokles nach vorheriger Interpretation des Lehrers. — In der ersten Classe solle die Rhetorik und Dialektik zwar nicht bis auf die Spitze getrieben werden, denn das falle dem späteren Studiren anheim, sondern alle genera und partes befassen, wie sie bei Aristoteles, Hermogenes und Cicero vorkämen. Gelesen wurden Demosthenes und Cicero (de officiis), Homer und Virgil, auch werden Euripides' Phönissen und anderes erwähnt. Thukydides und Salust sollten von den Schülern selbst schriftlich übersetzt werden, doch von den einzelnen Schülern verschiedene Stellen. Keine Woche sollte ohne Aufführung von Schauspielen hingehen. Im Schreiben und Declamiren sei hier eine consuetudo literata zu erwarten, alles, was sie arbeiteten, müße kunstgemäß sein.

Diese Schilderung des Sturm'schen Lehrgangs im einzelnen ist ein deutliches Zeugnis von der herrschenden Art und Weise, wie in jenem ganzen Zeitalter die Sache betrieben worden ist. Und leugnen läßt sich nicht, daß in Bezug auf methodische Aneignung und Einübung alle Zeiten, und unsere gegenwärtige nicht am wenigsten, von jenem großartigen Vorgange Sturms lernen können. Freilich ist dabei nicht zu verkennen, daß das eigentliche Ziel ausschließlich ein formales, auf die schöne Darstellung im schriftlichen und mündlichen Ausdrucke gerichtet gewesen, der tiefere Inhalt aber weniger beachtet worden ist. Der Werth seiner Leistungen muß nach dem Maßstabe der damaligen Zeit beurtheilt werden. Ein kräftiger Wille lag unbedingt seinem Charakter, ein christliches Element seiner ganzen Pädagogik zum Grunde. Aber in Bezug auf die Kenntnisse und Redekunst, die erstrebt wurden, läßt sich eine große Einseitigkeit nicht verkennen und nur mit den ausdrücklichen Forderungen der Zeit entschuldigen. Fast alle Zeit und Kraft wurde auf die alten Sprachen, besonders auf das Lateinische verwendet. In der deutschen Sprache, in der Mathematik (namentlich Arithmetik, selbst das Rechnen war sehr mangelhaft), Geographie, Geschichte, Naturgeschichte und Physik fiel aller Unterricht entweder ganz weg oder beschränkte sich auf ein Geringstes. Auch das Hebräische, Französische und Zeichnen scheinen ganz gefehlt zu haben, das erste ausdrücklich darum, weil es genug sei, bis zum 16. Lebensjahre zwei Sprachen nur einigermaßen zu erlernen. Die Muttersprache konnte überhaupt unmöglich zu ihrem vollen Rechte kommen, was man schon daraus erkennen kann, daß er von sich selber rühmt, er habe einen Reichthum auserlesener (lateinischer) Worte und tägliches Lateinsprechen eingeführt und den Plautus, Terenz und Cicero aus der Unterwelt heraufbeschworen, um mit den Knaben Latein zu sprechen. Classiker wie Livius und Tacitus waren wohl ganz verbannt. Die wesentliche Richtung dieser Schule war also ein ziemlich einseitiger Formalismus, und wenn auch bisweilen nach einem gewißen Realismus gestrebt zu werden schien, so war derselbe doch von dem eines Comenius wenigstens noch weit entfernt.

Die an das von Sturm gegründete Gymnasium sich anschließende Akademie war offenbar keine eigentliche Universität, sondern vielmehr eine Mittelanstalt zwischen einer solchen und einem Gymnasium (erst 1621 wurden ihr auch die Rechte einer Universität verliehen); sie konnte auch nur die niederen akademischen Grade ertheilen, und neben der philosophischen Facultät, die natürlich bei ihr die Hauptsache war, konnten die anderen nicht recht aufkommen oder hatten von Anfang her wenig Bedeutung.

An die Sturm'sche Methode reihten sich die Bemühungen vieler Einzelnen an, dieselbe durch entsprechende Lehrbücher zu fördern. So wurde die Erlernung der lateini-

schen Sprache durch zwei Lehrbücher eines hessischen Schulmannes, des Rectors Pet. Nigidius in Cassel (1539—49), gefördert und erleichtert; sie waren auf Erfahrung gegründet, stufenweise geordnet und methodisch eingerichtet: Isagogicus rerum grammaticarum libellus, 1548 und Selectum latinae grammatices compendium, 1556. Für den christlichen Standpunct der damaligen Zeit ist es charakteristisch, daß in dem ersten als Einleitung der Dekalog, das Symbolum, Vater Unser und andere Gebete in lateinischer Sprache voraufgehen, auch am Schlusse lateinische und deutsche Tischgebete sich finden. Es ist ein wahres Vade mecum für angehende Schüler, in welchem auch das calendarium, Lesestücke für die verschiedenen Classen, die Schulgesetze und mehrstimmig gesetzte Gesänge zur Einübung der Metra sich finden. In dem ersten ist eine ausführliche Prosodie und Metrik, ein figurarum libellus im Auszuge aus Petr. Mosellanus, und grammatische versus memoriales gegeben. Verdrängt wurden diese Lehrbücher erst durch Jod. Jungmann, dessen grammatica latina 1588 für die obersten Classen bestimmt war, aber auch ein Auszug für die mittleren, rudimenta quatuor partium grammaticae, und für die untersten Classen seine meist deutsch geschriebenen elementa etymologiae latinae. Ein vollständiges Handbuch der Grammatik, Rhetorik und Dialektik erschien in 2 Bänden nach seinem Tode; Takt, Gelehrsamkeit und Scharfsinn lassen sich an ihm nicht verkennen, sie sicherten ihm die allgemeine Anerkennung und das vollste Zutrauen.

§. 10. Das Schulwesen der Jesuiten. Vergl. den Art. Jesuiten; Das Bewußtsein der protestantischen Kirche über die Nothwendigkeit und Methodik des classischen Unterrichts; 3 Artikel in Harleß Zeitschrift für Protestantismus und Kirche. I. S. 66 ff. 83 ff. 102 ff. Die Jesuitenfurcht. Ebend. S. 93 ff. 109 ff. Löschke, relig. Zustand im 16. Jahrh., S. 223 ff. W. Esser, Franz von Fürstenberg. Münster 1842. Die Gymnasien Oesterreichs und die Jesuiten. Leipz. 1859. S. 38 ff. — Die Reformation hatte das individuelle Recht des Christen, zu seiner freien und wahrhaftigen Selbstentscheidung das Heil und den Frieden der Seele in der Rechtfertigung durch den Glauben zu suchen, in das hellste Licht gestellt. Hiermit war zugleich der Anspruch und Werth wissenschaftlicher Erkenntnis anerkannt und bestätigt worden. Die Jesuiten, diese letzte und höchste Spitze des Mönchthums, verkannten die ungeheuere Macht und Bedeutung der Individualität nicht und suchten sich darum derselben mit äußerster Anstrengung zu bemächtigen, um sie in ihrem Sinne zum Wohle der Kirche beherrschen und ausbeuten zu können. Aus diesem Grunde haben sie sich nicht minder des Einflusses auf die Cabinette der Fürsten als auf die Erziehung und Unterweisung der Jugend zu versichern gewußt. Ihre Schul- und Erziehungsanstalten verbreiteten sich sehr bald über ganz Europa und selbst protestantische Kinder wurden ihnen vielfach anvertraut. Papst Julius III. ertheilte ihnen 1552 die Erlaubnis, überall Schulen anzulegen, Pius IV. bestätigte dieselbe und Pius V. fügte 1571 das ausdrückliche Zugeständnis hinzu, sie auch in Universitätsstädten anzulegen. Ihre Zahl wuchs mit riesenhaftem Fortschritt. Italien, Portugal und Spanien fielen ihnen gleich anfangs zu, Deutschland, Polen und Ungarn folgten ohne bedeutendes Widerstreben, in Frankreich aber konnten sie bei dem hartnäckigen Widerspruch der Sorbonne, der Universität und der Parlamente erst 1565 zu Paris ein Collegium gründen, an das sich dann bald viele andere anreihten. Im Jahre 1600 besaßen sie schon 200 Schulen, 1750 sogar 669. In Deutschland hatten sie 1550 noch keine feste Stätte, gründeten aber im nächstfolgenden Jahre ihre erste Schule und zwar in Wien, 1556 die Lehranstalten in Cöln, Prag, Ingolstadt, 1559 in München und Tyrnau, 1563 in Dillingen, 1569 in Braunsberg, 1575 in Heiligenstadt (2 Jahre nachher zählte sie schon über 200 Schüler; die Jesuiten blieben bis 1773, wo Dalberg aus Erfurt kam und ihnen nach der Bulle Clemens XIV. befahl, am 30. September vor Tagesanbruch die Stadt zu verlassen). Auch in Mainz, Aschaffenburg, Brünn, Olmütz und Würzburg setzten sie sich allmählich fest.

Der eigentliche Gründer der jesuitischen Pädagogik ist Claudius Aquaviva,

gest. 1615, der als Ordensgeneral auch diese Angelegenheit regulirte und dabei lediglich von der Rücksicht auf die Förderung oder mögliche Störung hierarchischer Interessen sich leiten ließ. Die humanistischen Studien und mathematischen Wissenschaften schienen in dieser Beziehung am empfehlungswerthesten; das religiöse Interesse wurde durch todten Mechanismus fast geflissentlich erstickt; der philosophische Unterricht suchte die Freiheit des Geistes in Fesseln zu schlagen und führte zum Auctoritätsglauben; selbst das sittliche Bewußtsein wurde geschwächt. Die frühere Arbeit der Mönche, besonders der Benedictiner, verschwand dagegen, und selbst die Jansenisten im Port-Royal konnten sich in ihren Leistungen nicht mit ihnen messen. Die ungeheure Herrschaft, welche sie über das persönliche Leben der Einzelnen gewannen, mußte bald eine furchtbare werden. In der römischen Hierarchie stand consequenter Weise nichts in directer oder unmittelbarer Beziehung zum Papst, sondern er herrschte durch Erzbischöfe und Bischöfe über die Geister. Die Jesuiten aber beherrschten in der Beichte die Gewissen und 7000 jährliche Berichte an den General legten die Seelenzustände klar vor die Augen. „Zwei Sterne kreisen nicht in Einer Sphäre"; „sie wagen alles, alles", sagte Clemens VIII. Frankreich hob 1762 den Orden auf; diesem Beispiele folgten Spanien und Neapel; 1773 hob Clemens XIV. den Orden auf; Pius VII. ließ, als er frei geworden war aus Napoleons Gewalt (was er vorzugsweise der Hülfe protestantischer Fürsten verdankte), die Herstellung der Jesuiten „den ersten großen Act" seiner neuen Amtsführung sein, 1814. Jetzt durften sie wieder „nach der Weise ihres Instituts die Jugend in den Anfangsgründen des Glaubens unterrichten und zu guten Sitten bilden", „sich der Erziehung der katholischen Jugend widmen, wie auch die Seminarien und Collegien leiten." Indem die gottberechtigte Macht der Persönlichkeit mit der Willkür der Subjectivität blindlings zusammen geworfen ward, glaubte man die Reformation und die Revolution gleichmäßig als die beiden Endziele des feindseligsten Gegenkampfes betrachten zu dürfen.

Der älteste Lehrplan der Jesuiten (v. Raumer 2, S. 300 ff. W. Esser, Franz v. Fürstenberg, S. 205 ff.), die ratio et institutio studiorum societatis Jesu, ward zuerst 1588 von 6 Patres entworfen und nach wiederholter Prüfung 1599 veröffentlicht. Im wesentlichen ist dieser immer derselbe geblieben. Er ist äußerlich dem Sturm'schen Plane sehr ähnlich, innerlich aber doch von ihm verschieden.

Die Anstalten zerfielen in zwei Abtheilungen, eine höhere und eine niedere, studia superiora und inferiora. Unter einem dem Ganzen vorstehenden Rector standen 2 Praefecti für die beiden Abtheilungen. Die studia inferiora entsprachen einem Gymnasium und hatten 5 Classen, die infima, secunda oder media, tertia oder suprema, auch Syntaxis, quarta poëtica oder humanitas, und quinta rhetorica. Hier wurde von 5 mit ihren Schülern aufwärts schreitenden Lehrern Latein bis zu einer ziemlichen Fertigkeit des Schreibens und Sprechens, und außerdem der Katechismus, durchgehends in lateinischer Sprache (denn die Gesellschaft Jesu war sehr gegen den Gebrauch der Volkssprache in der Schule, s. v. Raumer 3, 2. S. 45) gelehrt. An den übrigen Gegenständen der Gymnasialbildung fehlte es ganz, und wenn auch in den Schulbüchern der Jesuiten von anderen Dingen, z. B. vom Griechischen oder von der Mathematik, die Rede war, so kam doch im Unterricht wenig oder gar nichts davon vor. Die Lehrer waren junge, von den Jesuiten selbst gebildete Männer, die nach beendigtem philosophischen Cursus in den Orden getreten waren, nach vollendetem dreijährigen Noviziat vorschriftsmäßig als magistri den ganzen Gymnasialcursus durchmachten, um dann zu den zweijährigen theologischen Studien überzugehen und demnächst, also nach zehnjähriger Prüfung, zu der Profession und zu den geistlichen Weihen zugelassen zu werden. Die Vorbereitung zum Lehramte mußte also mangelhaft sein. Der Schade, den ein schlechter Lehrer anrichtete, war bei dem fünfjährigen Fortgehen seines Unterrichts mit denselben Schülern um so größer. Man verhütete daher auch die Wahl eines solchen mit möglichster Sorgfalt. Dazu war auch in den besseren Fällen die Methodik eine sehr mangelhafte. Dem lateinischen Unterrichte fehlte namentlich die

sichere grammatische Grundlage, diese bestand vielmehr gewöhnlich in einer gewissen Mnemonik, der lateinische oder halb lateinische und halb deutsche Verse zu Grunde gelegt wurden. Mit keinem einzigen römischen Schriftsteller wurden die Schüler vertraut oder auch nur bekannt; von Auswahl, historischer Erklärung und kritischer Textbehandlung war nicht die Rede, der ganze Unterricht bestand in einem bloßen oberflächlichen Uebersetzen abgerissener Stücke aus den alten Classikern. Die deutsche Sprache blieb ganz unberücksichtigt, obwohl man es doch vornehmlich auf geistliche Beredtsamkeit abgesehen hatte, und so gern man auch die Vortheile benutzen mochte, die die Reformatoren auf diesem Wege errungen hatten; aber das Deutsche war ihnen mit der Reformation innerlich zu sehr verbunden und verwachsen, und alles Nationale erschien ihnen als Feind des römischen Kirchenthums. Mathematik und Physik (die sie erst in den Lehrplan von 1832 aufgenommen haben), Geschichte und Geographie kamen so gut wie gar nicht vor; Rhetorik und Logik waren subtil und unfruchtbar, so daß sie in ihrer Einseitigkeit das Vorbild der Sturm'schen Methode noch übertrafen.

Aber auch die Lehr- und Erziehungsmethode der Jesuiten war sehr mangelhaft. Die Freiheit des Selbststudiums war durch disciplinarische Maßregeln gehemmt, der Fleiß wurde durch unzählige Feiertagsbegehungen zersplittert, die Urtheilskraft durch unabläßiges Dictiren geschwächt. Allerdings konnten die Jesuiten, wie wir gesehen haben, ein größeres Interesse daran haben, die lateinische Sprache im Gegensatze der Nationalsprachen zu bevorzugen, da auf sie bewußtermaßen die römische Hierarchie sich stützte und insbesondere eine deutsche Nationalkirche die nothwendige Wirkung haben mußte, die wir in der Reformation begrüßen. Auch konnte ja nur so das geistige Universalreich der päpstlichen Herrschaft begründet und die widerstrebende Völkerindividualität unterdrückt werden; die kirchlich auctorisirte Vulgata war lateinisch, die Liturgie ebenfalls und das breviarium Romanum wurde in allen katholischen Ländern der Erde gebraucht. Aber daß darin die Jesuiten Schulmännern wie Sturm und Trotzendorf begegnen, ist allerdings charakteristisch und beweist, daß jene Männer die wahre Bedeutung und den Vollgehalt der Reformation noch nicht begriffen hatten. Da sie durch die Lesung der Classiker durchaus nichts anderes als Stilbildung bezweckten, so verehrten sie, wie Sturm, den Cicero über alles. Aber nur zusammengestoppelte und auswendiggelernte Phrasen Ciceros wurden beim Sprechen und Schreiben wiederholt, auch lateinische Gedichte aus Phrasen Virgils und anderer Dichter von den Schülern zusammen geleimt. Ebenfalls ließen sie lateinische Dramen aufführen, aber freilich keine alten von Terenz und Plautus, sondern eigens zu diesem Zweck verfertigte. Was den griechischen Unterricht bei ihnen betrifft, so ist es damit nicht weit her gewesen, obgleich oder vielmehr weil sie griechisch zu sprechen und griechische Gedichte zu machen sich rühmten. Außerdem hatten sie noch ein buntscheckiges Etwas, das sie „Erudition" nannten, was aber offenbar mehr eine imposante Stoffanhäufung als eine irgendwie tiefere Bildung bezweckte.

In der Zucht und religiösen Sitte wurde ein blinder knechtischer Gehorsam gefordert. Die Jünglinge sollten zum Gehorsam und zur Liebe Gottes und der Tugend vorbereitet werden, aber aller Wille sollte sich in Einem Puncte einigen und ausschließlich dem Willen des Einen Oberen unterthan sein (des Ordensgenerals, der selbst mit dem Papste in Conflict sein konnte). Der Lehrer soll für seine Schüler beten und sie „mit großem Vertrauen der seligsten Jungfrau und den Heiligen Gottes empfehlen, vorzüglich denjenigen, welche für eigene und besondere Patronen der studirenden Jugend gehalten werden." Die Schüler sollten „gewiße und bestimmte Gebete zu Gott und den Heiligen auszugießen sich gewöhnen, und dieselben, zur Vermeidung des Ekels, bald aus einem Buche, bald aus dem Gedächtnisse recitiren, wohl auch sogar im Geiste — denkend — vollbringen, vorzüglich aber die Krone, das Officium und die Litanei der seligsten Jungfrau beten." „Der, welcher sich in der Andacht verfehlt hat, soll im Bethause (zur Strafe) einige Zeit dem Gebete obliegen oder noch einer zweiten Messe beiwohnen" u. s. w. „Die durch besondere Andacht leuchten, sollen belobt und

öffentlich ausgezeichnet werden." Nicht minder als die Andacht erhielten aber auch der Fleiß und andere meßbare Tugenden öffentliche Auszeichnung. Die Aemulation wurde für das bewährteste Hülfsmittel im Lehramte gehalten (vgl.: Ueber die Pflege des Ehrgeizes in den Schulen; in Harleß' Zeitschr. für Protest. und Kirche, II, S. 105 ff.). Wer einmal die „gemeine Sprache" (Deutsch) statt lateinisch geredet, wurde bestraft; konnte er aber einen Mitschüler desselben Vergehens überführen, so war er seiner Schmach und Strafe ledig. Diese Angeberei war das trefflichste Vorspiel für das höchst ausgebildete Delationssystem des Ordens. Von großem Gewichte für die Weckung und Erhaltung der Aemulation erschien auch die Erwählung der Magistrate, Prätoren Censoren, Decurionen. Trotzendorf und Sturm hatten Aehnliches. Die Decurionen waren bei Sturm, wie die lancaster'schen Monitoren, wahre Schulgehülfen; die Magistrate dienten wohl mehr zum Anspornen des Ehrgeizes, die Censoren zum Aufpassen über die Mitschüler. — Hierzu kam die öffentliche Preisvertheilung, der eine „komische Handlung" d. h. eine dramatische Aufführung voraufgieng. Künstliche Strafen mit eigens dafür erfundenen Schmachnamen wurden viel gebraucht, aber körperliche Strafen sollten möglichst wenig angewendet und wenn es sein könnte, von Nicht-Jesuiten ausgeführt werden (fremde Correctoren). Sie suchten ausdrücklich und geflissentlich die Verwandtenliebe zu ersticken, und am Ende konnte nur die Liebe zum Orden übrig bleiben.

§. 11. Die Schulordnungen der hauptsächlichsten deutschen Länder. Die Normalpläne von Sturm und Trotzendorf blieben für lange Zeit maßgebend, wenn sie auch hie und da durch örtliche Verhältnisse modificirt wurden. Der allgemeine Geist der Zeit spiegelte sich auch in diesen Einrichtungen. Von besonderer Bedeutung waren aber die Schulordnungen Württembergs, Sachsens, Kurhessens und einer Reihe einzelner Gymnasien in verschiedenen Ländern. Schon in der Stuttgarter Schulordnung von 1501 war das Latein-Sprechen und -Schreiben vorzugsweise empfohlen und das Deutschsprechen mit Strafe bedroht worden. Bebel († 1516) wirkte von Tübingen aus für Reinigung des lateinischen Stils, Joh. Reuchlin († 1522) für Aufnahme des Griechischen und Hebräischen. Herzog Ulrich, der die Reformation einführte, verordnete in der Instruction für die Visitationsräthe v. Jahr 1546 unter anderem: „weil in vielen Städten neben den lateinischen Schulen auch deutsche bestehen, durch welche erstere verderbt und viele Knaben, die zum Lateinlernen und also zur Ehre Gottes und Verwaltung eines gemeinen Nutzens geschickt sind, versäumt werden, so sollen solche deutsche Schulen in kleinen Städten abgeschafft werden, da doch ein jeder lateinische Schüler im Latein auch das Deutschschreiben und Lesen ergreift;" als Lehrgegenstände werden bezeichnet „die Sprachen, artes und sonderlich die musica." Aber erst die von dem weisen Herzog Christoph 1559 erlassene, in die „große Kirchenordnung" aufgenommene „Ordnung der lateinischen oder Particularschulen und des Pädagogiums zu Stuttgart" giebt eine „auf alle Stufen des Schulwesens bis zur Grenze der Universität sich beziehende Ordnung aus einem Gusse, die vielleicht einzig in ihrer Art bis auf die neuere Zeit Grundlage des württemb. Schulwesens geblieben ist" (Hirzel, Sammlung der württemb. Schulgesetze 1847, S. VI). Es sollten in allen Städten, ja in den ansehnlichsten Marktflecken und Dörfern lateinische Schulen errichtet, mit tauglichen Lehrern versehen und „nach Gelegenheit des Orts" in eine oder mehrere Classen getheilt werden; die oberen Classen, im ganzen 5, von 1582 an 6, hatte nur das Pädagogium zu Stuttgart. Starkbevölkerte Classen sollten in Decurien eingetheilt werden, deren jeder ein Knabe als decurio vorstünde, der wöchentlich gewählt, „auf seine Rottgesellen" Acht geben solle. Der Lehrstunden waren es täglich 6, morgens im Sommer 6—7, („nach der Morgensuppe") 8—10, Winters 6—8, 9—10, nachmittags 12—2 und (außer Donnerstag und Samstag) 3—4. Die Classen wurden benannt, wie die Knaben „am Alter, Lehr und Künsten zunehmen," also hieß die unterste Prima. Hier lernten die Schüler lateinisch und deutsch lesen und schreiben, und zwar zuerst am Alphabet, dann am Pater noster, an den Paradigmata declinationum et conjug., den quaestiones grammaticae Philippi (Melanchthons), dem Cato

minor; sie lernten täglich 2 lateinische Wörter ex nomenclatura rerum und ein Stück aus dem deutschen Katechismus. In Secunda soll der Praeceptor den Knaben zuerst Mimos publianos und dann Catonem ein Wort nach dem andern exponiren und nicht nachlassen, bis sie ihm nacherponiren könnten, darauf in der Repetition aus dem Gelesenen zuerst ein nomen, darnach ein verbum fürgeben und aus den quaest. gramm. formulas declinandi et conjug. auf das einfältigste anzeigen. Des andern Tags sollen sie die Lection des vorigen Tages wieder lassen exponiren (dies wird für alle Stufen und Fächer immer wieder eingeschärft) und sie dann in etymologia wohl üben u. s. f., dazu täglich ein oder zwei praecepta der Grammatik, damit diese „immerdar in der Schul den Fürgang habe." Damit sie Lust und Liebe dazu gewinnen, soll ihnen der Praeceptor „den rechten Brauch der etymologiae auf das kindest anzeigen und sich keiner Mühe lassen dauren, denn recht Schulhalten erfordert, daß der Praeceptor unverdrossen sei. Er soll die Ordnung oft zertheilen, jetzt diesen, dann einen andern casum, tempus, modum fragen und sie etwan beide nominativos sing. et plur, beide genit. dat. etc., alle praesentia, praeterita et futura durch alle modos lassen nacheinander sagen, damit die Knaben hurtig werden zu respondiren. Und soll allweg in 8 Tagen ein jeder pars orationis zum wenigsten einmal in repetitionibus unter die Hand genommen werden;" auch soll er definitiones täglich vorlesen lassen, damit sie es ohne alle Mühe auswendig lernen. Nach dem exercitio musicae, das auch in den folgenden Classen täglich Statt findet, soll er täglich die Scripta corrigiren, dann die Proverbia Salomonis, darauf die Dialogos Sebaldi Heiden, auch den lat. Catechism. vorexponiren und sie nacherponiren lassen, endlich in jeder Lection sie in den Phrasibus fragen und üben, wie sie das oder jenes wollen latine reden, denn hier soll das Lateinreden anfangen. In Tertia soll er die äsopischen Fabeln von Camerarius und Gespräche von Castellio, später die selectiores epist. Cic. und Terentium, der auswendig zu lernen sei, ebenso behandeln, dabei aber „die Klugheit haben, consilium auctoris wohl anzuzeigen, wie er nicht alles ex sua persona rede, sondern diversa vitia in diversis personis abmale, und wie die blinden ethnici von Gott und seiner Welt nichts gewußt, und sich befleißen, daß die zarte Jugend nicht geärgert werde." Zur weiteren Uebung in loquendo et scribendo soll er die schönen phrases dictiren, manchmal ein verbum aus dem dictionario nehmen und „sein ganz progeniem und wie eins aus dem andern fleußt, auch phrases anzeigen," täglich eine syntakt. Regel vorlesen und mit dabei stehenden und von ihm fingirten Beispielen erläutern; alle Mittwoch ein exercit. stili aus den „nächst gehörten lectionibus" soviel möglich in eben denselben Worten, nur mit Aenderung der genera, numeri etc., am Freitag darnach soll er die vitia jedem freundlich und deutlich anzeigen, daß es die andern auch hören, und bei den vielen Fehlern geduldig sein, damit die Knaben nicht kleinmüthig werden; zu den Scripta sollen sie besondere Bücher haben, damit man in der Superintendenz der Knaben und Präceptoren Fleiß und Unfleiß sehen möge. In Quarta sollen abwechselnd Cic. ep. fam., Terent. und Cic. de sen. und amic. gelesen, die ganze Syntax repetirt, dazwischen hinein die Prosodie begonnen, das wöchentliche „Argument" (exercitium), wie in III, nur etwas schärfer, gegeben und fleißig emendirt, endlich in 6 Stunden die Elemente des Griechischen und der kleine griech. Catech. Brentii explicirt werden. In Quinta Befestigung und Erweiterung des Bisherigen; Cic. ad. fam. und offic., Ov. Trist., die Evangelien griech. und lat., Prosodie und Stilübungen. In Sexta besonders Dialektik und Rhetorik nach Melanchthon, zur Erläuterung Reden von Cicero und Livius, dann Salust, Virgils Aeneis mit besonderer Rücksicht auf die elegantia lat. linguæ und das artificium poëticum, daneben Grammatik und Prosodie, wobei der Lehrer versuchen soll, „ob bei den Knaben zu erhalten, daß sie lernten carmina schreiben"; die Stilübungen sollen principaliter auf die Nachahmung Cicero's und auf rhetorische Progymnasmata gerichtet werden. Im Griechischen Grammatik und Xen. Cyrop. Zur Pflanzung der Gottesfurcht soll vor- und nachmittags zum Anfang der Lection das Veni sancte spiritus und Veni creator spiritus gesungen, zum Schluß ein Stück aus dem Katechismus

hergesagt; Freitags der Katechismus, Samstags das Evangelium græce und latine erklärt, am Freitag, Samstag und Sonntag Predigt, Vesper und Litanei in Procession besucht und die Kirchengesänge geübt werden. Nach der Schule soll eine Classe nach der andern aufstehen und zu 2 und 2 vom Lehrer begleitet hinausgehen. Ueber die damit im Zusammenhang stehende Einrichtung der Klosterschulen vgl. den Art. (Wichtig für dieselbe Zeit und Einrichtung sind auch die vergleichenden Zusammenstellungen in Schönborns Beiträgen zur Gesch. der Schule und des Gymn. zu St. Maria Magd. in Breslau, 1857, Prgr.)

Diese ursprüngliche württembergische Ordnung scheint bei der 1580 stattgefundenen Organisation der höheren Schulen im jetzigen Königreich Sachsen, dessen damaligem Kurfürsten August I. ebenso sehr an der Heranbildung eines tüchtigen theologischen Standes, wie in Württemberg, gelegen war, wesentlich zu Grunde gelegen zu haben (vgl. d. Art. Württemberg h. Schulw.) Nur wurden die „Particularschulen" in 5 Classen zerlegt, und die Dialektik und Rhetorik hier schon in der nächsthöchsten Classe gelehrt, während sie in Württemberg der höchsten vorbehalten blieben. Auch wurde in Sachsen mehr Werth auf die Arithmetik und das Rechnen gelegt: in Quarta „die Species," in Quinta „die ganze Arithmetica." Für den Kirchengesang schreibt dieser codex Augusteus statt der neuen Compositionen die ernsten alten Weisen vor. An die Particularschulen schloßen sich endlich, im Unterschiede von Württemberg, dessen Klosterschulen nur die künftigen Theologen aufnahmen, die drei Fürstenschulen (s. d. Art.) zu Meißen, Grimma und Schulpforte an, welche zur Vorbereitung für alle akademischen Fächer bestimmt waren. Sie hatten drei Classen mit zweijährigen Cursen, die Classen waren in Decurien getheilt; die Schüler sollten bei ihrer Aufnahme die Tertia einer Particularschule absolvirt haben, indessen wurde hier das Pensum jener Classe wiederholt. In einzelnem weichen die Lehrpläne allerdings von der württembergischen Ordnung ab, namentlich in der Wahl verschiedener Classiker. Prima: Formenlehre, Mimi publiani, Cato, epistolae familiares. Secunda: Lat. Syntax, epistolae familiares, Virgils Bucolica, Ovid. ex Ponto, Tibull; rudimenta graecae linguae, Aesops Fabeln; Arithmetik und Musik. Tertia: Melanchthons ganze lateinische Grammatik mit den Zusätzen von Camerarius, Cicero's officia, de senectute und amicitia, Tusculan., Virgil. Georg. und Aen., Horat. Od.; Isokrates, Theognis, die aurea carmina des Pythagoras, Ilias I., Plutarch de liberorum educatione; Anfangsgründe des Hebräischen, Dialektik und Rhetorik, quaestiones de sphaera und rudimenta astronomiae M. Blebelii. Die Hauptabsicht war auch hier auf Erwerbung einer großen Geläufigkeit im Sprechen und Schreiben des Lateinischen gerichtet. Die Knaben sollten jährlich die Komödien des Terenz und Plautus spielen, um sich an das zierliche Lateinreden zu gewöhnen; doch soll der Lehrer sie vor den Lastern, welche die Dichter an jungen und alten Leuten darstellen, fleißig hüten und verwahren.

Diese viel Treffliches bietende Schulordnung wurde 1773 in einer ausgezeichneten Weise, allerdings mit manchen Modificationen, die jedoch in allen Theilen weit größere Verwandtschaft mit der früheren Norm als mit den nach jenem Jahre getroffenen Veränderungen haben, für Sachsen erneuert. Dieselbe wurde aber auch bei den neuen Schuleinrichtungen benutzt, die in dieser Periode in Kurhessen ins Leben gerufen wurden. Der „Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherren im Kurfürstenthum Sachsen," worin jener Schulplan enthalten ist, wurde 1528 ebenfalls in Marburg gedruckt und den Anordnungen in der lateinischen Schule in Cassel und anderen Städten zu Grunde gelegt. Ja, es scheint dieselbe Grundlage auch bei den etwas höher angelegten Anstalten, in denen namentlich die griechische und hebräische Sprache nebst der Arithmetik als Lehrfächer hinzugenommen wurden, im wesentlichen benutzt worden zu sein. Dies gilt von dem Marburger Pädagogium (Weber, Gesch. d. GSchule zu Cassel S. 28, Anm.), von dem Nürnberger Gymnasium, wie nicht minder von dem später (1664) durch den Markgrafen Christian Ernst gestifteten Gymnasium illustre Christian-Ernestinum zu Baireuth (vgl. J. C. Held's Schulreden S. 254 ff.), bei welchem schon die

nationale Reaction gegen den einseitigen Latinismus eingetreten ist und daher ausdrücklich die Berücksichtigung der Muttersprache im Gegensatze zu der früheren Vernachläßigung betont wird (vgl. ebend. S. 256; über die mehr akademische Richtung der Anstalt, S. 270). Freilich wurden auch hier öffentliche Disputationen über die verschiedensten Gegenstände in allen möglichen Sprachen gehalten (S. 271). Auch finden wir bei dieser Anstalt schon eine Maturitätsprüfung angeordnet, zu welcher die Schüler von Baireuth, Heilsbronn und Hof vereinigt wurden (S. 272). Bei späteren Verbesserungen wurde das Gymnasium zu Gotha zum Muster genommen (ebend. S. 279). Die Pflege des Griechischen, die jedenfalls hinter der des Lateinischen zurückstand, konnte sich im allgemeinen zu den eigentlichen Meistern der Rede und Dichtkunst nur selten erheben, sondern blieb bei einigen Reden des Isokrates, Plutarch de educatione, Paläphatus ꝛc. stehen. Nur der treffliche Rector Oldenburg in Husum (s. Eggers im Progr. der dortigen Gelehrtensch. 1815, S. 14) erklärte nach dem Vorgange obiger Verordnungen schon am Ende des 16. Jahrh. Homer und Hesiod neben Theognis und Pythagoras.

Allerdings mußten selbst durch das, was man sonst als einen besonderen Vorzug dieser Periode rühmen mochte, nämlich die thätige Theilnahme und Einwirkung erleuchteter deutscher Fürsten, manche Einseitigkeiten hervorgerufen werden, die sonst eher vermieden worden wären. Insbesondere trug dieselbe zur Befestigung der Standesunterschiede und zur Beförderung spezieller Hofzwecke bei. Aber wir können auch nicht leugnen, daß man ebenso sehr damals schon bemüht war, manche Einseitigkeiten der früheren Zeit auf eine dem erwachenden Geiste einer starken Gegenbewegung entsprechende Art zu entfernen. Der geistig begabte und selbst wissenschaftlich gebildete Landgraf Moriz von Hessen (1592—1627), der selbst mehrere recht brauchbare und angemessene Lehrbücher, eine synopsis religionis christianae und poëtices methodice conformatae libri duo, abgefaßt hatte, traf selbständige Anordnungen für solche Zwecke. Um eine ineinandergreifende und übereinstimmende allgemeine Ordnung des Schulwesens im ganzen Lande herzustellen, ließ er 1598 einen Entwurf machen und der philosophischen Facultät in Marburg zum Gutachten vorlegen. Da aber der Landgraf Ludwig von Marburg in die Abschaffung der bisherigen Lehrbücher nicht recht willigen wollte, so kam einstweilen nur eine theilweise Benutzung und Verbesserung zu Stande. Im J. 1618 ward die beabsichtigte Schulordnung jedoch wirklich erlassen und zwar mit einer Reihe von Bestimmungen, die noch gegenwärtig unsere vollste Anerkennung fordern, denn sie steht als eine der besten in Deutschland erschienenen da, die noch jetzt mustergültig ist. (Sie erschien zu Cassel 1618, 24 S. 4, steht im Anhange von Webers Gesch. der GSch. zu Cassel S. 19 ff. Text S. 116 ff. vgl. S. 122). Sie suchte die Vorzüge der Sturm'schen Methode mit den Ansichten der pädagogischen Reformer jener Zeit, namentlich des Wolfgang Ratichius, zu verbinden, der zu Cassel im Juni und Juli 1616 die Schüler des collegium Mauritianum Griechisch lehrte und das Deutsche als Unterrichtsgegenstand lebhaft empfahl. Darum nahm Landgraf Moriz, der selbst die deutsche Sprache hochschätzte und eine Grammatik derselben zu schreiben begann, den grammatischen Unterricht in der Muttersprache als Grundlage aller Spracherlernung auf. Von den Jesuiten endlich wurde das Certiren und Aemuliren herübergenommen. Dagegen trat die reale Seite des Unterrichts wenig hervor: Geographie und Geschichte, die doch schon 1579 in Corbach und 1590 in Ilefeld gelehrt wurden, fanden hier noch keine Berücksichtigung. Jedenfalls aber stand die Schule zu Cassel für die damalige Zeit sehr hoch, in theoretischer Beziehung verhältnismäßig am höchsten; sie hatte in der Wahl des Lehrstoffs, in der methodischen Behandlung desselben, so wie in der harmonischen Einrichtung des Ganzen, welche ihren Mittelpunct in der Erweckung christlicher Gesinnung und in der Anleitung zum christlichen Lebenswandel hatte, einen so bedeutenden Schritt zum Besseren gethan, daß die folgende Zeit nicht wesentlich darüber hinaus kam, in manchen Stücken vielmehr wieder zurückgieng (Weber a. a. O. S. 165). Sie machte aber äußerlich im wesentlichen alle die Wege und Schicksale durch, denen auch die anderen hauptsächlichsten Anstalten Deutschlands unterworfen waren. Schon 1595 hatte

nämlich Landgraf Moriz die fürstliche Hofschule errichtet (für den Hofdienst, Edel- und Capellknaben) und 1599 als collegium Mauritianum oder Rittercollegium zu einer Akademie im kleinen mit bedeutenden Kosten erweitert. Hier sollte für den höheren Dienst im Staate und am Hofe erzogen werden, eben so wie in der Stipendiatenanstalt des Landgrafen Philipp talentvolle Jünglinge des Bürgerstandes für Kirchen und Schulen gebildet wurden. Später war es eine Zeitlang mit der Akademie zu Marburg verbunden, wurde dann 1618 wieder selbständig zu einer förmlichen Ritterakademie eingerichtet, 1629 in eine hohe Schule verwandelt und 1633 sogar zur Universität erhoben. Freilich aber ließen die Drangsale des dreißigjährigen Krieges dieses alles nicht zur vollen Entfaltung und Blüte kommen. Bevor wir jedoch diese traurige Zeit in einigen Zügen näher kenntlich machen können, muß dasjenige noch kurz geschildert werden, was an Reaction gegen den bisherigen Formalismus und an eifriger Bekämpfung der oft unverkennbaren Einseitigkeiten in der Zwischenzeit versucht oder gewonnen worden war.

§. 12. Die Bestrebungen der Realisten und Methodiker. Schon Desiderius Erasmus hatte das Verlangen ausgesprochen, daß der Grammaticus (Philolog) manche Kenntnisse besitze, die zu dem Verständnisse der alten Classiker unerläßlich seien, wie Mathematik und Naturkunde, wenn er auch dieser Disciplinen nicht völlig Meister zu sein brauche. Auch Melanchthon hatte, von gleichem Sinne geleitet, sich in Tübingen eine universellere Bildung zu verschaffen gesucht und blieb dieser Richtung in seinem ganzen Leben getreu. Dabei wußte er recht wohl, daß ein wahres Verständnis der wunderbaren Werke Gottes und ihrer Ursachen erst durch die Erkenntnis des Rathschlusses seiner Liebe in der Sendung seines Sohnes möglich sei. Praeparemus etiam nos, sagt er, ad illam aeternam academiam, in qua integram physicen discemus, quum ideam mundi nobis architectus monstrabit. Er wollte die besten Schriften über die Physik in verständiger Auswahl gelesen, freilich zugleich dabei immer einen treffenden lateinischen Ausdruck angewendet wissen. Selbst die Astronomie lobte er und empfahl das Buch des Joh. de Sacrobusto de Sphaera (1531) mittelst einer Vorrede zum Schulgebrauche, weil es das Wesentlichste und Einfachste aus dieser Disciplin auswähle. In der Vorrede zu seiner Ausgabe des Aratus erklärt er ausdrücklich, man müße die Naturkunde von den Griechen erlernen. Endlich suchte er die damals unbekannte und verabsäumte Mathematik (der Prof. math. in Wittenberg las über die 4 Species) wieder in die Schulen einzuführen. Ebenso hat Luther wiederholt die Realstudien, insbesondere die Geschichte, Mathematik und Astronomie, dringend und lebendig empfohlen. Die Reformatoren waren ihrestheils also nicht Schuld daran, wenn diese Studien dessenungeachtet vor dem 17. Jahrhundert zu keinem rechten Aufschwunge kamen. Da entstand, als sich die Einseitigkeit des Formalismus am schärfsten herausgestellt hatte, der Gegensatz der Reales gegen die Verbales, während später, als das in seinen Kunstschätzen neu belebte Alterthum unwillkürlich eine tiefere Auffassung hervorrief, sich der Kampf der Humanisten wider die Realisten gebildet hat.

Eine ganz andere Reaction wurde durch den großen Engländer Franz Baco (1561—1626; vgl. d. Art.), den Zeitgenossen Shakespeare's und Kepler's, bewirkt. Er ist der Begründer des methodischen Realismus und insofern der wahre Vorläufer eines Ratichius und Comenius, von denen besonders der letzte den pädagogischen Gehalt seiner Grundideen ausgebildet und angewendet hat. Es ist nicht zu leugnen, daß diese theilweise eine solche Eigenschaft und Bedeutung haben, daß wir ihre Geltung als eine auch für den Humanismus vorzugsweise beachtenswerthe anerkennen müßen, zu welchem gerade Baco sonst in entschiedenen Gegensatz trat. In diesem Sinne bleiben auch seine 9 Bücher de dignitate et augmentis scientiarum und sein novum organon s. judicia vera de interpretatione naturae classisch und maßgebend. Auf dem Wege der Induction fordert er die unmittelbare Betrachtung der Dinge selbst, damit wir die Bilder ganz so wie sie sind in uns aufnehmen können. Die Basis jener Pyramide, welche bei ihm die Wissenschaft überhaupt bildet, ist die Geschichte und die Erfahrung.

Aber während er auf dieser die Physik nebst der praktischen Mechanik, auf dieser wieder die Metaphysik sammt der Magie ruhen läßt, kommt die Geschichte nicht zu ihrem vollen Rechte und die Bedeutung namentlich auch der vorchristlichen Zeit für die ganze Entwicklung des menschlichen Geistes bleibt unverstanden. Aus dieser Quelle schöpfte daher der Realismus seine nachmals zum Theil in einer so rohen Weise hervorgetretene Feindschaft wider das classische Alterthum, ja wider alle historische Bildung. Die Weisheit der Griechen, ließ Baco sich selber vernehmen, war redselig, verlor sich in Wortstreit, ihre Philosophen waren alle ohne Unterschied Sophisten, nur einige der älteren und schweigsameren nimmt er von diesem Vorwurf aus. Sehr wahr sei der Ausspruch des ägyptischen Priesters: Die Griechen sind stets Kinder und haben weder ein Alterthum der Wissenschaft noch eine Wissenschaft des Alterthums (was sich in einem andern und tieferen Sinne eben so sehr zu ihren Gunsten auslegen läßt). Er wirft den Philologen vor, sie hätten die Scholastiker verachtet und gehaßt, weil sie wenig nach einem eleganten Stil gefragt, neue schreckliche Worte geschmiedet und nur auf Präcision bedacht gewesen seien: so wären sie in das entgegengesetzte Extrem gefallen und hätten mehr nach geschmückten Phrasen und gedrechselten Perioden getrachtet als nach dem Gewicht des Gegenstandes, der Kraft der Gründe, nach Schärfe der Erfindung und Richtigkeit des Urtheils. — War auch in solchem Urtheil etwas Wahres enthalten, so fehlte doch dem Manne, der von der schöpferischen Phantasie seines großen dichterischen Zeitgenossen keine Ahnung hatte und ihn niemals erwähnt, obgleich er mit ihm in Einer Stadt lebte, aller Sinn für die begeisterungsvolle Kunst und den hohen Schönheitssinn der Alten, abgesehen davon, daß seinem prosaisch-praktischen Wesen das Römerthum vielleicht doch überhaupt noch näher lag als die ideale Welt der Griechen. — Wo er aber unmittelbar auf das Gebiet der Pädagogik hinabsteigt, mischt sich das Richtige und Brauchbare ununterbrochen mit dem Schiefen und Verfehlten. Wenn er seine Methode für die alleinseligmachende hält, bei welcher auch der weniger Begabte eben so gut zu arbeiten verstände als der Begabte, wenn er damit ein Egalisiren oder Nivelliren der Geister, das noch Göthe so tapfer bekämpft hat, hervorzurufen bestrebt war, so muß das, insbesondere nach seinen letzten Consequenzen, als das Grab aller wahrhaften Pädagogik, deren Hauptziel eine möglichst individualisirende Erziehung und Geistesbildung sein soll, angesehen werden. Wenn er dagegen seine Zeitgenossen vor Ueberschätzung herkömmlicher Methode und vor den löcherichen Brunnen überlieferter Erkenntnis der Natur warnt und sie auffordert, in den unergründlichen, ewig frisch sprudelnden Quell der Schöpfung sich zu versenken, so kann man nur bedauern, daß er, wie im Gebiete der Natur, so nicht auch in den anderen Gebieten des Geistes und der Wahrheit die echten Quellen aufzufinden gewußt hat. Von den Grundsätzen der Lehrweisheit, die er im 6ten Buche von der prudentia traditiva sich klar vor das Bewußtsein stellt, ist in der That sehr viel zu lernen. Er empfiehlt mit Recht, besonders auf dem Gebiete, welches ihm am nächsten lag, die genetische Methode, da der Lehrer seine Schüler auf demselben Wege in die Wissenschaft einführe, auf welchem er selbst zu ihr gelangt ist. Im allgemeinen müße jedoch die Methode dem Lehrgegenstande angemessen sein und sich nach der eigenthümlichen Beschaffenheit desselben richten. Die Schulen der Jesuiten lobt er als die besten; die collegialische Erziehung der Jugend hat in seinen Augen vor denen der Schulen und Privathäuser den Vorzug, weil sie den Wetteifer erhöhe und Ehrfurcht bei dem Anblicke ehrwürdiger Männer erwecke. Die Rücksicht, die er dabei auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schüler genommen wissen will, steht in einem gewißen Widerspruche mit der von ihm angestrebten Gleichheit der Geister, wie mit dem teleologischen Gesichtspuncte, dem er alles unterordnet. Denn wenn er durch die Methode jeden Erfolg beherrschen will, ist die größte Gefahr vorhanden, daß alles zuletzt wieder in einen todten Mechanismus ausarte.

Noch weniger von unmittelbarem Interesse für das höhere Schulwesen war die Bewegung, welche von dem französischen Schriftsteller Michael Montaigne (1533—92) (s. d. Art.) ausgieng, der aberaller dings insbesondere durch sein ausführliches und viel-

gelesenes Werk: Essays, das im 1ten Buche über Erziehung und Gelehrsamkeit handelt, auf zwei für die allgemeine Pädagogik der späteren Zeit wichtige Männer, Locke und vornehmlich Rousseau, einen bedeutenden Einfluß übte.

War nun von diesen beiden hervorragenden Männern, wie von anderen anerkannten Auctoritäten, das Unfruchtbare und Verkehrte einer einseitig philologischen Schulbildung bekämpft und allmählich von vielen Seiten erkannt und zugestanden worden, so waren es doch besonders zwei Männer, aus deren rastlosem Fleiße eine neue Lehrmethode hervorgieng. Dies waren Wolfgang Ratich (1571—1635; s. d. Art. vgl. über ihn das Progr. v. Niemeyer, s. Neue Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1842. H. 10. S. 238 f.) und Johann Amos Comenius (1592—1671; vgl. G. Baur in dieser Encykl. I, S. 942 ff.). Indem sie aber gegen herrschende Extreme auftraten, giengen sie selber wieder an ihrem Theile zu weit und fielen von neuem in andere Extreme hinein. Alles, was bis dahin an Methode vorhanden gewesen war, erklärten sie für durchaus unmethodisch. Sie wollten daher auch nicht etwa eine neue Methode geben, sondern die Methode selber als etwas ganz neues ins Leben rufen. Sie wollten durch angemessene Lehrbücher, dem Grundsatze Baco's getreu, jene Gleichheit der Geister erzielen, wodurch der Unfähige eben so geschickt werden sollte als der Fähige, wenn er sich nur mit strenger Gewissenhaftigkeit an das Lehrbuch halte. Ja, es soll ein solches Verfahren sogar über die ungleichen Fähigkeiten der Schüler hinwegheben und aus jedem Holze einen Mercurius schnitzen lassen. Sie wollten neben dem Gedächtnisse, dessen bisherige Pflege sie nicht mit Unrecht als eine zu einseitige Ausbildung bezeichneten, das sie freilich aber auch nach dem ihm als einem Organe geistigen Lebens zukommenden Werthe nicht zu schätzen wußten, dem Verstande eine angemessene Pflege widmen. Aber durch die bald eintretende Einseitigkeit dieser Richtung zerstörten sie wieder die Phantasie und den Sinn für das Schöne. Durch die künstliche und strenge Berechnung, die ihrer ganzen Methode zum Grunde lag, raubten sie dem Zöglinge wie dem Lehrgegenstande das natürliche Leben; die „Uebungen der Anschauung" liefern einen Beweis dafür, indem sie das Naturgefühl zerstören und zu leeren Sprechübungen ohne allen realen Gehalt hinabsinken. Unwillkürlich arbeiteten sie dem Streben der Philanthropisten in die Hände, indem sie alles durch die Methode leicht und bequem machen wollten und so von selbst eine begeisterte Theilnahme zu finden hofften. Da sie, wie die Jesuiten, Unterricht und Zucht von einander trennten, hielten sie auch alle Strafen für überflüssig, weil eine wahrhaft naturgemäße Methode die Lust und Liebe zum Lernen von selbst hervorrufe. Aber mitten in diesem unbedingten Vertrauen auf methodische Unfehlbarkeit giengen doch unbemerkt die Wege wieder aus einander: die einen sahen ein absolutes Normalbild der Erziehung vor Augen, und wollten mit aristokratischer Haltung keine Individualität weiter berücksichtigen, die anderen dagegen in demokratischer Vielseitigkeit die Gaben und Geschicke der Einzelnen verschieden ausbilden. Die unbedingte Herrschaft des Latinismus erweckte eine neue Fürsorge für die Muttersprache, die zugleich dazu dienen konnte, den etwas schroff gewordenen Unterschied zwischen Studirten und Unstudirten zu mildern oder gar aufzuheben. Daß sie aus gleichem Grunde die Realien hervorhoben und die Sprach- und Realstudien mit einander zu vereinigen trachteten, kann man mit Recht loben; aber daß sie mit Hintansetzung der lateinischen Sprache zugleich den eigentlichen Werth des classischen Alterthums verkannten und darüber allen historischen Sinn überhaupt zu verlieren und zu verbannen Gefahr liefen, ist allerdings ein weit greifender, durch nichts anderes wieder gut zu machender Schaden. Es muß dies um so mehr bedauert werden, als beide Männer ihre unbestreitbaren Verdienste haben (über das jedem derselben Eigenthümliche vgl. man die besonderen Artikel), durch Vielseitigkeit der Richtung und durch Dringen auf Bildung des ganzen Menschen nach Leib und Seele (die Leibesübungen wurden von ihnen zuerst dringend empfohlen) eine große Anregung und Belebung des ganzen Erziehungswerkes gegeben haben.

Der Realismus der genannten Pädagogen mußte eben so sehr der Liebe zum classischen Alterthume Eintrag thun als zur Ausdehnung des confessionellen Haders beitragen und

demselben ein immer weiteres Feld öffnen. Durch die confessionellen Wirren, die seit der letzten Hälfte des 16. Jahrhunderts das ganze deutsche Volksleben bis in die Tiefe bewegten und erschütterten, wurde die Vertheidigung des confessionellen Dogmas die Hauptsache. Das Lateinische wurde dadurch vielfach nur ein Mittel für den Zweck der theologischen Disputationen; man las die Classiker ohne Wahl und Ordnung durcheinander, man betrieb geflissentlich zu diesem Zwecke Logik und Rhetorik, vernachlässigte aber das Griechische in solchem Maße, daß man nur nothdürftig das Neue Testament und griechische Gedichte christlichen Inhalts (etwa die Monosticha des Gregor von Nazianz) verstehen lernte. Alles war auf die von nun an immer stärker aufblühenden öffentlichen Disputationen und Declamationen gerichtet, in denen die Jugend eine Befriedigung ihres Ehrgeizes fand, während die übrige Welt überhaupt an den kirchlichen Verhandlungen den lebhaftesten Antheil nahm (vgl. Hirsch, Gesch. des Danziger Gymn. seit 1814. S. 7 f.). In dem akademischen Gymnasium zu Danzig fand allmonatlich eine solenne Disputation statt, zu der die Zuhörer eingeladen wurden, vierteljährlich eine öffentliche, zu welcher der ganzen Einwohnerschaft, die Sonntags vorher durch einen Anschlag an den Kirchenthüren davon benachrichtigt wurde, der Zutritt frei stand. „Das waren nicht leere Schulübungen, sondern gewaltiger Ernst lag zum Grunde. In der Regel sind alle Behörden zugegen; der Act wird mit Festlichkeiten, musikalischen Aufführungen oder Reden, eingeleitet und beschlossen, fremde Gegner bleiben selten aus; das benachbarte Jesuitencollegium von Altschottland sendet seine kampfgeübten Schüler in die Stadt, durchziehende Mönche, Socinianer und vor allen die reformirten Stadtprediger lassen nicht leicht die Gelegenheit unbenutzt, um die Herausforderer in die Enge zu bringen; der Disput war lateinisch, dabei in derbem und herzlich geschmacklosem Tone. Die Zuhörer folgten mit großer Spannung und belohnten den Sieger mit Beifallsruf. Kam der Disputant durch einen fremden Gegner ins Gedränge, so trat sein Lehrer für ihn ein; wurde der Kampf unentschieden abgebrochen, setzte man ihn in Streitschriften fort." Auch in Gotha bereiteten die confessionellen Streitigkeiten viel Unheil (s. Schulze, Gesch. des Gymn. zu Gotha S. 98 f.), wie später die pietistischen. Doch sollte von einer ganz andern Seite her ein noch viel größerer Schaden erwachsen.

§. 13. Die Verheerungen des dreißigjährigen Kriegs. (Vgl. auch Spitzners Gesch. des Gymn. zu Wittenberg, S. 27 ff.) Die allgemeine Verwüstung, die eine unausbleibliche Folge des langwierigen Religionskampfes war, mußte ganz vornehmlich auch die höheren Schulen treffen. Nicht bloß der allgemeine Wohlstand ward erschüttert, den Lehranstalten die Mittel ihres Unterhaltes entzogen, sondern auch alles kräftigere Streben nach geistiger Entwicklung gelähmt. Ein kurzes Gemälde im einzelnen darf hier für das rechte Verständnis großartiger Drangsale und tiefgreifender Schäden nicht fehlen.

Die protestantische Schule zu Friedberg in Hessen wurde eines großen Theils ihrer Schüler beraubt, so daß sie 1630 dem Untergange nahe war, aber 1631 wurde sie durch Gustav Adolfs Sieg bei Leipzig wieder hergestellt, die Schweden rückten dort ein. — Das protestantische Gymnasium in Hersfeld wurde 1629 einem katholischen Priester und jesuitischen Lehrern übergeben; Tilly setzte das Restitutionsedict mit Waffengewalt durch und hauste fürchterlich. Zwar bekam es 1632 seine protestantischen Lehrer wieder, aber schon 1634 ward es völlig aufgelöst durch den kaiserlichen General Götz, die Lehrer flüchteten nach Cassel und anderen Orten. 1636 begann der Unterricht von neuem, aber schon im folgenden Jahre wurde er beim Anrücken kaiserlicher Truppen wieder geschlossen. Freilich dauerte auch dieses nicht lange, aber zu einem wirklichen Wiederaufleben konnte es mit der Schule doch erst nach dem westfälischen Frieden kommen. — Die Stadt Göttingen ward 1626 fast zwei Monate belagert und fürchterlich beschossen. Infolge der äußersten Noth gieng der dortige berühmte Rector Georg Andr. Fabricius an das Gymnasium in Mühlhausen, wohin auch die anderen Lehrer und die auswärtigen Schüler zogen. Er begab sich zwar wieder nach Göttingen zurück, mußte aber lange Zeit seinen ganzen Gehalt entbehren. — In der durch den

Krieg schwer heimgesuchten Schulpforte mußten die Zöglinge oft der Kriegsfeindseligkeiten wegen entlassen werden, unmittelbare Ueberfälle trieben bisweilen Lehrer und Schüler auseinander, an Nahrungsmitteln fehlte es oft ganz oder sie waren in einem sehr schlechten Zustande. Unter solchen Umständen konnte auch die erste Jubelfeier der Anstalt im J. 1643 nur sehr kümmerlich ausfallen. Selbst das befestigte Wittenberg konnte die Friedensarbeit in Schule und Universität nicht ungestört fortsetzen und einzelne Lehrstellen mußten lange unbesetzt bleiben (s. Spitzner S. 28 f. 32 f.). — Den ausgesuchtesten Martern mußte sich der damalige Rector der Altenburger Schule, Joseph Clauder, fügen (s. Lorenz S. 76 ff.), aber er hielt mit seltenem Gottvertrauen Stand und ließ den Flor der von fast 600 Schülern besuchten Lehranstalt nicht sinken. — In Groß-Glogau mußten wie die Geistlichen so auch die fünf Lehrer die Stadt verlassen und vier Jahre lang blieb die Gemeinde ohne Gottesdienst und Schule (s. Klix im Progr. v. Glogau, 1858. S. 5 ff.); auch später noch wechselten die Geschicke hier, wo selbst nach dem westfälischen Frieden eine unsägliche Bedrückung von Seiten der Katholiken zu bestehen war, wovon erst im J. 1707 durch den Altranstädter Vertrag eine Befreiung erfolgte. — Das durch das Legat eines Bürgermeisters gestiftete Gymnasium in Stargard ward schon 1635, zwei Jahre nach seiner Eröffnung, bei der Belagerung der Stadt durch die Kaiserlichen, ein Raub der Flammen. Lehrer und Schüler zerstreuten sich und erst 1646 nach elfjährigem Zwischenraume wurde wieder ein Rector erwählt. — Das durch Trotzendorf berühmt gewordene Gymnasium zu Goldberg gieng 1621 ganz ein; aus den Einkünften desselben stiftete Herzog Georg Rudolph 1648 eine fürstliche Schule bei der Johanneskirche in Liegnitz. — Ebenso gieng das Beuthener G. 1629 ein, und auch das in der Stadt Oels, die bald von den Schweden bald von den Kaiserlichen erobert ward, gerieth dadurch in tiefen Verfall. — Sehr schwer waren auch die Schicksale, welche das von dem Kurfürsten Joachim Friedrich von Brandenburg in seinem Jagdschlosse Joachimsthal mit 120 Freistellen gestiftete Gymnasium und Alumnat (s. Snethlage in Seebode's Archiv II, S. 629 ff.) bald nach seiner Entstehung erlitt, so daß es nach Berlin verlegt werden mußte. — Andere Schulen wie die Studienanstalt zu Amberg (s. Nixner S. 33 ff.) kamen gerade während dieser Periode in die Hände der Jesuiten und hatten, da dieselben bis 1773 im ungestörten Besitze blieben, wenigstens von den Kaiserlichen keinen Ueberfall und keine harte Behandlung zu erwarten. (Vgl. d. Art. über das Schulwesen in Hannover).

Diese wenigen Züge mögen zu einem Bilde des Ganzen genügen; sie ließen sich mit anderen, zum Theil noch trüberen reichlich vermehren (s. Löschke, relig. Bildung der Jugend im 16. Jahrh., S. 220 ff.) Das schlimmste Ergebnis aller äußerlichen Verheerungen aber war die ungeheure Sittenlosigkeit, die insbesondere bei der Jugend aller Orten einriß (vgl. Löschke S. 230 f. 242 ff.) und die weder durch fürstliche Verordnungen noch durch die angestrengten Bemühungen wiederhergestellter Friedenszeit sich so bald beseitigen ließ.

Dritte Periode. Vom 30jährigen Kriege bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts. §. 14. Die Zeit nach dem westfälischen Frieden. Vgl. K. Gurlitt, das Bildungswesen in Deutschland in Beziehung zu dem westf. Frieden, in d. Suppl. zu d. N. Jahrbb. f. Phil. und Päd. XIV, 1. S. 49—64. — Zwar war die Herrschaft des einseitigen Formalismus bereits in der vorigen Periode theilweise gebrochen und das Verlangen nach Erkenntnis des Sachlichen neben dem nationalen Elemente allmählich zu größerer Geltung und Anerkennung gekommen. Nichts desto weniger blieben die alten Einrichtungen einstweilen meist noch unangefochten, weil man nach den schweren Erschütterungen der Zeit an dem Bestehenden zu rütteln sich scheute. Als später der Besitzstand des Friedens gesicherter war, erfolgte dann allerdings eine wesentliche Veränderung und zwar ebensowohl in der Methodik als in dem Umfange des zu erlernenden Materials.

Die lateinische Sprache, welche allmählich die Bedeutung einer zweiten Muttersprache in den deutschen Schulen erlangt hatte und darum auch, insbesondere durch

fortwährendes Sprechen, auf dieselbe Art wie die Muttersprache erlernt werden mußte, fieng jetzt schon an hie und da, wenigstens für diese praktische Benutzung, in ihrem Werthe bezweifelt zu werden. Doch war unter anderem noch im Jahre 1654 vom Rathe zu Frankfurt am Main in der Schulordnung tägliches Lateinsprechen angeordnet worden. Jetzt machte der Misbrauch und die Entartung allmählich auf das Bedenkliche der Sache aufmerksam. Man wollte lieber, daß die Schüler ganz schweigen als daß sie schlecht Latein sprechen sollten; das gute Sprechen aber wollte man durch anhaltendes Lesen der Classiker erlernt und eingeübt wissen. Zugleich wurde aber auch, nach dem Vorgange Ratichs, statt der bisherigen lateinisch abgefaßten eine deutsch geschriebene Grammatik verlangt. Infolge dessen wurde, schon nach derselben Frankfurter Schulordnung, wenigstens für die Quinta an Stelle der Gießener Grammatik, die in Quarta wieder eintrat, die neue deutsche Grammatik vorgeschrieben; ebenso fand eine entsprechende Aenderung in Nürnberg statt, wo man sich für die Seybold'sche entschied. Aus demselben Grunde fand die von den Berliner Rectoren 1728 verfaßte märkische Grammatik eine schnelle Verbreitung. — Das anziehende Bild eines tüchtigen Schulmanns aus dieser Periode mit einem erfinderischen Hange zu sinnlicher Veranschaulichung gewährt J. Fr. Treiber in Arnstadt, s. Uhlworm im dortigen Progr. Ostern 1853, S. 11 ff.

Das stärkste Zeugnis des wucherndsten Formalismus waren aber die Schulkomödien oder geistlichen Spiele in lateinischer Sprache (vgl. d. Art. Dramatische Aufführungen). Diese Sitte war in England (s. Cramer in Magers Pädag. Revue 1841, S. 486 f. C. H. Lorenz, Gesch. des Gymn. in Altenburg, S. 352 ff.) zu Anfange des 12. Jahrhunderts entstanden und wurde von da im 14. Jahrhundert fast nach allen Schulen Norddeutschlands verpflanzt. Die Schule hatte in gewißem Sinne einen engeren Zusammenhang mit dem Leben; man wollte hier bestimmte Früchte derselben handgreiflicher zeigen. Joh. Reuchlin gab 1498 scenica progymnasmata zu diesem Zwecke heraus und Aehnliches finden wir im Reformationszeitalter an verschiedenen Orten. Man beschränkte sich dabei nicht auf die Aufführung der Komödien des Plautus und Terenz; man brachte eigene Schöpfungen dafür zu Stande. Gymnasiallehrer schrieben selbst lateinische zum Theil sehr seltsame Stücke, z. B. comoedia sacra de nativitate Christi, in Frankfurt unter Rector Hirtzwig, eine vom Conrector Fabronius gedichtete Komödie Esther 1630 in Cassel (s. Weber, S. 129 f.), de rustico ebrio qui princeps creabatur, 1684 in Neustettin, Alexander der Große nach Curtius, in Salzwedel, Epaminondas vor dem Halsgerichte in Theben u. a. m. Man wollte dabei die Anstöße der alten Komödie beseitigen, und doch den Zweck des Lateinsprechens befördern. Aber schon im 16. Jahrh. begann man ähnliche Aufführungen mit deutschen Stücken, die zum Theil freilich auch wunderlich gewesen sein mögen, die sich aber wenigstens bis an das Ende dieser Periode hin erstreckten. So werden von den Schülern in Glogau 1740 „die verlorenen und wieder gefundenen Königskinder Theogenes und Charikleia" aufgeführt, und etwas später kommen daselbst dreitägige kostspielige actus dramatici vor. So mögen denn bald die deutschen Stücke vorwaltend geworden sein.

Wir begegnen hier also einer starken Reaction des nationalen Bewußtseins, das freilich noch im Laufe des 18. Jahrhunderts schwere Proben zu bestehen haben sollte. War dasselbe einmal in dem sprachlichen Gefühle erwacht, so konnte es wohl für eine Zeitlang zurückgedrängt, aber nicht für immer unterdrückt werden. Der letzte Rest der alten Römerherrschaft verschwand damit; das Deutsche wurde Regierungs-, das Französische Diplomatensprache, das Lateinische blieb bei den Katholiken Bibel-, Cultus-, und Curialsprache. Das Deutsche brach sich jetzt auch in der Wissenschaft freie Bahn: auf der 1695 gestifteten Hallischen Universität war Christian Thomasius der erste, der in deutscher Sprache Vorlesungen hielt. Das Latein hatte von da an große Mühe in der Gelehrtenzunft noch fortzuleben; immer allgemeiner und stärker ward die Forderung, das Deutsche unter die ordentlichen Lehrgegenstände aufgenommen zu sehen;

man fühlte dabei selbst die Gefahr, die dem Lateinischen drohte, und fügte deshalb stets eine Clausel zu Gunsten desselben hinzu. Die hamburgische Schulordnung von 1732 (nur angedeutet in Calmberg, historia Joannei Hamburgensis, S. 183) beschränkt das Lateinsprechen und die lateinischen Disputationen auf die beiden obersten Classen, verlangt aber zugleich, daß die deutsche Sprache zeitig und zwar sofort in Quarta nach ihren Anfangsgründen beigebracht, in Prima aber durch Lesung guter deutscher Bücher gefördert, auch wirkliche Nachahmung derselben in deutschen Briefen, Reden ꝛc. versucht werde. Diese Forderung wird um die Mitte des vorigen Jahrhunderts allgemein vernommen, und das zu einer Zeit, wo die deutsche Sprache in so großem Verfalle lag und wo zu dem Gemengsel von Latein und Deutsch nun auch noch das Französische hinzukam. Die vermeintliche Unentbehrlichkeit desselben führte wiederum zu Dispensationen der Schüler vom Griechischen und hatte also mittelbare und unmittelbare Nachtheile; man kam auf standesmäßige Scheidungen in den Lectionen. In Sturms und Trotzendorfs Gymnasien hatten keine Exemtionen für adelige und andere vornehme Schüler stattgehabt. Jetzt wurden diese (nach einer alten Unart, die in dem deutschen Wesen lag, vgl. oben §. 3. und 8.) vor den übrigen ausgezeichnet und ganz absonderlich behandelt. Im Görlitzer Gymnasium (s. Baumeisters Progr. v. 1747) ist für die adeligen Schüler ein besonderes Lectionsverzeichnis, worin das Griechische fehlt; auch die Mathematik wird für jene besonders gelesen. Ja, es heißt geradezu: „Wir unterscheiden adelige und vornehmer Leute Kinder von anderen, so niedriger Geburt sind, auch dadurch, daß wir ihnen theils einen näheren, liebreicheren und vertrauteren Umgang mit den Lehrern unter Bezeigung aller anständigen Höflichkeit gestatten, theils auch, daß sie von gewißen Verrichtungen ausgenommen sind, denen sich andere unterziehen müßen." Mit Bezug hierauf galt es auch für Klugheit, Heraldik nebst Genealogie bei der neueren Geschichte zu berücksichtigen, und auch für das Tanzen wurde öffentlich vom Gymnasium gesorgt. Dieser innere Widerspruch zwischen einer verschiedenen Behandlung adeliger und bürgerlicher Zöglinge, der zugleich mit dem Bildungsziele der Gymnasien selbst in so großem Contraste stand, führte zu den besonderen Bildungsanstalten der adeligen Jugend im hallischen Pädagogium, der Liegnitzer Ritterakademie (gestiftet von Kaiser Joseph I. 1708), der Lüneburger (gest. 1655, aufgehoben 1849), der Brandenburger (gest. 1704, aufgehoben 1848, erneuert 1856) u. a.

Aber auch in anderer Beziehung änderte sich das Wesen der Bildungsanstalten gar sehr; dem seitherigen Formalismus gegenüber hatte sich die Forderung eines so massenhaften Unterrichtsstoffes geltend gemacht, daß der Geist nothwendig die Schärfe und Einheit einer rechten Spannkraft verlieren zu müßen schien. Als besondere Lehrgegenstände finden wir neben allem übrigen in dieser Zeit noch Kriegs- und bürgerliche Baukunst, Sternkunde, Gnomonik, Botanik, theoretische und praktische Philosophie. Als Landgraf Wilhelm VI. in Cassel die Universität wieder nach Marburg verlegte, gab er jener Stadt dafür eine Ritterschule oder Lyceum (1657—61.) zur Erlernung der fundamenta philosophiae et theologiae; ebenso wurden in die allgemeine Schulordnung jetzt aufgenommen Geschichte, Geometrie und Sphärik, Hebräisch; das Deutsche wurde bis zur 5. Classe betrieben, der Religionsunterricht wurde in deutscher Sprache ertheilt. Im wesentlichen zeigte sich hier durchaus kein Fortschritt; die Classen wurden durchgängig combinirt und dadurch die Leistungen herabgedrückt; das Studium des Griechischen machte wesentliche Rückschritte, weder Homer noch Demosthenes wurden gelesen, bei der Auswahl der alten Schriftsteller nicht das wahrhaft Classische vor allem andern ins Auge gefaßt, das Deutsche nicht gründlich betrieben, durch die Methode oft einem geisttödtenden Mechanismus Vorschub geleistet. In der Wahl der realen Fächer herrschte Willkür: an manchen Orten wurde z. B. die Geographie eifrig betrieben, an anderen (z. B. in Cassel) fehlte sie ganz.

Anderswo wurde die durchgreifende Veränderung des Unterrichtswesens zugleich durch den wohlthätigen Einfluß ausgezeichneter und frommer Fürsten und durch andere

begünstigende Umstände gefördert. Dies war namentlich in Gotha unter der gesegneten Regierung Herzog Ernst des Frommen (1641—75) der Fall, der eine Visitation des Gothaer Gymnasiums anordnete, um die wargenommenen Mängel und Gebrechen beseitigen zu können (s. Schulze S. 111 ff. 124 ff. 131 ff.). Für die zu den wissenschaftlichen Studien bestimmte Jugend der oberen Classen wurde als Grundsatz festgehalten, „daß zwar nächst dem exercitio pietatis das Fundamentum studiorum, die lateinische Sprache, daß aber, außer dieser, der griech. und hebräischen, zur Erweckung und Schärfung des Nachdenkens, sowie zur Vorbereitung auf den akademischen Unterricht, Geschichte, Mathematik, Philosophie, besonders Logik und Rhetorik, ferner die Grundsätze der Poesie, Beredtsamkeit und Musik vorgetragen werden müßten." Die auch damals noch vorhandenen Mängel wurden leicht erkannt und möglichst abgestellt. Die rechte Lesung der alten Classiker war durch ein wissenschaftliches Allerlei unvermerkt verdrängt worden. In Prima wurde Latein in 6 St. (2 Exercitia, 1 Syntaxis, 1 Virg. Aen., 2 Erasmi colloquia), Griech. in 4 (nur N. T. und Gramm., keine Classiker), Hebräisch in 1 St. (wozu jedoch noch 2 vor dem Besuch des Gottesdienstes am Sonnabend Nachm. und Sonntag kamen) getrieben, also im ganzen 11 St. w.; daneben aber 2 St. Theologie, 2 Logik, 2 Rhetorik, 2 Ethik, 1 Arithmetik, 1 Geschichte, 3 Poëtik, 4 Musik. Secunda war theils mit Prima, theils mit Tertia combinirt. Im Griech. übte sie Grammatik an Theognis und dem N. T. ein, Poëtik 5 St. an Virgils Eklogen. In Tertia wurden im Lat. Comenii Janua und Vestibulum gebraucht und für Prosodie 2 St. festgesetzt. Daneben war die Menge der Religionsübungen und Andachten eine übermäßige. Die Alten waren lediglich ein Vehikel zur Erläuterung und Versinnlichung gramm., prosod. und rhetorischer Regeln. Diesem allem schaffte Herzog Ernsts scharfer Blick einen raschen Wandel. Die Combinationen hörten auf und man las wieder die großen Alten. Im Griech. machten sich Isokrates, Theognis und Aesopos, im Lat. Cicero (Reden und Briefe), Justin, Nepos, Terenz, Plautus geltend. Aber da ihm auch der Werth der Methode nicht entgieng, ließ er eine „Instructio, wie die beiden untersten Classen ratione pietatis et lectionum zu bestellen seien," zur Richtschnur für sein Land ausgehen. Aber auch neue zweckmäßige Lehrbücher sollten für den Gebrauch der Schulen auf den höheren und niederen Stufen ausgearbeitet werden. Für jene wurden gerade Comenii Janua und Vestibulum eingeführt und ein Vocabularium Comenianum ausgearbeitet. Salomo Glassius (dortiger Generalsuperintendent) verfertigte eine Umarbeitung des Compendii Hutteriani pro triplici cursu; Veit von Seckendorf (damals Kanzler in Gotha, zuletzt Kanzler der Univ. Halle) besorgte mit mehreren anderen Gelehrten eine schola Latinitatis und ein Compendium historiae ecclesiasticae. Die größte Zahl solcher Bücher aber wurde von dem Rector Reyher verfaßt, worunter sich auch eine Art Encyklopädie der Philosophie und der Philologie (Margarita philosophica u. M. philologica) befand. Die Wirkung aller dieser Bestrebungen aber, die wenigstens mittelbar von Herzog Ernst ausgiengen und von ihm auf das kräftigste unterstützt wurden, beschränkte sich nicht, wie manche specielle Anordnungen außerdem, auf das Gothaer Gymnasium, sondern wurde, indem andere Städte dieselben sich zum Muster nahmen, weit und breit verspürt, ja sogar über die Grenzen des deutschen Vaterlandes hinaus wargenommen (s. Schulze a. a. O. S. 174.). Ohne Zweifel hat auch der unter diesen Einflüssen unmittelbar erzogene A. H. Francke den eigentlichen Grund wenigstens zu seiner pädagogischen Richtung und Thätigkeit hier gelegt (Ebend. S. 173 f.).

Wenn nun auf diese Weise der rege Eifer auf dem weiten pädagogischen Gebiete durch die Masse des Stoffs und den Umfang methodischer Rathschläge und Maßnahmen sich verwirren zu lassen Gefahr lief; wenn man zum Theil auf literarische Beschäftigungen mit der Jugend eingieng, die weit über ihren Horizont hinauslagen: so mußte von selbst wieder das Streben nach größerer Einfachheit und das Verlangen nach einer mächtigen Gegenwirkung erwachen. Man war einerseits darauf bedacht, den Humanismus zu bekämpfen und einzuschränken, und trieb ihn dadurch aufs neue

in seine formale Einseitigkeit hinein. Man fieng als Gegenwirkung gegen die Macht einer stofflich aufgeregten Phantasie die Pflege des Verstandes bis zum Uebermaße zu betonen an und erstickte dadurch wiederum alles tiefere christliche Leben, ja alles lebendigere religiöse Gefühl. Jenes beförderte die Verstandespädagogik Locke's, dieses rief den Pietismus der hallischen Schule auch nach seiner pädagogischen Seite hervor.

§. 15. Die Wirkungen des Locke'schen Sensualismus. Wie das System von Locke's Landsmann und Vorgänger Baco, dessen großer Einfluß auf ihn nicht zu verkennen ist, auf Induction beruhte: so war das Locke'sche auf den Sensualismus gebaut, aber freilich in seinen Eigenheiten und in den Inconsequenzen seiner Anwendung kaum anders als aus den wunderlichen Führungen seines Lebens zu begreifen. Er wollte alles in der Pädagogik auf dem Boden der sinnlichen Anschauung suchen und jeder Erhebung zum Idealen um des nahe liegenden Misbrauchs willen vorbeugen, und dennoch mußte er selbst in seinem Wankelmuthe und seiner Unruhe immer wieder zu den Stützen seine Zuflucht nehmen, die er in dem stolzen Gefühl vermeintlicher Unabhängigkeit weggeworfen hatte.

Sein Streben war besonders auf die Psychologie gerichtet, der ja auch ihre große Bedeutung für die Pädagogik nicht abgesprochen werden kann. Er bekämpfte vornehmlich die angeborenen Ideen und leitete alle Vorstellungen aus der Empfindung und Warnehmung durch die äußeren Sinne und die Reflexion oder die warnehmende Thätigkeit unserer Seele ab. Aber jene ausschließliche Anschauungs- wie diese vorwaltende Empfindungsmethode sind in Wahrheit eben so sehr gegen die christliche Grundlage wie gegen die classischen Bildungsmittel der früheren Pädagogik gerichtet. Nur mittelbar ist daher sein System für das höhere Schulwesen von Bedeutung, sonst sind es meist ganz allgemeine pädagogische Maximen. Er hielt die Kenntnisse für das unwichtigste Stück. „Man macht viel Aufhebens," sagt er, „um ein wenig Latein und Griechisch, 7—10 Jahre kettet man ein Kind ans Ruder, um diese zwei Sprachen zu lernen, die es mit einem weit geringeren Aufwande von Mühe und Zeit und fast spielend hätte lernen können." In der für die Erlernung der Sprachen von ihm empfohlenen Methode schließt er sich bald an Comenius bald an Ratich an. Zuerst soll Französisch gelernt werden, aber früh, mit guter Aussprache und in der einzig richtigen Weise, durch Sprechen. Ebenso auch das Latein durch das Sprechen, aber alle, die es künftig nicht gebrauchen könnten, sollten davon dispensirt werden. Mit lateinischer Grammatik solle das Kind verschont bleiben; man müße vielmehr einen Lehrer suchen, der stets Latein mit ihm spreche, oder wenn das nicht zu haben wäre, solle man ein unterhaltendes Buch nehmen, etwa Aesops Fabeln (das er als erstes Lesebuch wo möglich mit Bildern ausgestattet wissen will), und dem Schüler eine getreue Interlinearübersetzung in die Hand geben, damit er diese sammt dem Original sich einpräge und dabei die Declinationen und Conjugationen auswendig lerne. Auf den Aesop soll Justin oder Eutrop folgen und auch dabei eine Uebersetzung zu Hülfe genommen werden; das eigentliche Studium der Grammatik dagegen solle den Philologen überlassen bleiben. Nur für den Kenner einer Sprache diene sie als Vorschule der Rhetorik. Aus den alten Classikern müßten Realkenntnisse gewonnen werden, von Mineralien, Pflanzen, Thieren, vornehmlich von Nutzholz- und Fruchtbäumen u. s. f.; auch empfiehlt er lateinische Conversationen über Gegenstände aus der Geographie, Astronomie, Chronologie, Anatomie u. a., oder von Dingen, die innerhalb der sinnlichen Sphäre liegen. Lateinische Ausarbeitungen widerräth er, es handle sich nur um das Verständnis eines Schriftstellers; lateinische Versübungen (deren Bedeutung und Werth er offenbar ganz falsch beurtheilt) findet er sogar unvernünftig, wenn kein Dichtertalent vorhanden sei. Und selbst dann solle ein Vater sich wohl bedenken, ehe er das befördere, was geeignet sei, den Sohn dahin zu verführen, daß er seine Zeit und sein Vermögen obendrein verschwende; sehr selten habe einer Gold- und Silberminen auf dem Parnaß entdeckt. Aus den Classikern sollten nicht große Stücke, sondern nur vorzüglich schöne Stellen auswendig gelernt werden. Erdkunde verlangt er frühzeitig, dar-

nach Rechnen, mathematische Geographie und Astronomie mit Hülfe des Himmelsglobus, in der Geometrie die sechs ersten Bücher des Euklid; mit der Geographie sei die Chronologie zu verbinden, die Geschichte aber werde am besten beim Lesen der lateinischen Classiker gelehrt (die griechischen gelten ihm nicht für den Schulbedarf). Später soll dann mit den Schülern Cicero de officiis, Pufendorf de officio hominis et civis, dann Grotius de jure belli et pacis und Pufendorf de jure naturali et gentium gelesen werden. Für Rhetorik empfahl er Cicero's Schriften, die Metaphysik müße aus der Bibel entnommen werden, weil sonst die Gewalt der Sinnenwelt den Glauben an das Uebersinnliche ersticke; für die übrige Philosophie, namentlich die Logik, müße Cartesius studirt werden; für die Physik aber der „unvergleichliche" Newton. Griechisch sei für den Gelehrten von Profession; wer darnach ein Verlangen trage, könne immer diese Sprache später nachholen, er habe nicht die Erziehung des Gelehrten, sondern die allgemeine des Weltmanns im Auge. Das Tanzen kann nach seiner Ansicht nicht früh genug geübt werden, dagegen findet er die Musik verwerflich und will also auch hier wie bei der Poësie alle Schönheit aus den Bildungsmitteln entfernt wissen. Er verbindet die Abrichtung zu einer feinen äußeren Haltung mit einem allgemeinen moralischen Zwecke. Daher verlangt er natürlich Reiten und Fechten als unentbehrliche Uebungen für den jungen Mann von Stande; aber im allgemeinen erklärt er, daß Tugend und Weisheit höher stehen als alle Kenntnisse.

§. 16. Der hallische Pietismus und die Realschule. A. H. Francke. (Hauptschrift von ihm selber ist: Ausführliche Ordnung und Lehrart für das Pädagogium, 1701.) Hatte Spener den theologischen Zänkereien gegenüber, bei denen die Ansichten der englischen und französischen Freidenker um so leichter Eingang fanden, innerhalb der lutherischen Welt der Ansicht Bahn gebrochen, daß die Schule hauptsächlich dazu da sei, der Jugend Frömmigkeit einzupflanzen und den lauteren Glauben nicht auf das Dogma, sondern auf die heilige Schrift zurückzuführen, so suchte Francke in den von seinem Glaubensmuthe geschaffenen Anstalten diesen Gedanken sofort thatsächliche Verwirklichung zu geben. Hierzu war aber freilich auch eine andere Behandlung des classischen Alterthums, als die bisherige, erforderlich, und es kam darauf an, auch hier statt des Buchstabens wo möglich Geist und Leben aus dem Inhalte hervor zu holen. Die Anhänger Speners und Francke's oder die Pietisten verachteten im ganzen die Alten durchaus nicht, sie besaßen zum Theil selbst gelehrte Sprachkenntnisse. Auch in den durch den Schüler Francke's, den Grafen Zinzendorf, gestifteten Brüdergemeinden wurde das Studium der alten Sprachen eifrig betrieben; man sah wohl ein, daß es mehr gründliche Kenntnisse verschaffe als die Methode mancher wegen neuer Erfindungen gepriesener Pädagogen. Doch gab es auch hier Schwärmer und Aengstliche, die lieber alle Latinität aus den Kirchenvätern geholt hätten. Die in dieser Beziehung wichtigste Schöpfung Francke's, das Pädagogium zu Halle, begann 1695 mit drei jungen Adeligen, 1705 waren aber schon siebenzig da, welche zerstreut umher wohnten; für diese baute er 1711—13 ein großes Haus mit hellen, freundlichen und bequemen Wohnungen für Zöglinge. Die Eigenthümlichkeiten seines ganzen Lehrsystems traten augenblicklich hervor, sobald die äußeren Einrichtungen getroffen waren; ja diesen selbst waren sie schon aufgeprägt und man konnte an ihnen namentlich die Hinneigung zum Realismus schon erkennen. Ein botanischer Garten, ein Naturalienkabinet, ein physikalischer Apparat, ein chemisches Laboratorium, Einrichtungen zu anatomischen Sectionen, auch Drechselbänke und Mühlen zum Glasschleifen fehlten nicht.

Dieser Realismus war nun allerdings schon längst vorbereitet, wenn er jetzt auch durch den Gegensatz eines einseitigen Formalismus neu belebt wurde. Die Lehrbücher des Comenius hatten ihm den Weg gebahnt und im Lauf des 17. Jahrhunderts hatte er sich deshalb mehr und mehr ausgebreitet. So waren denn jene Lehrbücher allmählich fast allenthalben eingedrungen, z. B. 1649 im Hersfelder, 1653 im Danziger Gymnasium, ebenso der Orbis pictus im Stargarder und Nürnberger. Aber den Zweck, den man erreichen wollte, sah man auch hierdurch noch nicht befriedigt. Man dachte

dabei weniger an eine Kenntnis der abgebildeten Dinge, als an die Erwerbung eines eigenen Wortvorraths über meist technische Gegenstände, wofür jene Bilder nur ein mnemonisches Hülfsmittel sein sollten. Als man aber statt dessen den libellus memorialis des Cellarius einführen wollte, genügte das nicht und man fühlte nun das Verlangen nach dem Stofflichen und seiner bildlichen Darstellung. Das Leben ward mächtig und forderte seine Geltung der Schule gegenüber.

Die Forderung des Lebens ward in dem Francke'schen Realismus übermäßig betont; es war nicht mehr das Princip eines geistigen Inhalts, sondern der praktischen Nützlichkeit. Unter den Lehrgegenständen befanden sich selbst die Chronologie, Astronomie, Musik und Malerei, Anatomie nebst den vornehmsten Fundamenten der Medicin außer allen den in Schulen gewöhnlich getriebenen Sprachen und wissenschaftlichen Fächern. Dagegen wurde besonders das Griechische vernachläßigt. Nicht bloß bei Francke selbst, sondern auch bei seinen Schülern, z. B. in Hersfeld, waren die griech. Classiker völlig verbannt und es wurde nur das N. T. (auch die Apokalypse) gelesen, außerdem kommen die Homilien des Makarios und die Paraphrase des Johannes vom Nonnus (sowie im Lat. die Hymnen des Prudentius) vor. Während die Botanik von Anfang an als Lehrgegenstand erscheint, im Jahr 1714 auch Oratorie und Logik aufgeführt wird, fehlt das Französische ganz. Selbst in der Mathematik wurde ein größtentheils realistischer Unterricht ertheilt; dabei wurde auf verschiedenen deutschen Gymnasien die Mathesis compendiaria s. tyrocinia mathematica von Joh. Chrstph. Sturm (6. Aufl. 1714) zu Grunde gelegt. Dieses mit Kupferstichen reichlich versehene Buch enthält auf 79 Folioseiten allgemeine Mathematik, praktische Arithmetik, theoretisch-praktische Geometrie (Feldmessen, Höhenmessen, Stereometrie), Optik, Kriegsbaukunst, Civilbaukunst, Kosmographie, Chronologie, Gnomonik, Mechanik und zum Schlusse Chiromantie. Auf einzelnen Anstalten dieser Art wird freilich von den mathematischen Disciplinen nur die Gnomonik aufgeführt.

Neben diesem Realismus, dessen weitere Entwicklung wir demnächst noch zu verfolgen haben, erscheinen als wesentliche Eigenthümlichkeiten der Francke'schen Einrichtungen einmal das strengere Gesetz successiver Aufeinanderfolge in den einzelnen Lehrgegenständen mit alleiniger Ausnahme des Lateinischen, worin jeder Schüler beständig auf jeder Stufe unterrichtet werden mußte und welches 1709 in Halle in 7 Classen gelehrt ward; fürs andere das sogenannte Parallel- oder Lectionensystem, wonach jeder Schüler in den verschiedenen Fächern ungleiche Fortschritte machen und in jedem Lehrzweige nach Maßgabe seiner Leistungen darin ohne Rücksicht auf die anderen versetzt werden konnte. In den Francke'schen Schulen stand dies System in nothwendiger und innerer Beziehung zu der ganzen Aufgabe und ihrer Lösung, während es anderswo, z. B. 1772 durch Geißler in Gotha offenbar nur als Nothbehelf eingeführt ward, um aus einem schlimmen Verfall des Unterrichts in eine bessere Zeit hinüber zu leiten (s. Schulze, S. 271; die versuchsweise Einrichtung wurde jedoch bald wieder aufgehoben, ebend. S. 277). Aehnliches wurde 1802 am Neustettiner Gymnasium versucht (s. Giesebrechts Gesch. desselben, S. 86). Unter der napoleonischen Herrschaft wurde dieses System 1810, wenn auch nur für kurze Zeit, in Cassel eingeführt. Am längsten geblieben ist es in dem Gymnasium zu Parchim, wo es bei seiner Neuschöpfung im Jahr 1827 eingeführt und 1855 aufgehoben ward. Schon das wesentlich auf harmonische Geistesbildung berechnete preußische Gesetz vom 12. October 1812 wegen Prüfung der Abiturienten trat jener einseitigen, den Werth eines wahrhaft erziehenden Unterrichts verkennenden Einrichtung entgegen. Noch mehr mußte es vor dem neu erwachten frischen und volksthümlichen Geiste der deutschen Gymnasien nach den Freiheitskriegen und insbesondere durch die in den Classenordinariaten und anderen Einrichtungen sich kundgebenden Bemühungen um eine wahrhaft sittliche Einwirkung auf die Jugend verdrängt werden.

Einiges nahmen die Francke'schen Schulen aus den früheren Zeiten herüber, ohne daß es ein nothwendiges Element ihres eigenthümlichen Systems war. Besonders

pflegten jährlich Prüfungen und Redeactus mit mehr oder minder Feierlichkeit gehalten zu werden, die sich von Halle aus verbreitet und seitdem fast auf allen deutschen Gymnasien erhalten haben. So mangelhaft dieselben auch oft organisirt waren, so wollte man doch durch sie die Jugend in beständiger Thätigkeit erhalten. Sie halfen auch ihres Theils jene bis zum Uebermaße gediehenen, einer gespreizten Seichtigkeit Vorschub leistenden öffentlichen Disputationen verdrängen. — Ebenso hielten sie die bei den schwachen Leistungen der gewöhnlichen Schulen früher beliebt gewordenen Uebergangsstufen zur Universität fest. Auch in Halle sollte eine besondere Classe Selecta auf die akademischen Studien unmittelbar vorbereiten; in dieser wurden viele lateinische Classiker cursorisch gelesen, disputirt, Reden gehalten, Rhetorik, Logik und Metaphysik und eine Art Dogmatik getrieben und Theile des A. und N. T. im Grundtext gelesen. Auch diese Einrichtung erhielt sich, zum Theil mit wirklich akademischen Vorrechten ausgestattet, auf manchen größeren Anstalten. Im Christianeum zu Altona gieng die Selecta erst im Jahr 1844 ein und am Gymnasium illustre zu Gotha bestand sie, wenigstens dem Namen nach, bis in die neuere Zeit.

In den großen, von Francke ins Leben gerufenen Anstalten wäre es schwer gewesen, Einen Sinn und Geist zu erhalten, wenn nicht einerseits des Urhebers scharf ausgeprägter Character sich leichter auch den Mitlehrenden mitgetheilt, andererseits der hauptsächlichste Kreis dieser aus Studirenden bestanden hätte, denen er, da sie noch jeder Unterrichtsweise entbehrten, um so leichter eine bestimmte Lehrmethode vorzeichnen und dieselbe theils selbst, theils durch Inspectoren überwachen konnte. Freilich mochte sich dabei um so leichter ein gewißer Mechanismus einschleichen, als jene jungen Lehrer meistens nur ein paar Jahre blieben und sich dann eben so wenig in der Anstalt als in der Methode heimisch machten. Viele derselben giengen aber von hier aus in andere Lehranstalten über und verbreiteten auf diese Weise die Eigenthümlichkeiten jenes Unterrichtssystems rascher, als es auf andere Weise hätte geschehen können. Das hallische Pädagogium galt lange Zeit für eine Musterschule deutscher Gymnasiallehrer. (Eine große Zahl hier gebildeter tüchtiger Pädagogen s. bei Niemeyer 3, S. 573 ff.; eine Uebersicht der zahlreichen, von hier ausgegangenen Lehrbücher ebend. S. 576 f.)

Großartiger war daher ohne Zweifel der Erfolg, den die Verbreitung des neuen Lehrsystems auf unzähligen deutschen Gymnasien hatte, der freilich an manchen Stellen durch theologische Streitigkeiten getrübt wurde. So zeigte sich der Rector Vockerodt in Gotha als eifrigen Anhänger desselben, veranstaltete namentlich auch Sonntags nach geendigtem Nachmittags-Gottesdienste Andachtsstunden, in welchen Selectaner freie Vorträge über Stellen des N. T. halten und Primaner Capitel aus demselben auswendig hersagen mußten, gerieth aber darüber in ärgerliche Streitigkeiten mit der Geistlichkeit, durch welche sogar besondere Maßnahmen des Landesherrn hervorgerufen wurden (Schulze, S. 204 ff.). Auch in Cassel wurden diese Grundsätze und Einrichtungen durch den Rector Stephan Veit (1713—36) eingeführt und von seinen Nachfolgern mehr oder weniger beibehalten. Die Schüler sollten vielen Unterricht erhalten, viel arbeiten und schreiben; die meiste Zeit wurde auf die Erlernung des Lateinischen verwendet, die Lectüre dabei auf wenige Classiker (Cicero 11 St., Cornelius 9 St.) concentrirt, im Schreiben viel geübt, das Griechische dagegen sehr vernachläßigt (Weber, Gesch. der städt. G.Sch. zu Cassel, S. 254). Auch in der lateinischen Schule in Halle wurde von 7 Uhr Morgens bis 7 Uhr Abends mit einstündiger Mittagsunterbrechung, also täglich 11 Stunden, unterrichtet; die Schüler waren daher mit allem (Latein 12 St., Französisch 5, vielen Realien) überladen. Auf anderen Anstalten ist die unmittelbare Einwirkung weniger deutlich nachzuweisen, wenn auch die überwiegend theologische Richtung des Unterrichts in Inhalt und Umfang solches wahrscheinlich macht. Auf dem Friedrichs-Werder'schen Gymnasium zu Berlin (s. Beneke's Erziehungs- und Unterrichtslehre, 2 Aufl., II, S. 538) wurde 1698, nach dem von Lange herausgegebenen Catalogus lectionum publicarum, Theologie nach Speners tabulae catecheticae gelehrt und dabei das N. T. analytisch und exegetisch gelesen. Mathematik

wurde gar nicht gelehrt (ähnlich in Cassel und anderswo), eben so wenig Geschichte, sondern statt dessen Kirchengeschichte, außerdem Logik. Noch 1713 wurde die Kirchengeschichte so ausführlich vorgetragen, daß binnen Jahresfrist nur die Geschichte des 9.—11. Jahrhunderts absolvirt worden war; im Griech. aber nichts als das N. T. gelesen und daneben häufige Disputirübungen über dogmatische Fragen angestellt: bona opera non merentur salutem, deus sine satisfactione peccata remittere non potest u. s. f. Unter dem folgenden Rectorate wurde zwar ein neuer Lehrplan entworfen, aber die Richtung der Lectionen war wesentlich dieselbe: exegetische und systematische Theologie, jede in besonderen Stunden; dazu Kirchengeschichte und hebräische Alterthümer. Unter Küsters Rectorat (1727—76) waren Schulbücher: Rechenbergs Kirchengeschichte, wozu noch ausführliche Hefte dictirt wurden; Usens Oratorie, Großers Logik, Hutters Compendium der Dogmatik, an dessen Stelle nachher Lange's Oeconomia salutis trat; aber im Griechischen blieb das N. T. das einzige Lesebuch (vgl. Gedike's gesamm. Schulschriften I, S. 179 u. 191 ff.). — Der Einfluß auf andere Schulen war bisweilen nachtheiliger; die realistischen Versuche scheiterten wieder und hatten nur den ruhigen Gang der Gymnasialstudien gehemmt (s. auch Spitzner, Gesch. des Gymn. zu Wittenberg, S. 129 ff.).

In kirchlicher Beziehung hätte man von den Einwirkungen des Pietismus, der das unbestrittene Verdienst aufweist, ein frisches und warmes Glaubensleben an die Stelle des starren und todten Dogmatismus gesetzt zu haben, einen guten und großen Erfolg erwarten sollen, und gewiß sind die großartigen Schöpfungen und Bestrebungen, die davon ausgiengen, nicht ohne lebendigen göttlichen Segen geblieben. Aber die eigentliche Frucht war dennoch, dem Ganzen gegenüber, nur klein. Sie haben eine wohlthuende Oase gebildet mitten in der Wüste der erkalteten oder lau gewordenen Kirche, aber ihr Einfluß auf die ganze Bildung des Schulwesens ist gering geblieben (s. Lilie, Emancipation der Schule von der Kirche, S. 25). Was insonderheit den Einfluß auf die höheren Schulen betrifft, so mußte die Aufgabe um so schwieriger werden, je mehr die alten Sprachen zurücktraten und dadurch die Gelegenheit zur Ueberwindung und Verklärung des Humanismus geschwächt ward. Und doch war diese Ausgleichung zwischen dem Christenthum und Alterthum in ihrem gegenseitigen tieferen Zusammenhange, deren gründlichere Behandlung allerdings wohl einer späteren Zeit vorbehalten bleiben mußte, damals doch wenigstens schon durch einige, wenn auch noch ziemlich planlose, literarische Sammlungen von G. J. Voß und Tob. Pfanner angebahnt und vorbereitet worden.

Die nachhaltigste Frucht der großartigen Wirksamkeit A. H. Francke's war und blieb also ohne Zweifel der Realismus und die Einrichtung eigener Realschulen, aber zugleich freilich eine solche, die am wenigsten mit dem Geiste und Charakter des frommen Mannes in innerer Verbindung geblieben ist. Ein Prediger in Halle, Semler, bekannt durch seine Kenntnis der mechanischen und mathematischen Wissenschaften, kündigte eine von der Regierung zu Magdeburg und der Societät der Wissenschaften zu Berlin (schon 1706) „approbirte — mathematische, mechanische und ökonomische Realschule" bei Halle an. Vielleicht kommt hier dieser Name zum ersten Male vor. Non scholae, sed vitae discendum, stellt er als seinen vornehmsten Grundsatz auf: es müße vor allem das gelehrt werden, was die nächste Gegenwart, das tägliche Leben biete und fordere. Das Grundprincip und den Lehrumfang der nachmaligen Realschulen bezeichnete er in seinem Berichte vom J. 1739 (als er schon 70 Jahre alt war). Er beruft sich für sein Werk insbesondere auf das beifällige Zeugnis der hallischen Professoren Chr. Thomasius, Cellarius und des Philosophen Wolf. Mit städtischer Unterstützung ließ er zwölf arme Knaben in seinem Hause von einem in mathematicis, mechanicis et oeconomicis besonders erfahrenen Literaten unterrichten, freilich nur $2\frac{1}{2}$ Jahre lang. Beim Unterrichte wurden 63 objecta singularia praesenter vorgestellt, vornehmlich durch Modelle. Die bisherigen Verbalschulen sollten nun auch Realschulen werden, die „Marterstuben" „durch Einführung der Realitäten zu lauter

Freudenstuben werden." Aber er war kein materialistisch gesinnter, sondern ein frommer Mann, der von den Creaturen zum Schöpfer aufsteigen wollte und um die Verleihung erleuchteter Augen bat, um in das Innere der Schöpfung hinein zu blicken.

Offenbar machte in dieser ganzen Forderung und Thätigkeit ein doppeltes, wesentlich von einander verschiedenes Bedürfnis sich geltend. Es war einmal das richtige Gefühl von der Nothwendigkeit eines realen Unterrichtsstoffes vorhanden, man wollte für die Einseitigkeiten des Formalismus einen Ersatz und eine Abhülfe bereiten. Man fühlte aber andererseits auch auf das bestimmteste, daß ein wesentlicher Unterschied zwischen dem Berufs- und Bildungsbedürfnisse der studirenden und der nicht studirenden Jugend sei. Dies sprechen mehrfache Zeugnisse aus damaliger Zeit entschieden aus (vgl. K. v. Raumer 2, S. 163 f.). Manche erkannten die Berechtigung beider Richtungen vollkommen an, hielten es aber, wie selbst der gelehrte und besonnene J. M. Gesner, für Pflicht, beide Aufgaben in Einer Anstalt zu vereinigen; andere dagegen hielten dafür, daß jede Schule nur Ein Princip, Ein Ziel, Einen Charakter haben könne, und sahen daher eine solche Vereinigung als unausführbar an. Diese Verschiedenheit der Grundansicht liegt eigentlich in der Sache begründet und ist daher bis auf den heutigen Tag nicht geschlichtet. Als, von Halle ausgehend, Joh. Jul. Hecker 1747 in Berlin die erste bedeutende deutsche Realschule gründete (vgl. Geschichte der Real- und Elisabethschule zu Berlin, von J. H. Schulz, Berlin 1857), bestand dieselbe aus drei, theils sub-, theils coordinirten Schulen, der deutschen, lateinischen und der Realschule im engeren Sinne. Einzelne Schüler der ersten beiden konnten dem Unterrichte in der Realschule beiwohnen. Hier wurde Arithmetik, Geometrie, Mechanik, Architektur, Zeichnen, Naturlehre getrieben, besonders aber vom menschlichen Körper, dann von Pflanzen, Mineralien u. s. f. gehandelt, Anweisung zur Wartung der Maulbeerbäume und Erziehung der Seidenwürmer gegeben, auch die Schüler in die Werkstätten geführt. Unter den Classen wird eine Manufactur-, eine Architektur-, ökonomische, Buchhalter- und Bergwerksclasse genannt. In der ersten wurden 90 Arten Leder zur Probe vorgezeigt. Hecker hatte den obersten Grundsatz Semlers: non scholae, sed vitae, bis zur Caricatur verfolgt. Vgl. Hecker, Wohlgemeinter Vorschlag, wie die latein. Sprache bei Würden und Ehren zu erhalten. 1749. Hähn, Wie das Nothwendige und Nutzbare von Sprachen, Künsten und Wissenschaften in Realschulen zu verbinden. 1753.

Sein Nachfolger, Joh. Elias Silberschlag, Oberconsistorial- und Oberbaurath zugleich, führte schärfere Namen und Begriffsbestimmungen ein; die drei Schulen hießen von nun an: Pädagogium, Kunstschule und deutsche oder Handwerker-Schule; letztere war die Elementarschule mit einer besonderen Handwerksclasse. In der Kunstschule legten auch die studirenden Schüler den Grund in der Mathematik, im Lateinischen und Französischen; das Pädagogium dagegen entsprach den oberen Gymnasialclassen. Unter Silberschlags Nachfolger, Andr. Jak. Hecker (seit 1784) wurde die Kunstschule immer mehr zu einer Bildungsschule für specielle Berufe, ja zu einem Aggregate der disparatesten Berufsschulen. Dagegen wurde das Pädagogium in demselben Maße immer mehr zu einer eigentlichen gelehrten Schule, die 1797 den Namen des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums erhielt und 1811 von der Realschule ganz getrennt ward, wenn sie auch unter einer und derselben Direction verblieb. In welchem Sinne dann seit 1820 A. G. Spilleke das Wesen dieser Anstalten auffaßte und ihre Leitung übernahm, wie insbesondere die Realschule die Bedeutung einer nicht ganz mit dem Gymnasium parallel laufenden allgemeinen Bildungsanstalt bekam, darüber s. K. v. Raumer 2, S. 169 und besonders L. Wiese in dem Leben Spilleke's, Berlin 1842, S. 71 ff. vgl. d. Art.

§. 17. Die Nützlichkeitstheorie und der Philanthropismus. Unter den unseligen Folgen des dreißigjährigen Kriegs war vielleicht die traurigste die, daß das deutsche Volksleben zu tief gesunken war, um sich rasch und kräftig wieder empor arbeiten zu können. Die religiösen Interessen hatten ihre Kraft verloren und der westfälische Friedensschluß hatte sie den weltlichen und politischen Verhältnissen theils

untergeordnet theils geopfert; sie wurden Gegenstand der Gelehrsamkeit und bildeten ein leeres Formelwesen. Die Kluft zwischen den verschiedenen Ständen, die von Anbeginn her in dem deutschen Leben lag, war nur noch weiter geworden. Die vornehmen Classen der Gesellschaft waren besonders von fremdländischer Bildung angezogen und ließen dieselbe ihren Kindern durch Privaterzieher einimpfen. Die Gewohnheit, so lange als möglich die Kinder durch Privatunterricht im elterlichen Hause für die öffentlichen Schulen vorbilden zu lassen, wuchs mit der steigenden Zahl der Informatoren, deren Leistungen wohl vielfach mangelhaft genug waren, so daß dadurch die Fortschritte der Zöglinge, wenn sie schlecht vorbereitet nachmals in die Gymnasien kamen, sehr gehemmt wurden. Dies wirkte auf die bürgerlichen Stände zurück, für deren Bedürfnis Schulen entstanden, die dem praktischen Berufe durch Unterricht in der Muttersprache und in den Realien entsprachen, oftmals aber nur Winkelschulen waren, die dem Gedeihen des allgemeinen Unterrichtswesens nothwendig Abbruch thun mußten. Wir erkennen diese Mängel deutlich aus den amtlichen Klagen und Vorschlägen zur Abhülfe, welche der Rector Stuß in Gotha im J. 1736 (s. Schulze, S. 236 ff.) vorgebracht hat. Aber wir nehmen an denselben Anträgen eine große Concession gegen den herrschenden Zeitgeist war, was um so trauriger ist, als wir uns doch gerade in einer Periode des Verfalls und der Entartung befinden, in welcher Geschmacklosigkeit und Pedanterie neben niedriger Gesinnung bei den Lehrern und sittenloser Aufführung bei den Schülern vorherrschend war. Dem Zeitgeiste zuliebe sollten Geographie, Geschichte und Mathematik schon in die zweite und dritte Classe eingeführt, die Kenntnis der neuen Sprachen und die Bildung des deutschen Stils gepflegt und in der Selecta die Philosophie nicht mehr nach Aristoteles, sondern nach den Grundsätzen der Eklektiker vorgetragen werden. Und da die Lectionen in dieser Classe hauptsächlich nur für künftige Theologen eingerichtet wären, so möge auch für die Anfangsgründe der Wissenschaften ein Lehrer angestellt und zum Besten der Mediciner wenigstens die Naturlehre wieder eingeführt werden (die darnach wirklich getroffenen Verbesserungen s. ebend. S. 241). Unter solchen Umständen war es denn in der That gar nicht zu verwundern, wenn die Berliner Realschule direct auf Bildung von Bergleuten, Oekonomen, Artilleristen ꝛc. ausgieng; und die Aeußerung eines Ministers am Ende des vorigen Jahrhunderts, man solle auf den Gymnasien mit künftigen Juristen nicht mehr den Tacitus und Virgil, sondern des Heineccius Institutionen lesen, verdiente darnach kaum jenen starken Unwillen, den sie doch, sonst mit Recht, überall erweckte. Endlich ist nicht in Abrede zu stellen, daß der großartige Vorgang und die mächtige Einwirkung, vermöge welcher Friedrich d. Gr. nicht bloß seinem Staate, sondern eigentlich der ganzen deutschen Cultur eine vorherrschende Richtung auf Industrie und Gewerbfleiß gab, und dadurch eine eigenthümlich neue Culturepoche für Deutschland herbeiführte, auch für das ganze Schulwesen maßgebend wurde. Die Anpreisungen und Begünstigungen des Landbaus, des Handels und der Industrie riefen das Streben nach realer Nützlichkeit und einträglicher, materieller Production, ja die Forderung des Praktischen in allen Gebieten des Wissens und Könnens hervor.

Auf einem so vorbereiteten Boden konnte wenigstens bis zu einem gewißen Maße die Pflanzung der Philanthropen, auch ohne die Anregung des französischen Vorgangs, eine Zeitlang wachsen und gedeihen. (Vgl. besonders F. J. Niethammer, der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit. Jena 1808.) Als der Meister dieser Richtung tritt Basedow auf (s. d. Art.), als ihre namhaftesten Vertreter Wolke, Trapp, Salzmann, Campe u. a. Basedows Elementarwerk erschien 1774 (vgl. Göthe's Urtheil darüber in s. Leben 3, S. 415). Die von ihm beabsichtigte Pflanzschule für Lehrer, die nach einer verbesserten Methode Weltbürger erziehen sollten, und das ihm vorschwebende Philanthropin zur Erziehung wahrer Menschen kamen nicht zu Stande, weil das Publikum statt 30,000 nur 15,000 Thlr. beigesteuert hatte, eine Summe, von der höchstens ein philanthropisches Erziehungsinstitut bestritten werden konnte. An diesem, das 1774

in Dessau zu Stande kam, arbeitete am thätigsten Wolke; er selbst hielt nicht lange Zeit dabei aus und die Mutteranstalt wurde schon 1793 aufgelöst. Aber Töchteranstalten verschiedener Art dauerten allerdings noch fort, in Marschlins unter v. Salis, in Heidesheim unter Bahrdt, in Colmar unter Pfeffel, in Braunschweig unter Campe, in Trittau unter Trapp (auch pädagogischer Schriftsteller und nachmals der erste Professor dieses Fachs auf der Universität Halle), besonders aber und am uneigennützigsten gepflegt und bis auf den heutigen Tag erhalten die Salzmann'sche Stiftung in Schnepfenthal.

Eine summarische Darstellung der ganzen Erziehungsmethode der Philanthropinisten giebt die N. Bibl. der schönen Wissenschaften, B. 12, S. 182. (s. d. Art.) Als Ziel wird die planmäßige Bildung zum Menschen angenommen, aber der zu bildende Mensch ist der Mensch nach seinem gegenwärtigen Bedürfnisse und Standpuncte, nicht der historisch gewordene, der Mensch nach seiner sinnlichen Entwicklungsfähigkeit vornehmlich, nicht der Mensch nach seiner höheren Begabung und Bestimmung. Allerdings bestand darum ein starker Gegensatz zwischen dem Philanthropinismus und dem Humanismus, wenn es auch eine Richtung des letzteren gegeben hat, die von dem Christenthume innerlich eben so abgewendet war wie jener. Aber die Philanthropinisten wollten durch Kunst und Methode alles bei dem Zögling ausrichten, wollten auch den Lehrer eben dadurch zum Lehrer machen. Bewußtes menschliches Thun sollte alles bewirken, von einer θεία δύναμις war so wenig die Rede als von einer χάρις θεοῦ. Die erste Klage war daher gerichtet auf den Mangel eines praktischen Lehrerseminars. Die herrschende Methode sei mangelhaft, insbesondere werde zu viel Unverstandenes auswendig gelernt. Der Wille müße durch Vernunft, nur in den seltensten Fällen durch körperliche Strafen gelenkt werden. Der sittlichen Auffassung lag die pelagianische Ansicht zu Grunde. Zugleich verwickelten sie sich dabei in innere Widersprüche, denn während sie bestimmte Sünden durch bewußte warnende Hinführung auf dieselben vermeiden lehren wollten, fürchteten sie die möglicherweise zu leichtsinniger Ansicht führende Bekanntschaft mit denjenigen Lastern, welche sie aus der Bibel und den Classikern schöpfen könnten, und verlangten daher Auszüge aus der Bibel und Chrestomathieen aus den Classikern. Aber Basedows chrestomathia philanthropica, sein liber elementaris u. a. konnten vor einer gründlichen Kritik nicht bestehen, und insbesondere sein lateinisches Elementarwerk, sein lateinischer Robinson und andere neulateinische Schriften die großen Alten nicht entfernt ersetzen. Es war daher auch kein Wunder, wenn sie im Lateinischen, wo sie wenigstens für Sprechen und Lesen Wunderdinge leisten wollten, am weitesten hinter allen verwandten Bildungsanstalten zurückblieben. Die tiefe Bedeutung und erziehliche Kraft der Sprache ahnten sie durchaus nicht. Die Methode mußte ihnen zuletzt vollkommen unlebendig und mechanisch werden; sie suchten sie daher auch nicht mehr in der lehrenden Persönlichkeit, sondern in den zu Grunde gelegten Compendien, sie mußten daher nachdrücklichst auf Elementarbücher dringen und auf vielseitige Abfassung derselben bedacht sein. Allerdings haben sie auf diesem Wege mittelbar der Pädagogik genützt; denn daß durch ihre Bestrebungen das Interesse dafür überhaupt, auch in den höchsten Ständen, und der Sinn für eine wissenschaftliche Behandlung derselben insbesondere geweckt und verbreitet worden ist, läßt sich nicht leugnen. Gerade durch das baldige Aufhören der Mutteranstalt wurden die Schüler über ganz Deutschland versprengt (eine große Reihe von Namen bietet Niemeyer 3, S. 601 ff.) und regten die Zustimmenden wie die Widersprechenden zu bewußter Thätigkeit und aufmerksamer Beobachtung an. Auch bot das Methodenbuch von Basedow in dieser Beziehung manche beachtenswerthe praktische Bemerkungen. Das Dessauische Institut gab auch „pädagogische Unterhaltungen" heraus, und das Campe'sche Revisionswerk, sowie das Braunschweig'sche Journal, eine Art Fortsetzung desselben, haben, wenn sie auch viel mehr versprachen, als sie halten konnten, dennoch in einer gewißen anregenden Weise gewirkt.

Vierte Periode. Das letzte Jahrhundert. (Vgl. J. F. E. Meyer,

Uebersicht des protestantisch-deutschen Unterrichts- und Erziehungswesens seit den siebenziger Jahren des vorigen Jahrh., im Eutiner Progr. v. 1849, S. 1—23. 4.) —

§. 18. Der neu belebte Humanismus. Mochte auch die von dem preußischen Throne ausgehende Einwirkung und die entschiedene Hinneigung unzähliger Menschen zu dem praktisch Nützlichen den eben geschilderten Bestrebungen einen großen Vorschub leisten, so war doch das philanthropinistische Wesen vieler Orten nicht aufgekommen und in dem deutschen Volke lebte noch Kraft und Idealität genug, um den auftauchenden Geist solcher Neuerungen niederzuhalten. Namentlich finden wir an verschiedenen Orten Schulmänner von segensreicher Wirksamkeit, die bei ihrer geräuschlosen Arbeit eben so innig am Evangelium wie an den alten Sprachen hiengen und die eine wahre Liebe zu der Jugend, woraus allein das rechte Geschick zu ihrer Behandlung erwächst, in treuem Herzen bewahrten. (Man sehe unter anderen das lehrreiche und anziehende Bild des Rectors Lang in Baireuth in Helds Schulreden S. 293 ff.) Aber dennoch lag die Gefahr nahe, daß ohne einen neuen und besonderen Aufschwung der flache und verweltlichte Geist, der bei dem immer stärker werdenden Einflusse französischer Sitte und Bildung stets neue Nahrung erhielt, allmählich die Oberhand gewonnen hätte.

Dieser Aufschwung erfolgte dadurch, daß der Humanismus durch verschiedene, ihn mit ursprünglicher Frische und Lebenskraft wieder ausrüstende Mittel zu neuer Geltung gelangte. Diese Mittel giengen aber theils aus einer inneren Belebung des Studiums der alten Classiker, theils aus der Erweckung des Geschmacks und Verständnisses der antiken Kunst, theils endlich aus der neuen Blüte der deutschen Nationalliteratur hervor, und es ist schwer zu sagen, welcher von diesen Einflüssen der stärkste gewesen sei. Wenn aber der Humanismus sich sofort der Pädagogik bemächtigte, so war das nicht bloß ein Nachhall der früheren Zeit, sondern ruhte wesentlich auf einer festen Tradition, die von den heiligsten Bewegungen und schönsten Errungenschaften des deutsch-nationalen Lebens unzertrennlich war. Jene Mittel aber standen unter sich in Wechselwirkung, denn als um die Mitte des vorigen Jahrhunderts die Pflege und Wirksamkeit der alten Kunst und Literatur in einem nie gekannten Maße wieder aufblühte und auf die eigene Production der deutschen Literatur in einem bewunderungswürdigen Grade einwirkte, ward auch der humanistische Standpunct in der Pädagogik neu geweckt und verstärkt. War die Philanthropie der geisttödtenden Art gegenüber, mit der die Alten auf den gelehrten Schulen betrieben worden waren, in einem gewißen Rechte, so konnte die classische Welt jetzt einmal wieder beweisen, daß Leben in ihr sei. Erst jetzt, seitdem Winckelmann und Lessing die Herrlichkeit der antiken Kunst gezeigt und das Verständnis der Gesetze ewiger Schönheit an ihr entwickelt hatten, nahm das philologische Studium in Deutschland einen höheren Charakter an. Die Engländer hatten schon immer die Alten benutzt, um praktische Lebensweisheit daraus zu schöpfen, die fleißigen Niederländer aber sammelten aus unermeßlicher Lectüre große Vorräthe gelehrten Apparats und reichhaltigen Stoff zu formell vollendeter Reproduction.

Mit der Blüte unserer deutschen Literatur stand das Studium des Alterthums im genauesten Zusammenhange. Alle die hervorragenden Geister, durch welche jene Blüte hervorgerufen ward, vertheidigten und liebten die Alten. In der verschiedensten Weise wirkten Gellert, Klopstock und besonders Lessing, der die feinste Kenntnis des classischen Alterthums mit vollendeter Meisterschaft in der Handhabung der Muttersprache vereinigte, in diesem Stücke höchst wohlthätig nach Einem Ziele. Sie waren zum Theil gerade aus denjenigen Gymnasien hervorgegangen, in denen das Lateinische mit überragender Wichtigkeit betrieben wurde, wie in den sächsischen Fürstenschulen, die aber doch gerade dadurch die kräftigsten Erzeugnisse der vaterländischen Literatur förderten. An den insbesondere von J. H. Voß angeregten und unternommenen Uebersetzungen der Alten war ein unerschöpflicher Nahrungsstoff gewonnen, der die eigenen Leistungen mit den fremden Mustern in die unmittelbarste Verbindung setzte. So kam denn das Alterthum wieder zur Geltung und die deutsche Sprache, über die noch Ernesti spöttelte, aufs neue zu Ehren. Auch solche Geister, bei denen das Evangelium im höchsten An-

sehen stand, wie J. G. Hamann, liebten und pflegten doch mit dem wärmsten Interesse das Studium der Alten. Die deutsche Sprache aber wurde durch Chr. Wolf für die Philosophie, durch Mosheim für die Theologie, durch die Bremischen Beiträge für alle Künste und Wissenschaften glücklich ausgebildet. Der Einfluß, den dieses alles auf die Bildung in den Gymnasien haben mußte, war unverkennbar und reichte weit über die Verbesserung des Unterrichts in der Muttersprache und der alten Literatur hinaus.

Freilich mußte er hier und namentlich an dem Studium des Griechischen zuerst bemerkbar werden. Die sehr vermehrte Bekanntschaft mit der griech. Literatur hatte überall geistbelebend und namentlich für die deutsche Literatur reich befruchtend gewirkt. Bis dahin hatte man neben dem N. T. höchstens noch den Cebes, Paläphatus, die Memorabilien Xenophons, die Charaktere Theophrasts, die Gnomiker und Plutarch de puerorum educatione, also betrachtende und moralisirende Schriften, aber selten den Homer oder einen das antike Geistesleben wahrhaft repräsentirenden Classiker, und alles dieses nur oberflächlich und nothdürftig gelesen. Selbst nach Melanchthons Schulordnung gehörte das Griechische mehr in den Privatunterricht, und erst durch Neander und Rhodomann eroberte es sich einige öffentliche Lectionen, die jedoch bald nur für die künftigen Theologen verbindlich blieben.

Es gab unter den humanistischen Pädagogen indessen damals auch eine ganze Zahl, welche von den strengen Forderungen einen ganz bedeutenden Theil nachließen, mochte nun die Connivenz gegen die herrschenden Ansprüche des Zeitgeistes oder der aus Frankreich immer mehr sich verbreitende Geist der Polymathie und des Encyklopädismus einen solchen Einfluß auf sie ausüben. Man muß daher unter den Humanisten eine strengere und eine gemäßigtere Richtung unterscheiden. Jene hoben mit vollem Rechte den großen Gewinn und Nutzen der alten Sprachen hervor, daß dadurch, wie durch nichts anderes in gleichem Maße mehr, die verschiedenen Seelenkräfte geweckt und genährt würden; daß das grammatische Studium für alle übrige wissenschaftliche Beschäftigung die Bahn brechen müßte, und daß alle Stil- und Versübungen wesentlich zum sichern und tieferen Verständnis der Alten selbst beitrügen; daß endlich ohne die Kenntnis der alten Sprachen der Zugang zu den Quellen aller wahren Wissenschaft und aller unvergänglichen Schönheit verschlossen sei. Diese konnten zwar die Aussprüche der strengeren Humanisten im Grunde nur billigen, wichen aber darin von ihnen ab, daß sie alle wirklichen Uebertreibungen und methodischen Fehlgriffe rügten, alle Einseitigkeit und Geistlosigkeit in der Betreibung verurtheilten und das allgemein Bildende von dem fachmäßig Gelehrten zu unterscheiden suchten. Gerade hierdurch wurden der praktische Beruf und das rein wissenschaftliche Studium nur noch mehr von einander geschieden, eben dadurch aber zugleich der einseitigen Philologie, die für die allgemeine Bildung geringe Ausbeute gab, neuer Vorschub geleistet.

Unter den für die höhere Schulbildung vorzüglich wichtigen Humanisten ragen am meisten hervor: Chr. Cellarius, schon der vorigen Periode angehörend (1633—1707), erst Schulmann, dann Universitätslehrer und Stifter des seminarium doctrinae elegantioris in Halle, fruchtbarer Schriftsteller (Ausgaben von Classikern, lexikographische Arbeiten, lat. Grammatik, liber memorialis — sehr verbreitet — historische Schriften, notitia orbis antiqui u. a. m.). — Joh. Matth. Gesner (1691—1761), Rector an mehreren Gymnasien, besonders an der Thomasschule in Leipzig (1730), wo er von seinem 23jährigen Conrector J. A. Ernesti kräftig unterstützt ward, dann (erster) Prof. der alten Literatur und Stifter des philologischen Seminars in Göttingen (1734), eigentlicher Begründer der gemäßigt-humanistischen Schule, entwarf die Braunschweigsche Schulordnung (1738), legte seine pädagogisch-didaktischen Grundsätze in seinen kleinen deutschen Schriften (Gött. u. Leipz. 1756) dar und vertheidigte sich gegen den Vorwurf, die Grammatik gering zu schätzen, weil er die Methode ihrer Erlernung zu erleichtern strebte. Er verdrängte die theologischen Compendien in den Schulen durch die Classiker und gab in seiner griechischen Chrestomathie zum ersten Male der deutschen Jugend einen Vorschmack von dem Geiste der althellenischen Schriftsteller. Ueberhaupt war der

Einfluß einer durch ihn angeregten besseren Methode groß (s. Weber, Gesch. der G.Sch. zu Cassel, S. 311 f. Schulze, Gesch. d. G. zu Gotha. S. 259 f.). Joh. Aug. Ernesti (1707—1781), nicht bloß als Schulmann, sondern gleichfalls als Universitätslehrer wirksam und durch seinen Uebergang zur theologischen Professur auch wegen seines Einflusses auf die Theologie-Studirenden wichtig, Bearbeiter zweier, in langer Gültigkeit bestandener Schulordnungen (s. d. Art. Bd. II., S. 270—77), aber vielleicht am meisten durch seine zahlreichen Schüler an Schulen und Universitäten wirkend; zu jenen gehörten S. N. F. Morus (1736—92), der gleichfalls Theologie und Philologie mit einander verband, F. W. Reiz, C. D. Beck, G. Hermann, G. H. Schäfer, J. G. Schneider, H. C. A. Eichstädt u. a., zu diesen J. J. Reiske u. J. F. Fischer in Leipzig, J. G. Geißler (Schulze S. 261 ff.) u. a. — Chr. Gottl. Heyne (1729—1812) übernahm 1763 die Leitung der classischen Studien an der Universität Göttingen, vielseitig gebildet und mit einem lebendigen ästhetischen Gefühl ausgestattet, brachte das Alterthum besonders nach seiner poetischen und künstlerischen Seite zur Anschauung, organisirte das Pädagogium zu Ilfeld und führte seit 1770 die Oberaufsicht über dasselbe und machte es dadurch zu einer Pflanzschule seiner Grundsätze, die bald für andere Anstalten zum Muster dienten, wie er denn überhaupt einen außerordentlichen Einfluß auf die jungen Lehrer übte (vgl. C. G. Heine von Heeren, Gött. 1813, S. 310 ff.).

Man kann nicht verkennen, daß an die Stelle der früheren Stabilität jetzt die Bewegung als herrschendes Princip getreten ist. Wir dürfen uns daher nicht wundern, wenn selbst auf dem Gebiete des Schulwesens statt der ruhig gehaltenen, stetigen Entwicklung, die nur für eine Zeitlang eintritt, sogar ein verletzender Umsturz des Bestehenden und wiederum eine stürmische Rückkehr zum Alten in verfehlten Restaurations- und Besserungsversuchen sich geltend macht. Manches deutsche Gymnasium hat das nicht ohne bittere Erfahrungen empfunden.

Zunächst erkennen wir freilich nur die Folgen einer glücklichen Wirksamkeit jener Humanisten in dem Vorherrschen eines gewissen Eklekticismus, der sich namentlich in der Befolgung der Methode des gemäßigten Humanismus, in der genauen Verbindung der alten Sprachen mit den Sachkenntnissen und in der Hinneigung zu einer gewißen encyklopädischen Richtung zeigte. Es wurde die Hervorhebung der Schönheiten der alten Classiker, die leichte Einführung in das Verständnis derselben mittelst anziehenden Unterrichts und unter Vermeidung aller grammatischen Quälerei und der Gebrauch von Chrestomathien angepriesen, deren viele und schätzbare in jener Zeit entstanden und die einen heilsamen Uebergang zu einer gesünderen Auswahl unter den antiken Geistesdenkmälern selbst bereitet haben, endlich von der Anfertigung griechischer Exercitien und lateinischer Verse gern abgesehen. Auch in den leitenden Grundsätzen ist ein gewißes Schwanken bemerklich: wollte man auch die alten Sprachen so mit den Realien verbinden, „daß jene in gewißem Maße vorgezogen würden," so war man sich doch nicht recht klar oder einig, welche Geisteskraft dabei vorzugsweise geübt und ausgebildet werden sollte. Es wird ausdrücklich gefordert, daß beim Sprachunterricht weder das Gedächtnis mit Vocabeln noch der Verstand mit abstracten Regeln belästigt, sondern durch sinnlich-concrete Anschauung und durch stets fortgesetzte praktische Uebungen im Lesen, Schreiben und Sprechen ein lebendiges Gefühl für das Sprachgemäße und eine gewiße Leichtigkeit im Gebrauche desselben erzeugt werde. Und wiederum wird bald nachher verlangt, es sollten die grammatischen Regeln fest eingeprägt werden, wenn auch mehr durch Einübung und Fertigkeit in der Anwendung als durch eigentliches Auswendiglernen; es komme vornehmlich auf die Uebung der Geisteskräfte, die Weckung des Verstandes und die Anleitung zum Selbstdenken an. In dieser Richtung hatte ja auch mittelbar, wenn auch zunächst auf einem anderen Gebiete der Pädagogik, der anregende Einfluß Pestalozzi's und seiner Schule gewirkt. In einem nicht unbedeutenden Theile Deutschlands scheinen die von J. P. Miller besorgten Ausgaben und Chrestomathieen und seine „Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst" (Gött. 1769) großes Ansehen genossen zu haben und viel gebraucht worden zu sein. Im ganzen kann

man es als Grundzüge dieser Periode bezeichnen, daß das Lateinische beschränkt und das Griechische dagegen gehoben und zum allgemeinen Lehrgegenstande gemacht worden ist, daß aber wiederum das Deutsche und die Mathematik vernachläßigt, im ganzen endlich mehr einseitige Verstandescultur als harmonische Durchbildung erzielt wurde.

Auf dem von Gesner und Ernesti eingeschlagenen Wege wurde leider nicht immer fortgeschritten. Theils hemmten die Zeitumstände, theils fehlte es namentlich an der rechten Gelegenheit, auf Universitäten die zum Schulfach nöthigen Kenntnisse zu erwerben; es wurden daher vielfach auch solche erwählt, denen es an aller Vorbildung dafür fehlte oder die sich in anderen Berufsarten als unbrauchbar erwiesen hatten. Hierzu kam, wenigstens für mehrere deutsche Länder, die Zeit der französischen Invasion, mit der in alle Lebensverhältnisse eben so viel Leichtfertigkeit und Genußsucht, Frivolität und Oberflächlichkeit als Willkür und Gewaltsamkeit eindrang. Zwar standen im westlichen Deutschland Männer wie Joh. von Müller und der Baron von Leist (man sehe seine Schilderung eines Directors bei Weber, Geschichte der städt. G.Sch. zu Cassel, S. 359) an der Spitze des Unterrichtswesens, aber die an sich sehr schwere Aufgabe wurde durch die Zeitverhältnisse zu einer fast unmöglichen gemacht. Und als man z. B. in Kurhessen an die Verbesserung des Schulwesens gehen wollte, wurde erklärlicher Weise zuerst (1810) für eine Schule der Artillerie und des Genieweſens, sowie 1811 für die Anlegung einer Forstschule gesorgt.

Hatte so bereits seit der Mitte des letzten Jahrhunderts der lebendige wissenschaftliche Geist sowohl gegen den theologischen Scholasticismus als auch gegen die kahle Nützlichkeitstheorie reagirt, so war damit nun die Zeit des wissenschaftlich ausgebildetsten Humanismus gekommen, als dessen Vertreter wir Fr. Aug. Wolf und Aug. Böckh in Berlin und Gottfr. Hermann in Leipzig, sowie die vorzüglichsten Schüler derselben, besonders Karl Reisig in Halle und Karl Ottfr. Müller in Göttingen zu nennen haben. Diesen zur Seite standen oder stehen noch jetzt, zum Theil mit noch entschiedenerem und bewußterem Eingehen auf die Verhältnisse der Schule, die Universitätslehrer der Alterthumswissenschaft G. Bernhardy, Fr. Creuzer, L. Dissen, L. Döderlein, K. F. Hermann, C. A. Lobeck, K. F. Nägelsbach, G. W. Nitzsch, Fr. Ritschl, G. F. Schömann, Fr. Thiersch, F. G. Welcker, u. a. m. Es war die Zeit des herrlichsten Aufschwungs und der größten Blüte der Alterthumswissenschaft, deren Grundlinien zum ersten Male von Wolfs meisterhafter Hand gezeichnet wurden. Das ideale Ziel der edelsten Geistesgymnastik wurde verfolgt und nach allseitiger humaner Ausbildung gestrebt. Aber freilich hatte dieser schöne Schwung des Geistes auch seine Hemmnisse und in dem Charakter der Zeit stellten sich bald die Schattenseiten heraus. Was die Wolf'sche Alterthumswissenschaft so groß und bedeutend gemacht hatte, war nicht zum wenigsten die enge Verbindung und Wechselwirkung gewesen, in welcher sie zu unserer gleichzeitigen vaterländischen Literatur stand; aber Wolf beharrte nicht ganz bei derselben, sondern machte sich mit dem Anfange dieses Jahrhunderts allmählich davon los, und in gleichem Maße löste sich denn auch umgekehrt unsere deutsche Literatur von dem Geiste der Antike (s. W. Herbst, das class. Alterthum in der Gegenwart, Lpz. 1852, S. 34). Dieses Verhältnis spiegelt sich in der Werthschätzung, welche die Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Literatur gegenüber den alten Sprachen im Gymnasialunterrichte erlangte; je lockerer jenes an sich so natürliche und nothwendige Band wurde, desto mehr konnte wiederum ein einseitiger Latinismus Platz greifen und die Muttersprache nebst ihrer Literatur vernachläßigt werden. Glücklicherweise war indessen durch die bezeichneten Meister der philologischen Wissenschaft das griechische Alterthum so kräftig hervorgehoben und die dem deutschen Charakter naheverwandten Züge des hellenischen Geistes kenntlich gemacht worden, daß ein völliges Wiederverlorengehen dieses reichen Schatzes nicht mehr zu befürchten stand. Ja, es erhoben sich von Zeit zu Zeit sogar Stimmen, welche dem Griechischen bald in der Dignität, bald in der Succession des sprachlichen Unterrichts den Rang vor dem Lateinischen zuweisen wollten.

Der unsterbliche Meister in dieser neuen Entwicklung des Humanismus und seiner

Anwendung auf die Schulen, Fr. Aug. Wolf (1759—1824), war zuerst Gymnasiallehrer zu Ilfeld und Osterode gewesen und als solcher mit den Bedürfnissen der Schule vertraut geworden. Während er nun 1787—1806 Professor der alten Literatur und Vorstand des philologischen Seminars in Halle war, hatte er Gelegenheit, ebenso wie es bereits durch seine Schriften, besonders die homerischen Prolegomena, geschehen war, für eine streng methodische Auffassung sowohl theoretisch als praktisch eine neue Bahn zu bereiten. Er suchte die Selbstthätigkeit und das bewußte Verfahren des Lehrers nach klar vorschwebendem Ziele zu wecken und zu fördern; er schuf allmählich eine selbständige Alterthumswissenschaft (zusammengefaßt in der epochemachenden Darstellung derselben im 1. Bande f. Museums, 1807) und führte seine zahlreichen Schüler in die damals noch wenig aufgeschlossene Welt Homers, der Tragiker und Platons ein. In den beiden anderen Vertretern, G. Hermann und A. Böckh, hat sich die formale und die reale Seite der Alterthumswissenschaft, theilweise in feindseligem Gegensatze, schärfer entwickelt und nach und nach zu einer Einheit durchgekämpft. G. Hermann — s. d. Art. — (1772—1848; vgl. K. F. Ameis, G. Hermann's pädagogischer Einfluß, ein Beitrag zur Charakteristik der altclassischen Humanisten. Jena 1850.) gewann seinen größten Einfluß durch die 1805 von ihm gegründete griechische Gesellschaft, die insbesondere für eine echt methodische Behandlung der Grammatik im Gymnasialunterrichte wirksam war. Er selbst hatte das feinste Gefühl für alle Spracherscheinungen und brachte namentlich die classischen Sprachen in ihren nothwendigen Gesetzen wie in ihrer künstlerischen Freiheit zum Bewußtsein, wenn auch sein Bemühen, die kantischen Kategorien bei allem zu Grunde zu legen, manchen unnatürlichen Zwang gegen die freie Bewegung und geschichtliche Entwicklung der Sprache übte und daher keine dauernde Nachfolge fand. Herrschend wurde diese überwiegend formale Richtung erst seit dem Anfange unseres Jahrhunderts und brach sich, ungeachtet sie viel empfehlendes aufzuweisen hatte, doch überhaupt nur langsam Bahn. Das erste Decennium unseres Jahrhunderts kann als die Blütezeit dieses Systems und das erste Viertel desselben als die Zeit seiner eigentlichen Dauer betrachtet werden, indem die unverkennbare Einseitigkeit desselben von da an mehr und mehr durch verschiedene Einflüsse gebrochen wurde. In seiner schärfsten Consequenz wurde dieses Princip zur Anwendung gebracht, als im Jahr 1809 fast gleichzeitig an den beiden äußersten Grenzmarken deutscher Sprache und Bildung Ebel in Aarau und Frz. Passow im Conradinum zu Jenkau bei Danzig das Griechische zur Basis des gesammten Unterrichts zu erheben versuchten (vgl. F. Passows vermischte Schriften, Lpz. 1843, S. 1 ff. 20 ff. W. Herbst a. a. O. S. 37). Der dadurch bisweilen hervorgerufenen unverkennbaren Ueberschätzung des Alterthums in dem Verhältnisse seiner Bildungselemente zu den übrigen gleichartigen Mitteln und Stoffen wehrte vorzüglich die maßvolle, von echt hellenischem Geiste durchdrungene Wirksamkeit des noch (1860) lebenden Aug. Böckh in Berlin, der als beredter Lehrer seiner Wissenschaft wie als besonnener Forscher in seinen der Auslegung der alten Schriftsteller und der Darstellung antiker Staats- und Lebensverhältnisse gewidmeten Werken um die gerechte Würdigung des Alterthums sich unsterbliche Verdienste erworben hat. Die Aeußerungen am Schlusse seiner zuerst 1817 erschienenen Staatshaushaltung der Athener über die Schattenseiten des antiken Lebens hatten eine große segensreiche Bedeutung. Man fieng an, den antiken Geist wahrer und getreuer, wenn auch vielleicht weniger enthusiastisch, aufzufassen. Es wurde nur noch um so mehr an der Ueberzeugung festgehalten, daß die Beschäftigung mit dem classischen Alterthume auf die geistige und sittliche Ausbildung der Jugend den wohlthätigsten Einfluß ausübe; aber man erkannte die Einseitigkeit, durch welche namentlich die Pflege der Geschichte und Mathematik davor zurückgedrängt ward, und die Unverträglichkeit einer unbegrenzten Bewunderung menschlicher Ideale mit dem Geiste evangelischer Wahrheit und Sittlichkeit. Sie bildete also fortan nicht mehr die ausschließliche Grundlage der Jugendbildung, sondern die Erziehung im Christenthum und die Uebung in den anderen Lehrzweigen standen als nebengeordnete

Factoren da, zwischen welchen das rechte Verhältnis zu ermitteln und die wahre Einheit herzustellen die der Gegenwart gesteckte, vielleicht noch lange nicht gelöste Aufgabe ist.

§. 19. Der Andrang des Stoffes und die Theilung der Arbeit. Nicht bloß durch die intensivere Entwicklung der Philologie, sondern auch durch die mächtige Gebietserweiterung und tiefere Behandlung fast aller Wissenschaften wurde in diesem Zeitraume der Charakter und das Wesen der Gelehrtenschulen auf das genaueste berührt und zum Theil innerlich umgewandelt. In der früheren Zeit war doch eigentlich trotz alles Streits der Richtungen und Methoden der Weg und das Ziel einfach und klar gewesen. Das Evangelium und die alten Sprachen waren die unerläßlichen Bedingungen gewesen, ohne welche kein wissenschaftliches Studium, am wenigsten das theologische, betrieben werden konnte. Und von diesen höheren Schulen gieng es auf die Universität zur Betreibung der Wissenschaften selber; die ganze Vorbereitung erschien wesentlich nur als Mittel zu diesem Zwecke. Je mehr aber der Religionsunterricht in einer Zeit dogmatischer Erstarrung und völliger Isolirung der Theologie von den übrigen Disciplinen an Interesse und Leben verlieren mußte, je stärker andererseits die alten Sprachen in ihrer überwiegenden Bedeutung und Herrschaft auf dem Felde der Jugendbildung namentlich während der letztvorhergegangenen Periode angegriffen und beschränkt worden waren: um so mehr konnten sich auch, und mit dem vollsten Rechte, die übrigen Wissenschaften mit ihrem Anspruch, bildenden und befruchtenden Stoff für die Nahrung des jugendlichen Geistes zu enthalten, geltend machen. Schien es doch um so unerläßlicher, daß namentlich für die allgemeinen und philosophischen Disciplinen eine geeignete Vorbildung auf Schulen gegeben werde, als ohne diese der akademische Vortrag kaum verstanden oder wenigstens nicht mit Erfolg gehört werden konnte. Eine unglaubliche Vernachläßigung dieser Lehrzweige fand aber in der That statt. Hatte man die Philosophie früher vielleicht sogar in einem zu weiten Umfange und mit manchem durch ausgedehnte und spitzfindige Uebungen verschuldeten Zeitverluste getrieben, so war sie jetzt allmählich sehr zurückgetreten und daneben von Naturgeschichte und Physik, von Mathematik, Geschichte und Geographie kaum das Nothdürftigste vorhanden. Gerade diese Wissenschaften aber hatten mittlerweile einen Umfang und eine Tiefe gewonnen, daß kein auf höhere Bildung gerichteter Sinn sich einer genaueren Kenntnis derselben entschlagen, aber auch niemand ohne propädeutische Befähigung durch akademische Vorträge weiter in sie dringen konnte.

Hier galt es also, diese Unterrichtszweige in der dem Gymnasium angemessenen Form und Ausdehnung ihm anzueignen, zu den Grundlagen classischer Bildung in das rechte Verhältnis zu setzen und doch dabei vor jeder eigentlich wissenschaftlichen Behandlung derselben zu bewahren. An dieser schwierigen Aufgabe ist seitdem unabläßig gearbeitet worden, und wir dürfen uns nicht rühmen, schon ein genügendes Resultat erzielt zu haben. Es hängen damit aber vorzugsweise alle die neueren Bewegungen und Kämpfe auf dem Gebiete des höheren Unterrichtswesens zusammen.

Am meisten ist wohl extensiv in der Mathematik, die früher kaum eine Stunde wöchentlich erringen konnte und jetzt an manchen Gymnasien mit einer Stunde täglich bedacht ward, und intensiv in der Geschichte gefordert, gearbeitet, verfehlt worden. Man wollte in der Mathematik zu den schwierigeren Problemen und höheren Theilen emporsteigen, versäumte aber darüber die erste und unerläßliche Pflicht, die allgemein bildende Kraft derselben zu einem wirklichen Gemeingute aller Lernenden zu machen. Die Ergebnisse entsprachen daher auch in der Regel weder der Meisterschaft der Lehrenden noch dem Aufwande von Zeit und Kraft; selbst ausgezeichnete Vertreter dieses Fachs kehrten zu der Annahme zurück, daß zur Erlernung dieser Disciplin ein specifisches Talent erforderlich sei. — In der Geschichte wurde das Massenhafte und Umfängliche eines universalhistorischen Studiums als nicht zu entbehrende Bedingung angesehen und der Schüler mit einem zum Theil fremdartigen und nicht beherrschbaren Stoffe überschüttet. Auch gegenwärtig noch mögen die Lehrer dieses Fachs eine Sel-

tenheit sein, welche möglichst frei über dem Gegenstand stehend mit wirklicher Selbstverleugnung sich und ihren Stoff zu beschränken und das dem jugendlichen Geiste wahrhaft Angemessene und Faßbare hervorzuheben und in ein bleibendes Besitzthum desselben zu verwandeln wissen. Weniger sind wohl die anderen Fächer übertrieben oder über Gebühr ausgedehnt, wohl aber nur zu oft ohne rechte Einsicht oder Vorliebe auch fortan noch betrieben worden. Die Philosophie endlich oder philosophische Propädeutik schwankte in der allgemeinen Werthschätzung auch da noch, als Trendelenburg bereits den richtigen Weg dazu durch Anschluß an Aristoteles eröffnet hatte; und man muß allerdings wohl zugeben, daß namentlich dieser Unterrichtszweig nur dann absonderlich fruchtbringend sein kann, wenn er in der Hand eines geschickten und dafür begeisterten Lehrers liegt.

Aber alle diese Interessen auf eine richtige und gesunde Art mit einander zu vereinigen, grenzte nahezu an das Unmögliche. Hatten alle Fächer in einem Gymnasium ihre tüchtigen und energischen Vertreter, so war es kaum zu vermeiden, daß die Jugend von allem nicht überspannt oder erdrückt wurde. Die alten Sprachen, insbesondere das Griechische, wurden daher wieder allzusehr beschränkt, andere Lehrgegenstände, selbst die Religion an manchen Gymnasien (wenigstens aus den Oberclassen) hinausgedrängt, die Jugend auf eine die Elasticität und Frische des Geistes gefährdende Weise mit Arbeit überhäuft, so daß die in dieser Beziehung laut erhobenen Klagen, wenn sie auch mehr oder weniger an Uebertreibungen litten, doch nicht als ganz unberechtigt erschienen. Sie haben daher auch auf Behörden und Schulmänner einen ganz besonderen Eindruck gemacht und namentlich zu einer besonnenen und gewissenhaften Revision der ganzen Aufgabe geführt, wie das vor allen Dingen der von Lorinser angeregte Streit bewiesen hat, welcher nicht nur eine große Menge pädagogischer Schriften (vgl. die ausführliche Gesammtbeurtheilung derselben in der Hall. Lit. Ztg. 1837. April, Nr. 73 ff. und A. Schröder in der Jen. Lit. Ztg. 1836. Nr. 157 ff.), sondern auch das treffliche Rescript des kgl. preuß. Unterrichtsministeriums (abgedruckt u. a. in Theobald's Handbuch der deutschen Gymnasien. II, 2, S. 1 ff. Rönne II, S. 144 ff.) zur Folge gehabt hat.

Wenn nun auch ein mächtiger Antrieb zur äußeren Scheidung der beiden innerlich getrennten Richtungen antiker und moderner Bildung aus den Verhältnissen des öffentlichen Lebens und dem Wesen der menschlichen Natur hervorgieng, so lag doch auch ein innerer Grund dafür in dieser weiten Ausdehnung des täglich wachsenden Lehrstoffs. So entstanden denn neben den Gelehrtenschulen nach und nach die Realschulen, und zwar diese nicht als Berufs- und Fachanstalten, sondern als allgemeine Bildungs- und Vorbereitungsschulen. Der hartnäckige Kampf zwischen beiden ist oft mit großer Leidenschaft geführt und dadurch die Klarheit der Einsicht getrübt worden. Während einige deutsche Staaten, insbesondere Preußen und Hannover, zahlreiche Realschulen gründen ließen, meinten andere der Errichtung derselben keinen Vorschub leisten zu dürfen und boten wenigstens von Staats wegen nicht die Hand dazu; vielfach schien auch die Hinzufügung von Parallelclassen oder einzelnen Parallellectionen an Stelle des wegfallenden Griechischen einen angemesseneren Ersatz zu bieten, da auf diesem Wege die Einheit in der Leitung und in dem Unterrichte bewahrt blieb. Die im Königr. Preußen den Realschulen in Bezug auf gewiße Fächer zuerkannte Gleichberechtigung mit den Gymnasien wurde im Laufe der Zeit wieder eingeschränkt und in Bezug auf gewiße Fächer, z. B. das Baufach, aufgehoben. Der dadurch den Realschulen zugefügte vermeintliche Druck hat wiederum zu einer neuen Ordnung ihrer Verhältnisse mit der „Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung der Realschulen und der höheren Bürgerschulen" vom 6. Octbr. 1859 geführt.

Von der Ueberzeugung, daß diese Scheidung eine unheilvolle und der gesammten Bildung des Volks Verderben bringende, auch nur durch eine unwahre und ungesunde Richtung hervorgerufene sei, haben sich jene wiederholten und angelegentlichen Bestrebungen leiten lassen, welche die Vereinigung beider Gattungen wiederherzustellen sich

bemühten. (Vgl. W. Brandt, die Vereinigung des Gymnasiums und der Real- oder höhern Bürgerschule zum Gesammtgymnasium. Emden 1846 4. Progr. und Vollbrecht üb. höh. Bürgerschulen, Gesammtgymnasien und Gymnasien nach der Erfahrung. Clausthal 1852. 4.) Freilich sind diese Bemühungen bis jetzt von geringem Erfolge gewesen und werden es, da das Leben mehr trennt als einigt, voraussichtlich auch in der nächsten Zukunft sein. Dasselbe Bemühen lag auch den vor 10 Jahren gemachten Versuchen zu Grunde, durch eine andere Reihenfolge der Sprachen im öffentlichen Unterrichte der Gymnasien die Interessen beider Schülergattungen mit einander auszugleichen (s. das Weitere unter Gymnasialreform; vgl. Mützell's Pädagog. Skizzen, Berl. 1849; u. Mager's pädagog. Revue. 1850. Decbr. Abth. 1. Nr. 12, S. 351—98.) — Es mußte hierbei von selbst der Gegensatz eines formalen und materialen Princips auch innerhalb des Humanismus zur Erörterung kommen, wie in der von H. Köchly in Dresden ausgegangenen Bewegung, dem zwischen G. W. Nitzsch und Fr. Lübker geführten Streite (vgl. die auch durch ihre reichhaltigen geschichtlichen Bemerkungen werthvolle Schrift von L. Kühnast, die Vereinigung der principiellen Gegensätze in unserm altclassischen Schulunterricht. Rastenburg 1856) und anderen Erscheinungen mehr.

§. 20. Das wieder erwachte nationale Leben. Die Schwungkraft des deutschen Volkes war groß genug, um dem Drucke fremder Zwingherrschaft eine mächtige Geistesentfaltung entgegenzusetzen. Dies mußte sich wesentlich an allen höheren Bildungsanstalten, Universitäten wie Gymnasien, zu erkennen geben. Das redendste Zeugnis davon war die Stiftung der Berliner Universität mitten unter den schwersten Drangsalen des Kriegs im Jahre 1810. Der Einfluß hochgebildeter Staatsmänner, die Berufung ausgezeichneter Lehrer, wie F. A. Wolf's, Fr. Schleiermacher's, J. G. Fichte's u. a., an die neue Hochschule, das in der Kirche erwachende neue, frische und kräftige Leben, das insbesondere einer schönen sittlichen Einwirkung auf das Haus und die Familie, eben dadurch auf die ganze Erziehung der Jugend nicht ermangeln konnte: diese und andere Ursachen mußten vornehmlich auch auf das Innere der Gymnasien, auf Form wie Stoff des Unterrichts, eine wohlthätige Rückwirkung üben.

Wenn wir uns aber dieselbe genauer vergegenwärtigen wollen, so dürfte sie auf folgende drei Hauptgesichtspuncte zurückzuführen sein. Fürs erste wurde die Geschichte und Literatur des deutschen Volks ein Gegenstand des eifrigsten und eindringendsten Studiums und ein Mittel zur kräftigsten Geistesnahrung zunächst für die reifere Jugend, bald auch für das jüngere Alter. Zum andern erwachte jetzt in dem deutschen Volke ein Bewußtsein von seinem weltgeschichtlichen Berufe und von seiner Stellung zu den übrigen Völkern; nur auf diesem Wege konnte zugleich die rechte Einsicht in die culturhistorische Bedeutung der deutschen Wissenschaft und Literatur und in ihr rechtes Verhältnis zu den übrigen Culturvölkern gewonnen werden. Nur hierdurch konnte es darum auch zu einer richtigen Erkenntnis der Stellung kommen, welche einerseits das classische Alterthum, andererseits die ganze germanische Welt zu dem Christenthume einnimmt, ohne eine solche aber ist die im rechtem Sinne fruchtbare Wirkung der ganzen Gymnasialbildung nicht zu erreichen. Endlich wurde aber auch mit diesem frischeren Geiste nationalen Lebens der Sinn für die erziehende Wirksamkeit der Schule geweckt; das bloße Beibringen von allerlei Kenntnissen, die einseitige Befriedigung der intellectuellen Bedürfnisse genügte fortan nicht mehr, die Wichtigkeit des sittlichen Elements und die Nothwendigkeit der Erfassung des ganzen Menschen mit allen seinen Gaben und Kräften zum Behufe einer wahrhaften Ausbildung wurde anerkannt und berücksichtigt.

Die erste der hier genannten drei Richtungen brachte nach mehreren Seiten einen unschätzbaren Gewinn. Die erst hierdurch wieder zur Kunde gekommenen Geistesschätze der eigenen Vorwelt boten für Geist, Phantasie und Gemüth einen sehr reichen Nahrungsstoff und belebten in lehrreicher Vergleichung die Anschauung der verwandten Erzeugnisse des Alterthums. Erst auf diesem Wege wurde ein wahrhaftes Verständnis des antiken Epos und der übrigen Kunstformen der Poesie eröffnet; der staatsmännische

Blick eines Niebuhr und seine Vertrautheit mit dem höheren politischen Leben brach einer Einsicht und Auffassung alterthümlicher Lebens- und Staatsverhältnisse die Bahn, von der man früher kaum eine Ahnung gehabt hatte. Zugleich wurde durch den Einblick in die geschichtliche Entwicklung der Sprache das Streben nach ihrer genaueren Erkenntnis und vollendeteren Handhabung unwillkürlich befördert. Aber es reihten sich an diese Vorzüge sofort auch unverkennbare Nachtheile an. Das Studium der Muttersprache in ihren verschiedenen Perioden führte zu einer gelehrten Behandlung, deren Gründlichkeit und Ausdehnung weit über die Schule hinaus gieng und ihr daher schaden mußte. Außerdem wurde der mit großer Feinheit erforschte Typus der deutschen Sprache besonders nach den an sich höchst verdienstlichen Bestrebungen der Schule K. F. Becker's, als Maßstab auch für die, auf einer wesentlich anderen Grundlage erwachsenen alten Sprachen angenommen, eben dadurch aber dem Genius dieser Gewalt angethan und dem natürlichen Sprachgefühle der Jugend Schaden zugefügt. Doch mag eben dies mittelbar wieder die Folge gehabt haben, daß man sich allmählich gewöhnte, auch die Jugend den Geist einer Sprache möglichst aus ihr selbst schöpfen zu lassen.

Die zweite der bezeichneten Richtungen mag am meisten dazu beigetragen haben, daß am Ende die sittlich-religiöse Würdigung des classischen Alterthums in ihr rechtes Licht und Maß gekommen ist. Wenn die nationale Wiederbelebung mit der kirchlichen zusammentraf oder vielmehr Hand in Hand mit ihr gieng, so mußte nothwendig das Verlangen entstehen, dieser Seite ihr Recht widerfahren zu lassen. (Das hatte auch C. L. Roth gefühlt, als er in s. „Versuch über Bildung durch Schulen christl. Staaten im Sinne der protest. Kirche." Nürnb. 1825 das Wesen der christl. Bildung in einer eben so tiefen als innigen Weise hervorhob.) Lange nachdem der kirchliche Sinn wieder erwacht war und die lautere und lebendige Verkündigung des Evangeliums von neuem begonnen hatte, wurde offene Klage über die heidnische Gesinnung geführt, die in den Gymnasien herrsche (die dahin gehörige Literatur s. in meiner „Gymnasialreform, Sendschreiben an G. W. Nitzsch," Alt. 1849, S. 63 f., vgl. auch den durch tiefere Erfassung und emsige Quellenbenutzung hervorstechenden Aufsatz: Die Humanisten und das Evangelium, in d. Zeitschr. f. Protestant. u. Kirche. 1855. S. 1 ff. 65 ff. 193 ff. 259 ff. 323 ff.). Man vergaß dabei, daß dies der nothwendige Rückschlag jener Periode sei, in der die Theologie vereinsamt, verknöchert oder verwässert gewesen war und deren traurige Beschaffenheit allerdings der einseitige Humanismus nur zu sehr für seine Zwecke hatte ausbeuten können; man verwechselte also, wenigstens zu einem großen Theile, Wirkung und Ursache. Dies führte zu einem höchst erfreulichen Streben, den Religionsunterricht in den Gymnasien wieder zu einem fruchtbaren, gesunden, aus reiner Quelle geschöpften zu machen und geeignete Lehrbücher und sonstige Hülfsmittel dafür zu bereiten, die, wenn auch noch keins derselben vollständig dem Bedürfnisse genügt haben sollte, doch einen außerordentlichen Gewinn gebracht haben. Es führte ferner dazu, daß man sich auf den ursprünglichen Grund und den reformatorischen Charakter unserer deutsch-evangelischen Gymnasien wieder zu besinnen und denselbigen, wo er gewichen war, herzustellen sich bemühte. Wenn dies theilweise die Richtung nahm, daß man neue Unterrichtsanstalten mit dem unterscheidenden Gepräge „christlicher" oder wenigstens „evangelischer" Gymnasien ins Leben rief, so konnte das nur eine vorübergehende Nothwendigkeit sein, die den alten Schulen eine Weile den Spiegel vorhielt, bis auch dieser Zweck erreicht war und die neuen Anstalten ohne wesentliche Unterscheidung in die Reihe der übrigen zurücktraten. Es hat endlich das eifrige Bestreben nach Erforschung und Darstellung des classischen Alterthums nach seiner religiös-sittlichen Seite hervorgerufen, worin Ackermann mit seinem „Christlichen im Platon" vorangegangen, aber als epochemachend vor allen der unvergeßliche Name Nägelsbach's hervorzuheben ist.

In einem bald näheren bald entfernteren Zusammenhange stand mit dieser höheren und umfassenderen Ansicht von der öffentlichen Erziehung die vergleichende Beobachtung, die von Männern des Fachs in und außerhalb Deutschlands angestellt wurde. Den anregendsten Vorgang dazu gewährte die vom Mai 1831 an im Auftrage des

französischen Ministers des öffentlichen Unterrichts unternommene Reise des Professors und Staatsraths Victor Cousin, der seinen ausführlichen Bericht über den Zustand der Schulen in einigen deutschen Ländern, besonders Preußen, gleich nachher veröffentlichte (deutsch von J. C. Kröger, Alt. 1832—37); einige Jahre später reiste er in gleicher Absicht nach Holland und gab auch darüber einen umständlichen Bericht (deutsch von Kröger, 2 Bde. Alt. 1837.). In ähnlicher Weise erhielt in den Jahren 1834—36 der Prof. an der Univ. zu München, Dr. Friedr. Thiersch, von seiner Regierung den amtlichen Auftrag, mit der Inspection gewißer, näher bezeichneter Bildungsanstalten im eigenen Landeskreise so viel als thunlich die Kenntnisnahme der Schulen benachbarter Länder zu verbinden, was ihn denn nicht bloß in das ganze westliche Deutschland mit Ausnahme Kurhessens, sondern auch nach Holland, Frankreich und Belgien führte. Der Bericht darüber erschien in 3 Bdn. Stuttg. und Tüb. 1838, (erster: Westdeutschland, zweiter: die außerdeutschen Länder, dritter: Beilagen oder Abhandlungen, Gesetze, Schulordnungen ꝛc.). Im Jahre 1839 machte mit Unterstützung der dänischen Regierung Prof. C. F. Ingerslev, damals in Randers, später Rector der Gelehrtenschule zu Kolding in Jütland, eine Reise durch Deutschland (Preußen, Sachsen, Bayern, Württemberg, Hamburg) und Frankreich, worüber ein sehr ausführlicher Bericht in dänischer Sprache (Kopenh. 1841. gr. 8.) und eine kurze Mittheilung in deutscher Sprache (Berlin 1841. 8.) erfolgte. In neuester Zeit hat neben Frankreich in höherem Maße noch England wegen seiner vielfachen Verwandtschaft mit deutschen Zuständen Aufmerksamkeit erregt und zu lehrreicher Betrachtung Anlaß geboten. Am anregendsten wirkten hier durch eine lebendige und praktisch klare Vergleichung L. Wiese's deutsche Briefe über englische Erziehung (zuerst Berlin 1852), während L. Hahn und R. Holzapfel über das franz. und J. A. Voigt über das englische und schottische Schulwesen lehrreiche Aufschlüsse gaben.

§. 21. Die hauptsächlichsten Momente der neuesten Entwicklung. Die überaus reiche und vielseitige Entwicklung, welche die letzten 50 Jahre auf dem Gebiete des Gelehrtenschulwesens hervorgebracht haben, läßt sich um so weniger hier darstellen, als dieselbe nach den meisten und wichtigsten Seiten hin in einem raschen Fortgange begriffen, aber zu keinem Abschlusse gediehen ist. Es ist mit wissenschaftlichem Eifer nicht ohne bedeutenden Erfolg dafür gearbeitet, aber auch von der Staatsverwaltung aller deutscher Länder mit einer Gewissenhaftigkeit und Sorgfalt, wie nie zuvor, nach den besten Mitteln und glücklichsten Ergebnissen gestrebt worden. Mit maßgebendem Beispiele gieng Preußen hierin voran. Schon unter dem großen Kurfürsten hatte die staatliche Fürsorge für die Gymnasien begonnen. Friedrich der Große förderte ihr Gedeihen wesentlich durch die in der Cabinetsordre vom 5. Septbr. 1779 abgegebene Erklärung, daß er durchaus nicht vom Unterrichte im Lateinischen und Griechischen in den Schulen abgehe. Alles frühere übertraf in ruhmvollster Weise Friedrich Wilhelm III. Das im J. 1787 begründete Oberschulcollegium (vgl. den Aufsatz von Merleker in Mützell's Zeitschr. f. Gymnasialw. 1848, S. 681 ff.) bestand bis zum J. 1808, wo es in eine Section für den Cultus und öffentlichen Unterricht im Ministerium des Innern verwandelt wurde. Mit dieser Zeit der äußersten Noth beginnt die neue glückliche Aera der preußischen Gymnasien. Der damalige Chef jener Ministerialsection leitete unter Stein's und Hardenberg's Zustimmung die zweckmäßigsten Maßregeln zur Verbesserung derselben ein und die Thätigkeit erleuchteter Staatsmänner, eines W. v. Humboldt, Nicolovius, Süvern, Niebuhr, war dabei vom segensreichsten Einflusse. Es erfolgten 1810 die wichtigen Verfügungen über die Prüfung der Candidaten des höheren Lehramts (später dazu ein Reglement vom 20. Apr. 1831, vgl. Rönne 2, S. 22 ff. und [F. Schulze] Die Abiturienten-Prüfung, vorn. im preuß. Staate. Liegnitz 1831) und 1812 die ausführliche Instruction für die Maturitätsprüfung, der im J. 1834 ein weiteres Reglement (Rönne a. a. O. S. 257 ff.) gefolgt ist, sowie im J. 1841 die Bestimmung wegen gänzlichen Erlasses der mündlichen Prüfung, wenn die schriftliche genügend bestanden ist, endlich einige nähere Bestimmungen vom 12. Jan. 1856 (s.

Mützells Zeitschr. 1856. S. 202 ff.). Eine sehr wichtige Anweisung über die Unterrichtsverfassung der Gymnasien und Realschulen ward am 16. Jan. 1816 und eine Dienstinstruction für die Directoren im J. 1824 (s. Neigebaur, die preuß. Gymnasien ꝛc. S. 24 ff. und Rönne a. a. O. 74 ff.) erlassen. Dem am 24. Octbr. 1837 aufgestellten Normalplane für den Gymnasialunterricht sind am 7. Jan. 1856 mehrfache Modificationen beigegeben worden (s. Mützells Zeitschr. 1856, S. 196 ff.). Das Ministerium Altenstein setzte diese Bestrebungen fort und rief den Geh. Rath Joh. Schulze als vortragenden Rath in das Unterrichtsministerium, worin später, als jener die Leitung der Universitäten übernommen, Eilers, Kortüm und Wiese auf einander gefolgt sind. Nicht weniger sind in den andern deutschen Staaten große und fruchtbare Veränderungen vor sich gegangen. Voran steht Hannover, worüber der verdienstvolle Oberschulrath Kohlrausch selbst eine belehrende Darstellung (das höhere Schulwesen des Königr. Hannover seit s. Organisation im J. 1830. Hannov. 1855) gegeben hat; die Einsetzung eines Oberschulcollegiums im J. 1830 hatte neue Bestimmungen über die Prüfung der Schulamtscandidaten 1831, die Maturitätsprüfungen (1839 und 1846 mit Bezug auf die frühere v. 1829), Instruction für die Classen-Ordinarien (1833) und die Errichtung eines pädagogischen Seminars in Göttingen zur Folge. Das Königr. Sachsen gab ein neues Regulativ für die Gelehrtenschulen 1847 (vgl. Foß in Mützell II., 1. S. 22—64) und für die Prüfungen der Candidaten des höheren Schulamts 1848. In Württemberg und Nassau wurden von besonderen Commissionen neue Lehrpläne für die Gymnasien ausgearbeitet und dann theils amtlich theils öffentlich den Betheiligten und Sachverständigen zur Prüfung vorgelegt (über den württembergischen Entwurf vgl. Schnitzer und Scheiffele in d. Pädagog. Vierteljahrsschr. 1848. H. 3. und besonders Mützell in s. Zeitschr. II., S. 365—407 und 593—648). In Sachsen-Meiningen wurde im Herbste 1836 eine neue Ordnung für die beiden Landesgymnasien festgesetzt, vgl. Seebeck's Bericht darüber in Mützell's Zeitschr. I., 1, S. 99 ff. u. 2, S. 1 ff. Für das Schulwesen im Großherzogth. Baden machte das J. 1834 Epoche, wie aus der Verordnung über die Gelehrtenschulen im Großherzogth. Baden nebst dem Lehrplane für dieselben, Karlsruhe, 1837 und dem Abschnitte des Buches: Das höhere und niedere Studienwesen im Großherzogth. Baden; Konstanz, 1846 S. 201—40 zu erkennen ist; vgl. den Art. in dieser Encyklop. I., S. 359—396. Auch über das Bayersche höhere Schulwesen, dessen wichtiger Lehrplan, 1829 gegeben und 1830 schon einer Revision unterworfen, von Fr. Thiersch ausführlich besprochen ist, ist bereits oben I., S. 405 ff. ein Bericht gegeben worden, der die mancherlei Entwicklungsphasen der neueren Zeit an den Tag legt; vgl. Döllinger, Uebersicht der das Schulwesen in Bayern betreffenden Anordnungen. Nördlingen, (228 S.) gr. 8. Ebenso ist für Braunschweig der Art. dieser Encykl. I., S. 779 ff. zu vergleichen. Für die Herzogthümer Schleswig und Holstein sind die Jahre 1814 und 1848 epochemachend gewesen; jenes brachte dem Lande neun Gelehrtenschulen, zu denen später noch eine durch Privatmittel fundirte zehnte kam, jede mit vier Lehrern und vier Classen. Dieses erweiterte dieselben zu sechs Classen mit acht Lehrern außer den etwa erforderlichen Kräften von Hülfslehrern. Die Rendsburger Gelehrtenschule wurde in ein „Realgymnasium," die langbewährte Husumer in eine Bürgerschule verwandelt. Die vielfach vorgeschlagene Verwandlung mehrerer in Realschulen scheiterte an dem empfänglichen Sinne des Volkes für die altbewährte classische Bildung. Das Kaiserthum Oesterreich endlich bietet vorzüglich seit dem J. 1848 vielfachen Stoff zu anziehender und lehrreicher Beobachtung, wird aber in einem besonderen Artikel weiter unten seine Besprechung finden. Das Wichtigste für die frühere Zeit ist enthalten in: Sammlung der Verordnungen und Vorschriften über die Verfassung und Einrichtung der Gymnasien, 5te Aufl. Wien 1847. Die Hauptschrift aber ist der amtliche: „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich. Vom Ministerium des Cultus und Unterrichts." Wien 1849. 4.

War vor diesen, in der neuesten Zeit entstandenen staatlichen Verbesserungen des

höheren Schulwesens der Zustand in manchen Staaten, in denen es eben so sehr an einer lebendigen Tradition aus der Reformationszeit, wie an einzelnen mächtigen Anregungen gefehlt hatte, noch ein recht trostloser, insbesondere darum, weil es an einem eigenen, mit wahrhaftem Interesse für solchen Lebensberuf erfüllten Lehrstande fehlte: so läßt sich nach denselben die doppelte Besorgnis nicht unterdrücken, daß die Spuren eines Mangels an selbständiger Entwicklung dieses Schulwesens vielfach immer stärker hervorgetreten sind, und daß ungeachtet dieser großen staatlichen Fürsorge doch für den gesammten Gymnasiallehrerstand nicht überall diejenige äußere Stellung bereitet worden ist, die demselben entsprechend und durchaus nothwendig erscheint, um auf einem Felde der öffentlichen Thätigkeit, wo bereits ein fühlbarer Mangel an Arbeitern eingetreten ist, auch für die Zukunft tüchtige Kräfte zu gewinnen. Aber andererseits hat die große Bedeutung der Sache und die allgemeine Aufmerksamkeit auf sie auch eine theoretische Durchbildung dieses Zweigs der Pädagogik zur Folge gehabt, die der ausdrücklichen Anerkennung würdig ist. Man ist zwar in methodischer Beziehung zu weit gegangen und hat, je mehr man auf die Abfassung geeigneter Lehr- und Lesebücher Gewicht legte und in ihrer Production bis auf diesen Tag unerschöpflich blieb, der methodischen Thätigkeit einer durchgebildeten Lehrerpersönlichkeit in gleichem Maße Abbruch gethan. Dabei ist eine gewiße Zerfahrenheit und eine nicht unbedeutende Abhängigkeit von zufälligen Einflüssen nicht zu verkennen, welcher auch durch geeignete Maßregeln und namentlich durch die Errichtung pädagogischer Seminare, auf welche früher Brzoska, später Thaulow mit einem in der Sache vollkommen begründeten Nachdruck gedrungen haben, bis jetzt nur noch an wenigen Stellen und meist in unzureichendem Maße Abhülfe bereitet worden ist.

Die nachhaltigste und wohlthätigste Einwirkung übte, wenn es auch in vielfachem Widerspruche zu gewißen Lieblingsneigungen der Zeit stand, das Werk von Fr. Thiersch über gelehrte Schulen (besonders der 1. Bd., über die Bestimmung der gelehrten Schulen und den Lehrstand, und der 3. oder constructive, Abth. 1—3, über die Einrichtung und Führung der gelehrten Schulen, 1826—29) aus. Er stellte eine ernste und kräftige Pflege der classischen Studien den erneuerten Anforderungen des Realismus gegenüber und wollte sich so wenig zu Concessionen verstehen, daß auch selbst die neben den alten Sprachen unentbehrlichsten Fächer, wie Mathematik und Deutsch, geschmälert erschienen. Unbedingt müßen wir zu diesem classischen Werke immer wieder zurückkehren, und auch selbst die Einseitigkeiten desselben im Auge behalten, um uns ebenso sehr gegen maßlose Forderungen von der anderen Seite zu sichern, wie sie namentlich auch in den genannten beiden Fächern sowohl theoretisch gestellt als praktisch geübt worden sind. Als Gegner von Thiersch traten namentlich Joh. Schulze mit s. reichhaltigen Erfahrung in den Berliner Jahrb. f. wissensch. Kritik, Jan. 1827. Nr. 11—14. und F. W. Klumpp in einem besonderen Werke: über gelehrte Schulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit, 2. Abth., Stuttg. 1829 f. auf, indem jener apologetisch die bedeutenden Abweichungen des preußischen Unterrichtssystems mit seiner stärkeren Begünstigung der s. g. Realien, wie sie sich im wesentlichen in allgemeiner Geltung erhalten hat, darlegte, dieser aber dem eigentlichen Realismus entschieden das Wort redete.

Nach einem fast zehnjährigen Zwischenraume rief der von Lorinser angeregte heftige Streit eine neue Reihe der schätzbarsten Arbeiten von Axt, Bäumlein, Deinhardt, Freese, Köhler, Rümelin, Scheibert, Seul, Werner u. a. hervor, die für die Gymnasialpädagogik größtentheils einen bleibenden Werth behaupten. Insbesondere stellte Deinhardt mit vorwiegender Rücksicht auf die preußischen Verhältnisse nach dem Ideale allseitiger Geistesbildung ein System der Lehrgegenstände nach ihrer Ueber- und Unterordnung auf, das ebenso sehr durch die Unbefangenheit des Urtheils als durch die Schärfe und Bestimmtheit der philosophischen Entwicklung sich Beifall erwarb, wenn auch auf die eigenthümlichen Bedürfnisse der Lebensalter nicht immer gebührende Rücksicht genommen war. Durch alle aber wurde die immer genauere Feststeckung des

Verhältnisses zwischen den verschiedenen Lehrzweigen und die bewußte Ableitung des Einzelnen aus einem klaren und besonnenen Principe angeregt und gefördert. Nicht wenig trug dazu auch die Hervorhebung des historischen Princips bei, das vielleicht zuerst im Jahre 1841 von Vilmar bei Besprechung des Religionsunterrichts geltend gemacht wurde (der Unterzeichnete versuchte darnach die „Organisation der Gelehrtenschule," Lpz. 1843, zu construiren). Dies war um so nöthiger, als sich eine Zeitlang infolge des Uebergewichts der grammatisch-kritischen Schule in der Philologie auch in den Gymnasien eine einseitige Berücksichtigung der sprachlichen Form und eine weit über den Bereich der Schule hinausgehende Uebung der Kritik geltend gemacht hatte. Dieses veranlaßte den Dr. H. Köchly in Dresden in drei Flugschriften (1845—48) „über das Princip des Gymnasialunterrichts der Gegenwart" und „zur Gymnasialreform" die Behauptung aufzustellen, daß thatsächlich dieser Unterricht „mit dem Zeitbewußtsein in Widerspruch stehe." Er verlangte mit Recht unter Beseitigung der zahlreichen grammatisch-kritischen Verirrungen eine weiter ausgedehnte Lectüre der Alten und eine tiefere Erfassung ihres Inhalts; mit seiner Verwerfung des Lateinsprechens, der lateinischen Aufsätze und statarischen Lectüre traf er aber so wenig das Rechte, daß vielmehr gerade die jüngste Zeit wieder eine Reihe der erfahrensten Stimmen und eifrigsten Aussprüche zu Gunsten derselben aufzuweisen gehabt hat. Eine Entgegensetzung statarischer und cursorischer Lectüre, statt einer Verbindung beider, ist wohl längst aufgegeben. Das volle Gewicht der lateinischen Aufsätze aber ist sowohl in den pädagogischen Verhandlungen der Altenburger Philologen-Versammlung trotz entgegenstehender Ansichten anerkannt, als auch durch neue methodische Arbeiten auf diesem Gebiete bethätigt worden. Und nachdem die Einseitigkeit des früheren Latinismus hoffentlich für die Dauer und gründlich überwunden ist, werden Stimmen und Leistungen wie Nägelsbach's, Roth's, Seyffert's u. a., die mit dem lebendigsten Zeugnisse auf die Nothwendigkeit schriftlicher und mündlicher Uebung des Lateinischen für die Bewahrung edler Bildung überhaupt hingewiesen haben, auch in der Folgezeit nicht ungehört und nicht unberücksichtigt bleiben. Indem der Urheber dieser Reformbestrebungen einen auch aus Nicht-Lehrern bestehenden Verein dafür zu gründen suchte, wurde er aus seiner ursprünglichen Bahn heraus und immer weiter in die Reihen der Realisten hinein gedrängt. Zu einer Ausgleichung der Gegensätze konnte also diese Bemühung nicht dienen. Förderndes enthält Köchly's neueste Schrift „Ueber die Reform des Zürcher Gymnasiums. Zürich, 1859," namentlich entscheidende Gründe gegen die Dispensation vom Griechischen.

Daß das Jahr 1848 auch auf diesem Gebiete neue Bewegungen, aber wenig dauernde Früchte gebracht hat, ist zu begreifen. Um die Erlernung der alten und neuen Sprachen neben einander zu ermöglichen oder zu erleichtern, war durch Klopp u. a. eine von der bisherigen verschiedene, aber schon früher von erfahrenen Schulmännern angedeutete Succession des Sprachunterrichts vorgeschlagen worden. Es sollten die neueren Sprachen dem jüngeren Alter und den unteren Classen, die alten dem reiferen in den oberen Classen vorzugsweise bestimmt sein. Die Sache kam besonders in einer von schleswig-holsteinischen Lehrern in Rendsburg gehaltenen Versammlung zur Sprache und wurde in einigen Druckschriften weiter ausgeführt. Von größerer Wirkung hätte die in Berlin gehaltene Landesschulconferenz (vgl. Verhandlungen über die Reorganisation der höheren Schulen. Berlin, 16. Apr. — 14. Mai 1849. 4.) werden können, wenn den Ergebnissen ihrer Berathungen mehr praktische Folge gegeben worden wäre. Doch ist der mittelbare Gewinn einer mächtigen Anregung zu bewußter Betrachtung der ganzen Aufgabe, einer klaren Präcisirung und allmählichen Ausgleichung der Gegensätze und einer immer größeren, wahrhaft naturgemäßen Vereinfachung und Concentration nicht gering anzuschlagen. Dieser letzten Aufgabe ist eine zu der Wichtigkeit derselben in richtiger Beziehung stehende Aufmerksamkeit von den verschiedensten Seiten gewidmet worden, die gewiß viel zu einer immer gesunderen Auffassung beitragen wird. (Vgl. auch Hudemann, zur Gymnasialreform, bes. mit Bezug auf d. Vereinfachung des Gymn.-Unterrichts. Berlin 1855.)

In diesem fortwährenden Kampfe entgegenstehender Richtungen und Principien bewegt sich auch die Gelehrtenschule der Gegenwart; sie hat darum eine ebenso schöne als schwere Aufgabe, deren glückliche Erfüllung von dem größten Werthe ist, weil sie einen Jahrhunderte lang geschlungenen Knoten löst. Denn es ist ebenso wahr als treffend, was K. L. v. Roth neulich gesagt hat, daß unsere Gymnasien und verwandten Anstalten eine Zusammenfügung des Melanchthon'schen und des Basedow'schen Lehrplans erkennen lassen.*) **Friedr. Lübker †.**

Gelübde. Was wir mit diesem Namen bezeichnen, das bildet gewißermaßen ein Correlat zu dem, was wir Verheißung nennen. Beides sind Arten des Versprechens, die durch ihre Beziehung auf Gott einen höhern Charakter unantastbarer Heiligkeit gewinnen; verspricht Gott dem Menschen etwas, so ist das eine Verheißung, und „was er zusagt, das hält er gewiß" (Ps. 33, 4); verspricht aber der Mensch seinem Gott etwas, so ist das ein Gelübde; wenn er es bricht, so hat er „nicht Menschen, sondern Gott gelogen." (Ap. G. 5, 4.) Allerdings kann auch Menschen gegenüber ein Gelübde stattfinden, z. B. einem Könige bei der Huldigung, einem Ehegatten bei der Trauung; aber auch in diesem Falle wird das Versprechen doch nur durch seine ausgesprochene oder stillschweigende, ja selbst unbewußte Beziehung auf Gott, der gleichsam der Garant für die Erfüllung desselben wird, zu einem Gelübde; dieses ist dann bloß eine andere, weniger solenne Form des promissorischen Eides. In gleicher Weise kann ich sogar mir selbst etwas geloben, aber damit, daß ich ein solches Gelübde nicht selbst auch wieder aufheben kann (denn wenn dies als möglich auch nur gedacht wird, so ist das ganze Gelübde von vorn herein illusorisch), gebe ich klar zu erkennen, daß dasselbe einem Höheren abgelegt, daß die Verletzung desselben ein Frevel gegen diesen ist.

Ueber die Rechtmäßigkeit des Gelobens in diesem Sinne hat die Ethik, auf die wir auch hier zunächst einen Blick werfen müßen, (außer der selbstverständlichen Regel, daß man, was zu thun nicht erlaubt ist, ebensowenig zu thun geloben darf) kurz Folgendes zu sagen: 1. Ein Gelübde ist schlechthin verwerflich, wenn es in dem Sinne gethan wird, als dürfte Gott etwas versprochen, eine Gabe, eine Ehre in Aussicht gestellt werden, um ihn hierdurch zu einer Vergünstigung (z. B. zur Verleihung eines Sieges, zur Herstellung unserer Gesundheit ꝛc.) zu persuadiren. Wir können Gott überhaupt nichts geben, das nicht zuvor schon sein wäre, und können ihm keine Aufmerksamkeit, keine Ehrenbezeugung versprechen, die wir ihm nicht bereits schuldig wären; ihm also zu sagen: wenn du meinen Wunsch erfüllst, meinen Willen thust, so werde ich dir auch etwas zu Gefallen thun — womit ebenso gesagt ist: wenn aber jenes nicht, dann auch dieses nicht, — das ist ebenso stupid als frivol. Es ist sehr richtig, wenn die Ethiker sagen: „Der Christ hat nur Ein Gelübde: sein ganzes Leben durchaus dem Willen Gottes zu heiligen, damit ist jedes einzelne Gelübde zernichtet." (Schwarz, ev. chr. Ethik, II. S. 70 f. Rothe, Eth. III. S. 160.) Gute Werke, zu denen wir nicht zum voraus schon verpflichtet wären, die nur einen höheren Grad von Vollkommenheit anzeigen (sog. opera supererogativa), welche die katholische Kirche lehrt und anempfiehlt, giebt es nach evangelischer Erkenntnis nicht; auch Möhler, der da behauptete, die Reformatoren seien viel zu roh gewesen, um den zarten und feinen Sinn dieses katholischen Dogma's zu verstehen, hat uns mit seinen Sophismen weder von der Roheit des reformatorischen Gewissens noch von der Feinheit der betreffenden katholischen Lehre überzeugt. Es kann also 2. das Gelübde nur als pädagogische Maßregel zuläßig sein, die jemand gegen sich selbst anwendet, um dadurch zu etwas, was er ohnehin als seine Pflicht anerkennt, sich selber zu nöthigen (z. B. zur Mäßigkeit), wobei die Meinung die ist, daß, wo das allgemeine Bewußtsein der Pflicht etwa nicht stark genug wäre, um dem sinnlichen Gelüste Widerstand zu leisten, die Erinnerung an ein bestimmt ausgesprochenes Ver-

*) Inwieweit die seit dem ersten Erscheinen des obigen Artikels verflossene Periode über das oben Berichtete hinaus geschritten ist, mag theils aus den später erschienenen statistischen Artikeln erhellen, theils aus dem Art. „Deutsches Reich" im gegenwärtigen Bande. D. Red.

sprechen jenem Bewußtsein zu Hülfe kommen werde; ich hoffe, durch diesen Hebel meine Sittlichkeit aufrecht zu halten, weil ich mich, neben der Pflichtverletzung selbst, auch noch der Schwäche, der Ehrlosigkeit eines Wortbruches schuldig machen würde. Durchs Gelübde mache ich eine Sünde, die zu begehen ich fürchte, weil ich mir selbst nicht traue, zu einer doppelten Schuld und Schande, um mich auf diesem Wege desto gewißer vor ihr zu bewahren. Oder kann sich das Gelübde auch auf etwas an sich noch nicht nothwendig sündhaftes beziehen, das ich mir aber durch einen solchen Entschluß dennoch für immer versage, weil ich die Erfahrung an mir oder andern gemacht habe, daß es sehr leicht zur Sünde führt. Das Gelübde hat nie einen selbständigen sittlichen Werth, es ist immer nur ein ascetisches Mittel, um dem allgemeinen Sittengesetz an irgend einem speciellen Puncte desto gewißer Genüge zu leisten. Aber, wie alle ascetischen Mittel, so hat auch dieses nur Werth, wenn es der Einzelne kraft christlicher Freiheit sich selbst auferlegt; es fragt sich also, ob auch die Pädagogik einen Ort für das Gelübde hat, d. h. ob der Erzieher von dem Zögling ein Gelübde zu fordern berechtigt ist? oder ob gar der Erzieher ein Gelübde ablegen darf, das der Zögling zu erfüllen verpflichtet ist?

Letzteres — um mit dem Aeußersten anzufangen — liegt in der alttestamentlichen Geschichte vor, da z. B. Hanna, die Mutter Samuels, denselben, ehe sie noch Hoffnung hat, Mutter zu werden, dem Herrn zum Dienste weiht; ebenso wird Simson schon in Mutterleib „ein Verlobter des Herrn" (Richt. 13, 5.). Sofern damit das sogenannte Nasiräat bezeichnet ist, das sonst vom Nasiräer freiwillig und auf bestimmte Zeit übernommen wurde, war auch durch die mütterliche Prädestination zum Nasiräer der Freiheit des Sohnes nicht allzuviel vorweggenommen; bestand doch die Verpflichtung eines solchen bloß in den drei Stücken: keinen Wein, überhaupt nichts berauschendes zu trinken, sein Haar nicht zu scheren, und keinen Todten zu berühren; daß aber neben der Einhaltung dieser Schranken im übrigen das Leben noch ein sehr freies sein konnte, beweist eben Simsons Geschichte. Samuels Mutter dagegen hatte außer dem gewöhnlichen Nasiräat ohne Zweifel noch die speciellere Absicht, ihren Sohn für den Tempeldienst zu bestimmen. Aehnlich sind die in der römischen Kirche so häufigen Gelübde, z. B. zum Dank für eine erst gehoffte oder schon erlangte Wohlthat, eine Genesung und dgl., einen Sohn zum Priester, eine Tochter zur Nonne bestimmen zu wollen. Wenn bei einer Israelitin und im Zusammenhange mit der providentiellen Führung wie mit den Institutionen des Volkes Israel jenes Gelöbnis als etwas berechtigtes, ja löbliches und schönes erscheint: so ist dagegen die katholische Art und Weise, über des Kindes Leben zu verfügen, ohne dessen freie Zustimmung, ohne dessen innere Befähigung abzuwarten, so fromm die Motive sein mögen, ein Frevel, dessen Verwerflichkeit durch die Superstition, auf die er sich stützt, nicht gehoben wird. Aehnliches kann freilich auch im Kreise des Protestantismus geschehen, wenn die Bestimmung eines Kindes für den geistlichen Stand (in älteren Zeiten häufiger, neuerlich wohl seltener) feststeht, ehe es geboren, ehe wenigstens irgend ein sicheres Merkmal vorhanden ist, daß das Söhnchen auch den inneren Beruf dazu hat. Ein elterliches Gelübde, es mag aus noch so brünstiger Frömmigkeit und Dankbarkeit entspringen, darf dennoch nie weiter gehen, als daß gelobt wird, das Kind christlich zu erziehen; ob aber aus ihm ein Pfarrer oder ein Kriegsmann, oder was überhaupt in specie aus ihm werden soll, das zu bestimmen hat der fromme Eigenwille der Eltern ebensowenig ein Recht, als elterliche Eitelkeit und Familienehrgeiz. Das allein, wozu die Taufe die Eltern verpflichtet, kann auch Inhalt ihrer Gelübde sein; im übrigen haben sie erst zu erwarten, auf welchen äußeren Beruf die innere Constitution jedes Kindes hinweist; daß man in jedem Beruf ein Diener Gottes sein kann, ist einem Protestanten ohnehin klar.

Was aber die Gelübde betrifft, die von Kindern selbst abgelegt oder gefordert werden, so ist die nächste und erste Form derselben diejenige, welche sich an die Abbitte (s. d. Art.) anschließt; wenn das Kind — freiwillig oder aufgefordert — dem Erzieher sagt: „ich wills nicht mehr thun," so ist das ein Gelübde, das dem innern Vorsatz,

dem sich selbst fixirenden Willen, eine weitere Kräftigung verleihen soll, sofern die ausgesprochene Zusage, in Verbindung mit dem Moment einer wenigstens drohenden oder auch wirklich vollzogenen Strafe sich stärker ins Gedächtnis einprägt und bei wiederkehrender Versuchung zuverläßiger in Erinnerung kommt, alsdann auch energischer wirkt, als der bloße Vorsatz. In diesem hat es das Individuum formell nur mit sich selbst zu thun, kann also auch eher sich berechtigt glauben, den mit sich selbst gemachten Vertrag wieder aufzuheben oder Ausnahmen zu statuiren; im Gelübde aber macht sich das Individuum gegen Gott und Menschen verbindlich, muß sich also im Falle der Uebertretung von diesen und vor diesen nicht nur an das Sittengesetz überhaupt, sondern an die von ihm anerkannte persönliche Verpflichtung, an sein gegebenes Wort erinnern lassen; davor fühlt es eine desto großere Scheu. In dieser Art behandelt, also namentlich an vorkommende Vergehen angeknüpft, wird das Gelübde, dessen religiöse Bedeutung immer hervorzuheben ist, seinen pädagogischen Werth nicht verleugnen. Der Erzieher kann aber der Ansicht sein, daß er auch zu solchen Dingen, die er nicht durch Zucht erzwingen kann, den Zögling durch Abnahme eines Gelübdes nöthigen und für alle Zukunft binden könne. So z. B. statt bloß zu ermahnen: vergiß nie, des Morgens und des Abends zu beten, jeden Sonntag in eine Kirche zu gehen, des Jahres einigemal zu communiciren, kann der Vater, der Lehrer dem scheidenden Zögling ein heiliges Versprechen in diesen Beziehungen abnehmen; er hofft, daß dieser Act dem Zögling in Erinnerung bleibe, und, was vielleicht bei einem andern die einfache Ermahnung bewirken würde, oder was nicht einmal eine besondere Ermahnung bedürfte, bei diesem Zögling durch obiges Mittel bewirkt werde. Wo ein solcher Hebel nöthig scheint, da mag er immerhin angewendet werden; wo aber nicht, da ist's besser, man wendet ihn nicht an, wie man auch Eide nur da fordern darf, wo gar kein anderes Mittel zur Erreichung desselben Zweckes übrig ist. Doppelt in Acht nehmen aber muß sich der Erzieher davor, sich etwas geloben zu lassen, was je nach dem Lebensgange des Zöglings ihm zu einer drückenden Last werden kann, was ihm vielleicht nur die Wahl läßt, entweder sein Wort zu brechen oder sich unter der Fessel desselben unglücklich zu fühlen. Eine Mutter z. B., die ihrer heranwachsenden Tochter das Gelübde abnähme, nie außer dem Orte oder nie in einen andern Stand zu heirathen, nie etwas zu lesen, zu singen ꝛc., was nicht erbaulich-religiösen Inhalts sei — würde sich in jener Art pädagogisch versündigen. Wäre der Gegenstand des Gelübdes gar nur eine Schrulle, z. B. nie einen Schlafrock anzulegen, nie Schweinefleisch zu essen (auch unter den Gojim giebt es dergleichen Exemplare), so wäre es viel besser, der Zögling würde rundweg erklären, das verspreche er nicht, als daß er das Versprechen leistet mit der reservatio mentalis, es nicht zu halten.

Wofern aber ein Kind selber im stillen sich etwas gelobt, so wird der Erzieher — vorausgesetzt, daß er es überhaupt erfährt — darin wohl in den meisten Fällen ein erfreuliches Zeichen sittlichen Ernstes und sittlicher Kräftigkeit erkennen dürfen. Ein Knabe, der das Gelübde thut, immer zu bestimmter Stunde früh aufzustehen, oder etwas, was er einmal gethan, nun, nachdem er den Schaden davon inne geworden ist, niemals wieder zu thun, darf darüber gelobt werden, wenn er den Ernst des Gelübdes mit der That beweist; wird er mit der Zeit laxer in der Haltung desselben, so darf, wofern der Gegenstand etwas löbliches ist, der Erzieher ihn an sein freiwilliges Gelübde erinnern; er soll zu seiner Beschämung sehen, daß, was er einmal gesprochen, auch wenn er es selber vergißt, darum nicht vergessen und begraben ist. Wäre aber etwas krankhaftes, überspanntes darin, dann ist es besser, ihm gleich von vorn das Thörichte und Unausführbare seines Vorhabens darzuthun; ja, wie nach 4 Mos. 30, 4—9 der Vater und der Ehemann das Recht hatte, jedes Gelübde, das Tochter oder Frau gethan, zu annulliren, (wenn er nämlich die Annullirung sogleich aussprach, sobald er es erfuhr): so hat der Erzieher auch das Recht, jedes thörichte Gelübde seines Zöglings zu annulliren und ihn von der Haltung desselben vollständig zu absolviren; eine Thorheit, die man zu thun gelobt hat, wird ja nicht dadurch gut gemacht, daß man

sie ausführt, d. h. zur ersten Thorheit eine zweite fügt, sondern daß man sich des Versprechens schämt und vernünftig wird; vorausgesetzt, daß nicht ein Dritter, der bei dem Versprechen betheiligt war, durch das Nichthalten desselben auf eine ungerechte Weise zu Schaden kommt, in welchem Fall es Sache des Erziehers ist, eine Ausgleichung zu finden.

Palmer †.

Gemeinde. Gleichwie die im Staat zusammengefaßte gesammte Volksgemeinde an der Schule ihr Interesse, ihre Pflichten und Rechte hat, deren Ausübung und Erfüllung sie durch oberleitende Organe besorgt, so steht auch die Einzelgemeinde zu ihren Schulen in einem Pflicht- und Rechtsverhältnis und hat ihr Interesse an der Unterweisung der ihr zugehörigen Jugend zu bethätigen. Und gleichwie der allgemeine Volksgeist sich im Schulwesen eines Volkes darstellt und wieder aus demselben Einflüsse empfängt, so besteht auch zwischen dem Ortsgenius einer Gemeinde und ihren Schulen ein wechselseitiges Verhältnis des Gebens und Empfangens, und hier ist dasselbe, namentlich in kleineren Gemeinden, ein sehr nahes und bemerkbares.

Die Ortssitte im Benehmen, ob roher oder feiner, ob Reinlichkeit oder Schmutz herrscht, die Aufgewecktheit der Köpfe, das Aufgeschlossen- oder Verschlossensein für geistige Interessen, ehrliche oder pfiffige Art, das Vorhandensein oder der Mangel des religiösen und kirchlichen Sinnes bei den Gemeindeangehörigen, alle vorherrschenden Eigenschaften der Gesammtheit drücken sich in den Schulkindern schon unbewußt ab und aus, und — vorausgesetzt, daß nicht ein besonders anregender oder ein besonders untüchtiger Lehrer aufhilft oder verderbt — so kann man schon aus einem kurzen Einblick in die Schule ziemlich sichere Schlüsse auf den im Ort herrschenden Geist machen, während andrerseits der Schulgeist, wie er von treuen Männern gepflegt, von rohen und unwissenden Miethlingen verwahrlost wird, nach und nach Generationen von dumpfen Leuten hinterläßt, oder aber von wohlgearteten und geweckten Menschen, die den „alten Schulmeister“ noch im Grabe segnen, erzeugen hilft. Es ist namentlich der Charakter des Lehrers, zumal in kleineren und von der Welt mehr abseits liegenden Gemeinden, der von lange nachwirkendem Einfluß zu sein pflegt, während da, wo die Kinder mehrere Schulclassen bei verschiedenen oft wechselnden Lehrern durchlaufen, das erziehende Moment der Schule, als welches vorwiegend auf der stetigen Wirkung des Charakters beruht, in den Hintergrund tritt und die Schule mehr nur als Unterrichtsanstalt für die Gemeinde wirksam wird.

Wer von auswärts in eine Schule als Lehrer gestellt wird, dem muß es angelegen sein, den Gemeindegeist voraus wenigstens so weit kennen zu lernen, daß er nicht von Anfang an durch Verstöße gegen das Herkommen seiner Wirksamkeit in den Weg tritt. Es geschieht nicht selten, besonders von jüngern und noch in naiver Einbildung befindlichen, daß sie im Eifer, neuen Boden zu legen, nur alten Boden abräumen und dann auf Stein und Lehm säen, da nichts anwachsen will. Auch gegen Einseitigkeiten muß man Geduld haben und ehe man durch Leistungen in dem, was unbedingt nöthig und allen willkommen ist, das Vertrauen erworben, nicht gegen sie angehen; denn die Gemeinden sind eifersüchtig darauf, nicht selbst geschulmeistert zu werden, und wem sie solche Absicht anmerken, dem bereitet jedes Haus Hindernisse des Schulmeisterns in der Schule; dagegen wird von dem einmal Erprobten und Geachteten manches willig angenommen, wider das man gegenüber dem Voreiligen als ein ungebührliches Sichherausnehmen sich zur Wehre setzt. Wer den Beruf hat, auf ein größeres Menschenganzes zu wirken, hat dabei ebenso zu verfahren, wie wer auf den Einzelnen wohlthätig wirken will, nämlich mit dem Guten das an demselben ist und mit dessen starker Seite sich verbinden und daran eine Bundesgenossenschaft wider seine Schwächen und das Böse an ihm gewinnen.

Es ist dies nöthig, um mit Erfolg und um mit Freudigkeit zu wirken. Wer aber, etwa dem ersten äußern Eindruck oder üblen Nachreden folgsam, in einer Gemeinde nur eine verdorbene oder unwissende, abergläubische ꝛc. sieht, und alsbald wie ein Reformator auftreten zu müßen glaubt, der ruft alles Schlimme in ihr wider sich in den Kampf, ohne daß er das Gute an ihr zum Bundesgenossen erhält. Auch in den ver-

schrieensten Gemeinden sind etliche von den Siebentausend (1. Kön. 19, 18 coll. V. 14), und unter der rauhen Oberfläche harrt da und dort ein gutes Sämlein auf milden Sonnenschein, das bei stürmendem Dreinfahren zurückhält. Dem Lehrer der Kinder gilt und hilft ganz besonders auch in der Gemeinde das „werdet wie die Kinder"! und geräth einem solchen manches, das demjenigen mislingt, der sich als den expressen Bildungsobermeister in einem Orte einführt. Andrerseits aber soll man sich hüten, nicht Gunst zu suchen durch Anschmiegen an die schlimmen Seiten des Ortsgenius, als womit mans freilich bei den Leuten oberflächlich schnell gewinnt, aber als Diener fremder Sünde sein Amt schändet und seine Person doch bald um die Achtung bringt. Das Vertrauen und die Achtung, welche ein Lehrer in der Gemeinde genießt, die gehören auch zu den gewichtigen Imponderabilien des Schul- und Gemeindelebens und er hat es beim Unterrichten zu genießen, wenn in den Häusern beim Essen wohlwollend und ehrend von ihm gesprochen wird, gleichwie den Eltern und der Gemeinde zu gut kommt, ihnen die Haus- und Straßenpolizei erleichtert, was der Lehrer miterziehend an seinem Theil zur Beförderung guter Zucht und Sitte beiträgt.

Die natürlichen Interessen der Gemeinde an der Schule finden ihren formellen Ausdruck und ein berechtigtes Organ in den Ortsschulbehörden, deren Aufgabe sowohl in der ökonomischen Fürsorge als in der Beaufsichtigung besteht und da, wo die Lehrer durch Gemeindewahl bestellt werden, haben jene Interessen besonders günstige Gelegenheit, sich geltend zu machen, obwohl nicht selten dabei auch Interessen von anderer Art und zum Nachtheil der Schule sich geltend zu machen wissen. Durch Misbrauch dieses Rechts ist daher dasselbe in Miscredit gekommen und in einigen Staaten (z. B. Württemberg) abgeschafft worden, obwohl es an sich ganz wohl begründet, auch sehr natürlich erscheint, daß die Gemeinde, welche die Schulkosten und die Besoldungslast trägt, auch den Lehrer, seine Befähigung vorausgesetzt, bestelle. Ein Recht der Einsprache gegen das Zuschicken von untauglichen und anrüchigen Lehrern sollte den Gemeinden zum mindesten eingeräumt sein, zumal, wo Schulzwang statt findet und also die Eltern ihre Kinder solchen Lehrern anvertrauen müßen. Auf das Wohl ihrer Jugend eifriger bedachte Gemeinden haben sich auch schon dadurch einen Einfluß auf die Besetzung ihrer Lehrstellen zu sichern gesucht, daß sie gegen Einräumung des Rechts einer Negative und eines Vorschlags aus der Zahl der von der höhern Behörde für competent erklärten Bewerber die Besoldungen über das Normalmaß hinaus erhöhten. Mit der steigenden Einsicht in den Werth eines guten Schulunterrichts dürften sich solche und ähnliche Auskünfte verallgemeinern, und wenn es wohl vor Zeiten geschehen konnte, daß eine Gemeinde ihr Schulamt an den Wenigstnehmenden veraccordirte, so steht nunmehr eher bevor, daß da und dort der Lohn erhöht wird, um sich höhere Leistungen zu sichern (vgl. d. Art. Anstellung).

Den localen Schulbehörden liegt die Pflicht ob, für die ökonomischen Bedürfnisse der Schule sei es unmittelbar, oder durch Vertretung der Schulinteressen gegenüber von den Verpflichteten — Stiftungen, Patronen, Gemeindekassen, zu sorgen; zugleich kommt ihnen das mehr oder weniger ausgedehnte Recht zu, die Schulpolizei zu üben, welche sowohl in Ueberwachung der Kinder (Abrügung der Schulversäumnisse, Bestrafung schwerer Schulvergehen) und im Anhalten der Eltern zu ihrer Pflicht, die Ordnung der Schule wahren zu helfen, als auch in Ueberwachung der Lehrer selbst, ihres berufsmäßigen Wirkens und ihres Wandels besteht. Die technische Aufsicht führt nun zwar in der Regel und naturgemäß der Geistliche, durch den zugleich die wichtigsten Interessen der kirchlichen Ortsgemeinde in der Schule vertreten sind, aber es liegt in den wesentlichen Rechten der Gemeinde, daß auch ihre bürgerlichen Organe, die obrigkeitlichen Personen, Einsicht in die Art und Weise, wie geschult und was gelernt wird, zu nehmen haben. Die wirkliche Ausübung dieses Rechts freilich hängt sehr von den Umständen ab, und zwar nicht bloß von dem innern Interesse der dazu Berufenen, sondern auch von ihrer äußern Lage wie von ihrem eigenen Bildungsstand, oftmals auch von der Persönlichkeit der Lehrer wie der Geistlichen. Im allgemeinen wird man sagen müßen,

daß jenes Recht sparsamer, als zu wünschen wäre, ausgeübt wird und daß oft eine bedauerliche Unkenntnis der eigenen Schule bei den Betreffenden vorhanden ist, eine Unkenntnis, welche den unfruchtbaren Klagen über Missstände des Schulwesens ins allgemeine hinein zur Seite geht und Vorschub leistet und der Einzelschule die nöthige Correctur sowie die Aufmunterung entzieht, die ihr aus einer lebendigen Betheiligung der obrigkeitlichen Gemeindevertreter zukämen. Bei diesen das vorhandene Interesse zu erhalten und zu mehren, das mangelnde zu wecken müßen sich Geistliche und Lehrer angelegen sein lassen, und genügt es hier nicht bloß an der Erinnerung an ihre Pflicht, man muß ihnen die Erfüllung derselben auch erleichtern. Eine langweilig angelegte Schulprüfung verscheucht sie, eine muntere kann sie fesseln; mit einem zuvor eingeübten Schauspiel prunken sehen widert an, ein ehrliches Wesen thut wohl. Es ist übrigens zu bedenken, daß in Gegenden und Orten, wo das Hauptvermögen der meisten Bürger in ihrer Arbeitszeit liegt, sie mit ihrer Anwesenheit bei Schulprüfungen und Visitationen ein Opfer bringen und daß lange nicht überall die Gemeindesenate aus wirklich Alten bestehen, die den ruhigeren sorgenfreien Rest eines im Privaterwerb zugebrachten Lebens den öffentlichen Angelegenheiten widmen könnten. Und vielleicht darf auch das mit in Anschlag gebracht werden, daß der schnelle Wechsel der Lehrmethoden in unserer modernen Pädagogik manchem in seiner Knabenzeit wohlgeschulten Mann die Schule, in deren Art er sich nicht mehr zurechtzufinden vermag, fremd und unangenehm macht. Man läßt sich im Alter gerne an das erinnern, was man in der Jugend gelernt, und mißt die jetzige Jugend leichter, wenn sie im nemlichen Geleise lernt, darin man einst selbst gegangen; aber fast lauter neuklingende Dinge hören bringt ein Gefühl von Beschämung und dem, der sich nimmer zu orientiren weiß, auch Langeweile. Es gehört zur Schulpolitik, bei öffentlichen Prüfungen, an welchen die Vertreter der Gemeinde sich betheiligen, die Schule so vorzuführen, daß es dem Neuern niemals an Anknüpfungspuncten an das Aeltere fehle und daß jeder Betheiligte von natürlichem Verstand sich angesprochen finde.

Uebrigens darf man sich von einem lebhafteren Interesse des Rathhauses für das Schulhaus nicht allzuviel Vorschub versprechen. Allerdings wird es ermunternd wirken, aber am Ende muß doch jedes Ding in der Welt aus sich selbst etwas sein und vor allem auf sich selbst stehend sich zu den anderen stellen. So auch die Schule. Und wenn sie wirklich ihren Meister hat, so wird sie ihren Werth geltend machen, sei es mit oder ohne die „Herren" auf dem Rathhaus. Es kommt weniger darauf an, ob und wie die Schule als in den Organismus der Gemeindeverwaltung gehörig taxirt wird, als daß sie mithilft solche Leute bilden, die hernach in der Gemeinde als Bürger und als Christen sich ausweisen. **A. Hauber.**

Gemeindeschulen, s. Confessions- und Communalschulen.

Gemein, Gemeinheit. Das Eigenschaftswort wird in doppelter Bedeutung gebraucht, in socialer und moralischer, das Hauptwort — abgesehen von seiner Bedeutung als universitas — nur in moralischer. Man redet vom gemeinen Mann, von gemeinen Leuten, Ständen und versteht darunter den in Absicht auf Bildung roheren, in den untergeordneten Stellungen befindlichen Theil des Volks; wenn man aber jemand einen gemeinen Menschen heißt, so bezeichnet man damit seine niedrige Sinnesart. Es giebt gemeine Menschen auch in den höchsten und gebildetsten Ständen, und giebt unter den gemeinen Leuten noble Menschen. Gemeinheit ist nicht das Gegentheil des Feinen, sondern des Edlen, Ehrenhaften, das auch im ungeschliffenen Zustand doch nicht gemein genannt werden darf. („Der Edelstein kann roh sein, aber nicht gemein." Döderlein, Neue Jahrbücher 1857, 1. S. 7.)

Gemein im moralischen Sinn ist derjenige, welcher bei seinem Handeln das Ehrgefühl mit Bewußtsein und Absicht verleugnet, und ohne sich vor sich selbst und vor anderen zu schämen auf die Befriedigung seiner egoistischen Triebe ausgeht. Es entstehen auf diese Art einzelne gemeine Handlungen, sowie ein gemeiner Habitus. So begeht, wer stiehlt, lügt, schimpft ꝛc. eine gemeine Handlung, wer sich dem Betrug,

Geiz, Neid, ꝛc. ergiebt, sinkt in die Gemeinheit, welche sodann in Frechheit übergeht, wo man sich seiner niedrigen Denkungs- und Handlungsweise dazu noch rühmt. Auf intellectuellem Gebiet äußert sich die moralische Gemeinheit als Verleugnung, Spott und Haß gegenüber dem Idealen. Der gemeine Mensch unterscheidet sich darin von dem gewöhnlichen Menschen, daß dieser sich gegen Ideales gleichgültig, jener feindselig verhält. Er glaubt nicht an edle Motive in den Handlungen der Menschen; selbst unfähig der Begeisterung, ist ihm eine solche bei anderen zuwider und gilt ihm entweder als dumm oder als erheuchelt. Niederträchtigkeit ist für ihn ebenso die Voraussetzung zu dem, was andere thun, als die Grundlage des eigenen Thuns. Der Materialismus ist seine bewußte oder unbewußte Philosophie, sowohl praktische als speculative; und der große Anhang unter allen Schichten der heutigen Gesellschaft, dessen sich etliche frivole, den Stoff anbetende Naturforscher erfreuen, rührt eben daher, daß sie Prediger und Priester der Gemeinheit sind.

In Schulen und Erziehungsanstalten sind die gemeinen Seelen ebenso ein Gift für die Genossen, wie ein schweres Kreuz für den Erzieher, und letzteres um so mehr, je weniger sie oft eigentlich wider die Gesetze verstoßen, und weil man der gemeinen Gesinnung selten mit Strafe beikommt. Die Persönlichkeit des Erziehers muß hier das meiste thun; ist sie Achtung gebietend, offenbart sich in ihr neben der die Schwachheit mit Geduld tragenden Liebe der das Niederträchtige zu Boden haltende Eifer der sittlichen Entrüstung, so wird sich vor ihr die Gemeinheit wenigstens nicht breit machen und deren Ansteckungskraft sich vermindern. Ein Miethling freilich und ein aus Eigennutz parteiischer Lehrer kann sich über das Vorkommen derselben nicht beklagen, denn er selbst ists, der die Gemeinheit befördert, indem er sie übt; es giebt auch eine Behandlung der Geschichte, unter welcher der ideale Sinn Noth leidet; wer die jungen Leute in ihr nichts als ein von Thorheit und Schlechtigkeit aufgeführtes Schauspiel erblicken lehrt, verleitet sie leicht, sich selbst zur Uebernahme entsprechender Rollen zu bereiten. Dagegen das Aufzeigen des Edlen und Großen in der Geschichte nährt edle Gesinnungen; nur ist sich vor Uebertreibung und falschem Pathos zu hüten, wodurch die Jugend zu Widerspruch und Spott gereizt wird. Die Classiker bewähren auch darin ihren hohen Werth, daß sie das Edle an den Erscheinungen und Charakteren eben so schlicht als kräftig aufzeigen, und daß kein von ihnen als groß geschilderter Mann bei näherer Betrachtung klein wird, etwa den Cicero ausgenommen, der aber nur sich selbst zu groß gemacht, und wenn Tacitus die Schlechtigkeit und Erbärmlichkeit des verfallenden Roms zeichnet, so geschieht es unter erhebender Hinweisung auf die tragischen Persönlichkeiten, welche die alte Tugend und Mannhaftigkeit auch in der schlechtesten Zeit zu bewahren wußten, und mit einem Adel der Gesinnung, welcher gerade gegenüber der elenden Wirklichkeit das Licht der Idealität nur desto heller leuchten läßt. — Man hat schon besorgt, daß das Lesen des Alten Testaments den idealen Sinn der Jugend beeinträchtige; und man pflegt dabei auf die Offenheit hinzuweisen, womit die Menschlichkeiten und die schweren Verirrungen eines David und Salomo sowie der Erzväter in der Bibel dargestellt werden. Bei oberflächlicher, noch mehr bei leichtfertiger Behandlung der alttestamentlichen Geschichte wird allerdings die Jugend daraus eher Schaden als Gewinn ziehen; aber eine richtige und ernste Behandlung ist im Stande, nicht nur dem Schaden zu wehren, sondern zu einer heilsamen Erkenntnis zu führen, indem sie aufzeigt, wie tief das, „was alle bändigt, das Gemeine," im Menschenherzen wurzelt, indem sie erkennen hilft, wie mächtig die Nacht sei, aus der zum Licht zu dringen unser Beruf ist, und indem sie eben dadurch der romanhaften Idealität, von welcher hingenommen man so gerne Empfindungen und Worte für die Sache selbst hält, die große Weite zwischen der Wirklichkeit und dem Ideal beschämend und in der That reinigend entgegenhält. Weit entfernt daher, daß jene Geschichten dem gemeinen Sinn Vorschub leisteten, leiten sie vielmehr zu der Demuth, welche eben den Menschen vor demjenigen Sinken aus der Höhe in das Niedrige bewahrt, das der Hochmuth verschuldet. Vornehmlich aber ist zu beachten, daß alle jene mit Flecken behafteten Persönlichkeiten nur auf der Peri-

pherie jenes Kreises stehen, in dessen Mittelpunct Jesus Christus, der in seiner sittlichen Erhabenheit demüthigste Menschensohn erblickt wird, der lehrend und lebend dazu auffordert, alle Gemeinheit in der Wurzel auszurotten durch Trachten nach dem, was droben ist. — Mit diesen Bemerkungen soll indessen der Frage von der Herstellung einer Schulbibel nicht vorgegriffen werden.

Ein bei der Jugend häufig vorkommender Ansatz von gemeiner Art ist — das rohe Betragen, das übrigens keineswegs überall aus innerer Roheit entspringt, sondern worin sich theils das ungelenke Wesen, das sich in die Formen der Geselligkeit noch nicht zu finden weiß, kund giebt, theils der natürliche Uebermuth der Jugend, der in jene Formen sich nicht schicken will, und im unordentlichen etwas außerordentliches und geniales zu haben vermeint. Zwar pflegt bei den meisten das Leben selbst hierin bald eine Aenderung hervorzubringen und unversehens aus dem Wildfang einen oftmals nur allzuzahmen, geschniegelten und gebügelten Menschen zu machen, der sodann selbst wieder durch das Lächerliche seines pedantischen oder eitlen Benehmens den Gegensatz bei den Jüngeren hervorruft. Aber der Erzieher thut doch besser, selbst Hand anzulegen, durch vernünftige Vorstellung und geordnete Einwirkung das Unschickliche bei Zeiten niederzuhalten und Cicero's Wort (Offic. I. 28, 99) einzuprägen: justitiae partes sunt, non violare homines, verecundiae, non offendere, in quo maxime perspicitur vis decori. Gewiß ist es unpädagogisch, an der Aeußerung von Kraft und Werdetrieb, die zuweilen in den Unförmlichkeiten des jugendlichen Benehmens sich offenbaren, eine die letztere befördernde Freude zu zeigen. Man muß sich vergegenwärtigen, daß im Burschikosen nicht der nothwendige Uebergang zum Männlichen, sondern manchmal auch der Untergang und das Verpuffen desselben liegt, und daß rohe Formen, wenngleich nicht aus roher Absicht angenommen, eine rückwirkende Macht ins Innere haben. Wenn daher umgekehrt in den Schulen auf äußern Anstand gesehen wird, und zwar je früher je besser so giebt dies ebenfalls mit einen Beitrag zur inneren Erziehung. — Vgl. d. Art. Anstand und Döderlein Reden u. Aufs. I. S. 153 f. über Plebejität. **A. Hauber.**

Gemeinsinn. (Kant, Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft, Hartensteins Ausg. VIII., S. 266 ff. Schleiermacher, Grundriß der philosophischen Ethik, herausgegeben von Twesten. Berlin, 1841, S. 51 ff. 122 ff. Derf., Erziehungslehre, S. 40 ff. S. 590 ff. Rothe, Theologische Ethik, III., S. 602 ff. Palmer, Evangelische Pädagogik, II. 125 ff. 312.) „Lasset uns aber rechtschaffen sein in der Liebe und wachsen in allen Stücken an dem, der das Haupt ist, Christus, aus welchem der ganze Leib zusammengefüget, und ein Glied am andern hanget durch alle Gelenke: dadurch eines dem andern Handreichung thut nach dem Werk eines jeden Gliedes in seiner Maße, und machet, daß der Leib wächset zu seiner selbst Besserung und das alles in der Liebe." Mit diesen Worten hat der Apostel Paulus (Eph. 4, 15 und 16) der Bestimmung des Menschen zur Gemeinschaft in Bezug sowohl auf ihr letztes und höchstes Ziel, als auf ihr Princip und die bestimmte Art seiner Verwirklichung, den unübertrefflichen Ausdruck gegeben. Zugleich deutet dieser Ausdruck auf die Vollendung und auf die verklärende Weihe hin für alle mehr oder weniger unvollkommenen Versuche der vorchristlichen Welt, den Begriff sittlicher Menschengemeinschaft zu bestimmen und zu verwirklichen, wie sie in Bezug auf die staatliche Gemeinschaft bei dem griechischen Volke, in Bezug auf die religiöse bei dem Volke Israel in der bedeutsamsten Gestalt vorliegen; und ebenso bietet er den Maßstab dar, wonach alle gegenwärtigen und künftigen Versuche dieser Art zu messen und zu beurtheilen sind. Denn ohne allen Trieb zur Gemeinschaft, ohne allen Gemeinsinn ist der Mensch niemals und nirgends; der Gemeinsinn ist seiner Natur eingeboren, indem er ohne die Gemeinschaft weder zu einem menschlichen Bewußtsein erwachen, noch ein menschliches Leben leben kann. Das Christenthum erkennt als die Vollendung aller menschlichen Gemeinschaft in extensiver und intensiver Beziehung und als das höchste Ziel, welches allem Gemeinsinn vorgesteckt ist, die unsichtbare Gemeinschaft des Reiches Gottes. Ihr zu dienen, sind alle sichtbaren Gemeinschaften berufen, unmittelbar die

kirchliche Gemeinschaft, auf welche auch die angeführten Worte des Apostels zunächst sich beziehen; doch enthalten die darin ausgesprochenen Forderungen auch für die beiden anderen Grundgemeinschaften, die häusliche und die bürgerliche, das Grundgesetz. In der katholischen Kirche waren bei der einseitigen Vordringlichkeit, womit die äußere kirchliche Gemeinschaft ihre Ansprüche geltend machte, die beiden letzteren nicht zu ihrem Rechte gekommen. Dagegen stellte die evangelische Kirche sofort in ihrer Lehre von dem status hierarchicus triplex, welcher in den status oeconomicus, politicus und ecclesiasticus sich gliedert, sowohl die eigenthümliche Beziehung eines jeden dieser drei Stände auf das gemeinsame Ziel des Gottesreiches, als ihr gegenseitiges Verhältnis dem Princip nach sehr richtig dar. Doch kam es auch hier vorerst nicht zur Ausführung des Princips in dem vollendeten Bilde eines christlichen Gesellschaftsorganismus und noch viel weniger zu seiner Durchführung im Leben; vielmehr wurde die vorherrschende Bemühung um Feststellung des kirchlichen Lehrbegriffs und der äußeren kirchlichen Ordnung, welcher der Einzelne sich einfach zu unterwerfen hatte, Veranlassung, daß das unbefriedigte Bedürfnis nach freierer individueller Bewegung und gliedlicher Lebendigkeit des staatlichen Lebens auf Abwegen Befriedigung suchte, auf welchen auch die pädagogischen Reformbestrebungen in die Irre geriethen. Es entstand jene selbstsüchtige Pädagogik, welche das heilige Band zwischen dem Zögling und der Gemeinschaft zerriß und kein höheres Ziel kannte, als das äußere Wohlsein und Wohlergehn des egoistisch isolirten Individuums, und diesen Tendenzen stellte dann der Philanthropinismus statt der Aufgabe, den Zögling um seines ewigen Heils willen zu einem Bürger des Reiches Gottes zu erziehen, das Phantom des „nützlichen Weltbürgerthums“ zur Seite, dessen bodenlose Allgemeinheit nicht die Kraft hatte, den „Weltbürger“ davon abzubringen, daß er doch vor allen Dingen auf den eigenen Nutzen bedacht war. Es gehört zu dem werthvollsten Gewinn der neueren Pädagogik, daß sie die Bedeutung des realen Zusammenhangs des Individuums mit der häuslichen, der bürgerlichen und der kirchlichen Gemeinschaft erkennen und den Segen würdigen gelernt hat, welcher dem Zögling vor und neben jeder absichtlichen pädagogischen Einwirkung aus diesen Gemeinschaften zufließt. Es ist die Aufgabe der Erziehung, den Sinn für jene Gemeinschaften, den Gemeinsinn, wach zu erhalten und zwar so, daß er in dem Bewußtsein der Bestimmung für die höchste und heiligste Gemeinschaft des Reiches Gottes seine eigentliche Grundlage findet, und so neben der Anhänglichkeit für das in jenen Gemeinschaften bereits Bestehende und dem Streben, es zu erhalten, zugleich die Kraft und die Fähigkeit gewinnt, reinigend und fördernd auf sie einzuwirken. Wie aber der rechte Sinn für die irdischen Gemeinschaften nur aus dem Sinne für die unsichtbare hervorgeht, so kann umgekehrt der rechte Sinn für die unsichtbare Gemeinschaft des Gottesreiches nur in dem Sinne für die irdischen sich bewähren, in welche uns Gott gestellt hat. In diesem Berufe sollen wir Gott in seinem Reiche dienen und wer die Gemeinschaften nicht liebt, die er sieht, dessen Liebe zu derjenigen, die er nicht sieht, ist entweder unwahr oder schwach oder krankhaft.

Wir verstehen unter Gemeinsinn oder Gemeingeist die bewußte und lebendige Bezogenheit des Individuums auf die Gemeinschaft oder auf die Gemeinschaften, deren Glied es bildet, so daß es jede Förderung der Gemeinschaft als eine Förderung des eigenen Lebens angenehm, jede Störung der Gemeinschaft als eine Hemmung des eigenen Lebens unangenehm empfindet. Gemeinsinn drückt jene Beziehung mehr nach der Seite der Empfänglichkeit aus und insoweit sie auf dem unmittelbaren Berührtwerden des Individuums durch die Gemeinschaft beruht; Gemeingeist hebt mehr die Selbstthätigkeit hervor und den freien Ueberblick über die Gesammtheit des Lebens der Gemeinschaft. (Ueber d. Segen des engl. Gemeingeistes s. Wiese S. 106 ff.)

Insofern es sich nun um den Gemeinsinn handelt, der sich innerhalb der Familie bethätigen soll, können wir uns kurz fassen, da in dieser Rücksicht alles wesentliche schon in dem Art. Familie, Familiengeist, Familiensinn bemerkt worden ist. Die Familie ist die erste Gemeinschaft, in welche der Mensch eintritt, und er gehört ihr in

den eigentlichen Kinderjahren ausschließlich an. Sie ist nicht bloß die Grundlage, sondern auch das Vorbild für die übrigen Gemeinschaften. Der Hausvater hat ein königliches Amt zu vertreten, insofern er die Ordnung des Hauses wahrt und die Familienglieder zum Gehorsam gegen sie anhält, ein priesterliches Amt, insofern er ihre Beziehung zu Gott lebendig erhält: das „Fürchte Gott, ehre den König" muß vor allem in der Familie gelernt und geübt werden. Den Eltern gegenüber äußert sich der Gemeinsinn in nie aufhörender dankbarer Liebe und Verehrung und in willigem Gehorsam und wird so Vorübung für die Art, wie der Zögling, wenn er später in die größeren Gemeinschaften als mündiges Glied eintritt, gegen die Auctoritäten sich zu verhalten hat, welche das Gesetz dieser Gemeinschaften vertreten. Durch Verträglichkeit und Dienstwilligkeit gegen die ungefähr gleichaltrigen Geschwister bereitet er sich auf das rechte Verhalten gegen Gleichberechtigte, durch Nachsicht und freundliche Unterstützung der jüngeren auf das Verhalten gegen solche vor, welche von ihm abhängig sind. Im Verhältnis zu den dienenden Gliedern des Hauses lerne er den Werth schätzen, welche auch eine untergeordnete Thätigkeit für das Ganze hat, und auch in dem Diener den Menschen achten und lieben, und je weniger das Kind selbst noch diese Dienstleistungen entbehren kann, desto weniger darf ihm gestattet werden, denen gegenüber sich als Herrn zu fühlen und zu benehmen, von welchen es vielmehr rücksichtlich der unerläßlichen Bedingungen des täglichen Lebens noch vollständig abhängig ist. Nichts ist so geeignet, in Bezug auf dieses für die Bildung eines gesunden und tüchtigen Gemeinsinnes so überaus wichtige Verhältnis den rechten Sinn zu erwecken, als wenn alle Glieder der Familie täglich in gemeinschaftlicher Hausandacht vor den treten, vor welchem kein Ansehen der Person gilt, sondern alle gleich sind, insofern sie seiner höchsten Segnungen, mit welchen kein irdisches Gut zu vergleichen ist, alle gleichmäßig bedürftig sind und theilhaftig werden können. Endlich dient die Gastfreundschaft, welche die Familie übt, dazu, den Sinn für die weitere gesellige Gemeinschaft zu erwecken und vor Beschränktheit und Einseitigkeit zu bewahren. Doch sollte dieser weitere gesellige Verkehr nie dahin führen, daß der eigentliche Schwerpunct des gesammten persönlichen Lebens des Menschen außerhalb seiner Familie fällt: „hier sind die starken Wurzeln seiner Kraft" und hier nur sollte er seine volle Heimat finden. Auch sind die natürlichen Bande, welche die Familienglieder zusammenhalten und der häuslichen Gemeinschaft jene eigenthümliche Innigkeit geben, wodurch sie für die übrigen geselligen Verhältnisse ein Muster wird, so stark, daß in dem heranwachsenden Geschlechte der häusliche Gemeinsinn leicht sich bilden wird, wenn er nur in dem früheren kräftig vorhanden ist. Bei dem absichtlichen Bemühen, den Gemeinsinn zu wecken und zu nähren, hat sich übrigens die Erziehung zu hüten, daß sie dem berechtigten Streben des Zöglings nach einem eigenthümlichen Leben und einem eigenthümlichen Besitz nicht zu nahe tritt, da es ja zum Begriffe einer freien sittlichen Gemeinschaft gehört, daß sie aus Gliedern besteht, welche den Gesammtzweck in ihrer eigenthümlichen Weise zu fördern berufen sind. Eigensinn und Selbstsucht muß der Gemeinsinn unterdrücken, die Eigenthümlichkeit anderer aber muß er anzuerkennen und zu ertragen verstehen, und wenn es in der Ordnung ist, daß ein Kind mit dem was es besitzt nicht geizt, sondern das andere unterstützt und daraus ihm mittheilt, so würde dagegen eine communistische Eigenthumslosigkeit, welche alles zum Gemeingute aller macht, die natürliche und vollkommen berechtigte Freude an einem eigenen Besitze und damit den rechten Sinn für Ordnung und sparsames Erhalten des Eigenthums unmöglich machen, da das eine das Werk seines ordnenden Sinnes nur zu häufig durch das andere zerstört sähe, und am Ende allen das Interesse an der Erhaltung der Ordnung schwinden müßte.

Aus dem elterlichen Hause tritt das Kind in die Schule, aus dem auf einer natürlichen Verbindung ruhenden Familienleben in eine freie sittliche Gemeinschaft, welche aber als solche geeignet ist, in anderer Weise, als die Familie, auf die staatliche und die kirchliche Gemeinschaft vorzubereiten, die gleichfalls nicht auf einer natürlichen, sondern auf sittlicher Nothwendigkeit beruhen. Gerade von dieser Seite leuchtet recht

deutlich ein, wie die Schule nicht etwa nur ein nothwendiges Uebel ist, weil der Familie in der Regel die äußere und innere Möglichkeit fehlt, die Erziehung zu vollenden, sondern daß sie durch die Natur der Sache gefordert ist, zumal für Knaben, welchen sie als Vorbereitung auf ihren künftigen Beruf dienen soll, draußen, in dem nach Umständen feindlichen Leben, selbstthätig und selbständig ihre Thätigkeit zu entfalten. Sehr richtig sagt in dieser Beziehung Schleiermacher in einem Briefe an seine Schwägerin Charlotte von Kathen (Aus Schleiermacher's Leben. In Briefen II., S. 309 f.): „Unschätzbar ist, daß auf der Schule das strenge Rechtsgefühl geweckt und der Knabe zur Selbständigkeit geleitet wird. Das ist es beides, was den Mann macht. Und gieb nur acht, alle Männer, die zu lange im väterlichen Hause gewesen sind, sind auf irgend eine Art weichlich, unentschlossen, untüchtig, ohne rechten Sinn für die gemeine Sache. Mit 17 Jahren aber kann das nicht mehr nachgeholt werden." Indem der Schüler in die Gemeinschaft mit solchen eintritt, welche ihm äußerlich und innerlich ferner stehen, ergeht in erweitertem und verstärktem Maße an seinen Gemeinsinn die Aufgabe, sich mit ihnen zu vertragen, sie in ihrem eigenthümlichen Wesen und Werth zu achten und zu gemeinsamer Thätigkeit sich mit ihnen zu verbinden; zugleich tritt, jemehr die einzelne Individualität in der größeren Zahl zurücktritt, um so mehr die Beziehung auf den allgemeinen Zweck der Gemeinschaft in das Bewußtsein. Der Zögling muß lernen, sich recht lebendig als Glied der Gemeinschaft zu fühlen, welcher er jetzt angehört. Er muß angehalten werden, seine Thätigkeit stets auch auf das Ganze zu beziehen, und zu dem Bewußtsein gelangen, daß sein pflichtmäßiges Verhalten auch dem Ganzen zu gute kommt, während dieses umgekehrt mit leidet, sobald er selbst hinter seiner Aufgabe zurückbleibt. Was irgend das Gedeihen der Gemeinschaft hemmt, die Untüchtigkeit eines Mitschülers, ein über die Schule ausgesprochenes ungünstiges Urtheil, muß auch ihn unangenehm berühren und ihn auffordern, zur Beseitigung des Misstandes an seinem Theil zu wirken, so wie er sich andererseits mit gehoben fühlt von dem Gedeihen des Ganzen und von dem guten Geist, der in der Gemeinschaft waltet. Wie viel der Lehrer für die Hebung jedes Einzelnen gewonnen hat, wenn es ihm gelungen ist, in einer Classe oder in der ganzen Schule einen solchen wahren Gemeinschaftsgeist (esprit de corps) zu schaffen, bedarf keiner Ausführung; auch die Neigung sonst tüchtiger Schüler zu einem eifersüchtigen und misgünstigen Ehrgeiz findet darin ihr bestes Correctiv. Als ein treffliches Mittel, das Bewußtsein der Gemeinschaft zu beleben, kann das gemeinschaftliche Singen von kirchlichen und volksthümlichen Liedern hervorgehoben werden, welche das Gemüth der Jugend ansprechen; auch gemeinschaftliche Spaziergänge, auf welchen die Schüler auch außerhalb der Räume des Schulhauses dem Publicum und der Natur gegenüber als zusammenhaltende Corporation sich fühlen lernen (vgl. „Schulleben"). Mit der Confirmation tritt der Zögling aus der Schule in den weiteren Kreis der kirchlichen Gemeinschaft ein. Für den Zögling der Volksschule hat die Schulzeit damit in der Regel überhaupt ihr Ende erreicht; für die der höheren Schulen erhält die fortwährende Schulgemeinschaft durch die erste gemeinschaftliche Communion und deren jährliche Wiederholung gleichsam die höhere kirchliche Weihe. Wie sehr übrigens auch die gemeinschaftliche Communion unter den Angehörigen derselben Schulanstalt zur Belebung eines heiligen Gemeinsinnes beiträgt, so fordert doch andererseits eben der Begriff der Communion, daß die Theilnahme an derselben nicht ausschließlich auf Lehrer und Schüler derselben Anstalten sich beschränke, sondern daß auch andere Gemeindeglieder theilnehmen, und die an einigen Gymnasien herrschende Sitte, sogar zur ersten Communion die confirmirten Gymnasiasten allein gehen zu lassen, erscheint nicht als sachgemäß und hebt den vollen Begriff der Communion eigentlich auf. An der staatlichen Gemeinschaft nimmt das Individuum erst, nachdem es die Stufe voller Reife und Mündigkeit erreicht, selbstthätigen Antheil. Bis dahin dient dem Zögling auch für dieses Gebiet die Schule als Vorbereitung durch Lehre und durch Gewöhnung an ihre feste Ordnung, ganz besonders aber durch Belebung der Vaterlandsliebe.

Dieser Punct ist von solcher Wichtigkeit, daß er eine besondere Besprechung erfordert. S. d. Art.

Schließlich dürfte es nicht unzweckmäßig sein, auch auf die Nothwendigkeit des Gemeinsinnes unter denjenigen hinzuweisen, welche durch den gemeinsamen Beruf der Erziehung zu einer großen Gemeinschaft verbunden sind. Sehen wir von dem traurigsten Falle der Wirklichkeit ab, daß selbst Vater und Mutter in Beziehung auf die Erziehung ihrer Kinder nicht einträchtig sind, und andererseits von dem Ideal, welches Krause aufstellt in der Forderung, „daß die ganze Menschheit in einen Bildungsbund sich vereinige," so werden wir doch gewiß mit vollem Rechte fordern dürfen, daß die Lehrer mindestens desselben Landes sich jeder Zeit vor Augen halten, wie ihre Schulen Glieder sind im Organismus der vaterländischen Anstalten, welche der gesammten Volksbildung dienen sollen, und sie selbst Glieder einer pädagogischen Gemeinschaft. Sie müßen sich über Stellung und Aufgabe ihrer Schule oder Classe vollkommen klar werden, damit sie weder hinter dieser Aufgabe zurückbleiben, noch in eitler Ueberspannung der Kräfte ihrer Schüler sich einander den Rang abzulaufen suchen. Am unmittelbarsten kann sich dieser Gemeinsinn bethätigen, wo mehrere Lehrer an derselben Schulanstalt zu einem Lehrercollegium verbunden sind. Wenn unvernünftige Eltern häufig nur zu leicht bereit sind, die Partie ihrer verwöhnten Kinder gegen den Lehrer zu ergreifen, vergessend, daß nur in ihrem Zusammenwirken mit diesem die Erziehung gedeihen kann, so ist dies noch einigermaßen begreiflich; der Gipfel pädagogischen Unverstandes aber ist es, wenn solche Lehrer ihre Fächer sich wechselsweise verachten, einer dem andern sein Ansehen bei den Schülern beneidet und das eigne Ansehen aufbessern zu können wähnt, wenn er Zuträgereien über einen Collegen ein williges Ohr leiht, während doch durch solche Versündigungen gegen collegialischen Gemeinsinn nur der ganze Lehrerstand in den Augen der Schüler herabgesetzt wird. Daß aber unter solchen Leitern eine Schule zur Belebung des Gemeinsinnes der Zöglinge wenig leisten wird, das bedarf keines Beweises; denn „Wo das Salz dumm wird, womit soll man salzen?" (Matth. 5, 13.) **G. Baur.**

Gemüth. Das Wort Gemüth gehört zu denjenigen Wörtern, die sowohl in der Poesie und in der Wissenschaft als auch im gemeinen Leben sehr oft gebraucht werden, ohne daß man immer einen klaren und deutlichen Begriff damit verbindet. Es gilt als ein Erfahrungssatz, daß der Deutsche sich von allen Völkern durch die Fülle und Kraft des Gemüths unterscheidet, aber die meisten, die diese Ueberzeugung theilen, würden gewiß stutzen, wenn sie sagen sollten, was das Gemüth zu dem macht, was es ist, und wodurch es sich von allen anderen Zuständen oder Thätigkeiten der menschlichen Seele unterscheidet. Einen je bedeutenderen Theil in dem Systeme der Erziehung aber die Gemüthsbildung ausmacht, um so mehr erscheint es erforderlich, daß vor allem der Begriff des Gemüths bestimmt werde.

1) Begriff des Gemüths. Gehen wir auf den Vater der neueren Philosophie, auf Kant zurück, so finden wir, daß er sich in seinen Schriften unendlich oft der Kategorie des Gemüths bedient und wenn er auch, so viel ich weiß, nirgends eine ganz bestimmte und regelrechte Definition davon giebt, so gebraucht er sie doch überall in demselben, von dem gewöhnlichen Sprachgebrauch nicht eben sehr verschiedenen Sinne, so daß wir seine Bestimmungen recht wohl zum Ausgangspunct unserer Betrachtungen gebrauchen können. Kant schreibt in der Kritik der reinen Vernunft dem Gemüth zwei Grundquellen der Erkenntnis zu — die Receptivität der Eindrücke und die Spontaneität der Begriffe und nennt das erstere Vermögen Sinnlichkeit und das letztere Verstand. Noch bestimmter spricht er von den drei Vermögen des Gemüths: von dem Erkenntnisvermögen, von dem Gefühl der Lust und Unlust und von dem Begehrungsvermögen. Obgleich aber Kant den Begriff des Gemüths in der umfassenden Allgemeinheit gebraucht, in welcher er auch bei unsern Dichtern vorkommt, so ist doch wohl zu bemerken, daß er das Erkennen und Handeln selbst nicht mit zum Gemüthe rechnet, sondern nur das Vermögen zu erkennen und zu begehren, daß er also das Gemüth

für die subjective Wurzel aller Seelenthätigkeiten erklärt; und daran haben wir uns zu halten, wenn wir dem Begriffe des Gemüths alles Schwankende nehmen wollen. Geht der Mensch aus sich hinaus, was sein Beruf ist, indem er erkennt und handelt, so setzt er sich mit einem von ihm wesentlich verschiedenen Objecte in Verbindung und wenn dabei auch das Gemüth mit in Bewegung versetzt wird, so sind diese Thätigkeiten des Erkennens und des Handelns doch insofern wesentlich von dem Gemüthe unterschieden, als sie auf ein äußeres Object sich beziehen. Das Moment der Objectivität ist es, was sowohl das Erkennen als auch das Wollen und das Handeln von dem eigentlichen Gemüthe unterscheidet, wenn auch beide Thätigkeiten in dem Gemüthe wurzeln und auch auf das Gemüth zurückwirken. Das Gemüth ist die Innerlichkeit (die Subjectivität) der menschlichen Seele für sich abgesehen von allem, was sie denkt und thut. Insofern aber das äußerlichkeitslose Sein und Thun der menschlichen Seele das Gefühl heißt (s. d. Art. Erkenntnisvermögen), so kann man das Gemüth allerdings in die engste Verbindung mit dem Gefühl bringen und man hat daher auch das Gemüth, wenn schon etwas unbestimmt, als den Inbegriff der Gefühle bezeichnet. In der That spiegelt sich das Gemüthsleben am reinsten in der Welt der Gefühle ab und Gefühle aller Art, wie Freude und Schmerz, Liebe und Haß, Religiosität und Patriotismus sind Zustände und Bewegungen des Gemüths. Nichts desto weniger hat man das Gemüth von dem Gefühl als solchem wohl zu unterscheiden, wie auch Kant in den oben angeführten und unzählig vielen anderen Stellen beides noch wohl unterscheidet. Das Gefühl ist das rein subjective Leben oder auch die rein subjective Stimmung der menschlichen Seele, wobei von allem Inhalt abstrahirt wird (s. Erkenntnisvermögen S. 259), aber das Gemüth ist das inhaltsvolle Gefühl d. h. das Gefühl, insofern in ihm ein allgemeiner Inhalt die Form des subjectiven Seelenlebens gewonnen hat. (Vgl. d. Art. Gefühlsbildung. D. Red.) Jeder Mensch, der es bis zu einem gewißen Grade der Bildung gebracht hat, trägt eine Welt von Anschauungen, Gedanken, Erinnerungen und Erfahrungen in sich, die das objective Material seines Selbstbewußtseins ausmachen. Insofern ich dieses Material als ein bloßes Object in mir trage, insofern ist es nicht Sache des Gemüths, sondern nur insofern, als es Gefühlssache geworden ist. Ich kann Worte und Thatsachen aller Art in mein Selbstbewußtsein aufnehmen, ohne daß mein Gefühl dadurch irgend angesprochen würde; ja sogar wissenschaftliche Erkenntnisse kann ich in vielen Fällen bis zu einem gewißen Grade zu meinem Eigenthume machen, ohne daß dadurch das Gefühl ins Interesse gezogen und in Anspruch genommen würde. Dieser ganze geistige Ballast, der nicht von dem Gefühle durchleuchtet und erwärmt ist, gehört zwar auch zu meinem Selbstbewußtsein, aber nicht zu meinem Gemüthe, denn das Gemüth ist nur da vorhanden, wo ein geistiger Inhalt von meinem subjectiven Interesse durch und durch erfüllt ist. Das Gemüth ist die Subjectivität des Menschen, sofern sie den allgemeinen Inhalt des Selbstbewußtseins in sich aufgelöst hat oder noch kürzer: das Objective als Gefühlssache. Ist irgend etwas geeignet, das Wesen des Gemüthslebens zu erläutern und deutlich zu machen, so ist es das Verhältnis des Menschen zu den religiösen Wahrheiten. Die religiösen Wahrheiten z. B. des Christenthums sind ein objectives Gedankenmaterial, welches ich in mein Gedächtnis und selbst in den reflectirenden Verstand aufnehmen kann, ohne daß das Gemüth etwas damit zu thun hätte. Tritt aber der Punct ein, wo ich für diese Wahrheiten ein Gefühl habe, wo ich ihrer im Innersten gewiß bin, wo ich daran glaube, sie liebe und darauf hoffe, wo ich — als dieses individuelle Subject — für sie lebe und sterbe: so sind sie Sache des Gemüths geworden und dieses von der religiösen Wahrheit erfüllte und durchdrungene Gefühl ist selbst ein wesentlicher, wo nicht der wesentlichste Theil des Gemüths. Es geht einem auch mit Menschen so, daß man sie oft Jahre lang beobachtet und sich ihr Dichten und Trachten zum Bewußtsein bringt, ohne daß man irgend eine Sympathie für sie hätte; und insoweit hat unser Gemüth wenig oder nichts mit ihnen zu thun. Sobald aber der Zeitpunct eintritt, wo wir eine bestimmte Sympathie oder

Antipathie gegen sie haben, daß wir sie lieben oder hassen, kurz wenn das Wesen einer solchen Persönlichkeit, welche uns entgegentritt, wie ein Blitz in unser Gefühl einschlägt, dann haben wir sie in das Gemüth aufgenommen.

Die bisherigen Bemerkungen über die Natur des Gemüths stimmen im wesentlichsten mit der Erklärung überein, die Rosenkranz in seiner Psychologie giebt. Er sagt (S. 342 der 2ten Aufl.): „Der wahrhafte Begriff des Geistes fordert, daß das Gefühl zum Selbstbewußtsein sich aufschließe und umgekehrt, daß der Inhalt des Selbstbewußtseins von dem Subject als das seinige gefühlt werde. Erst diese Einheit kann man Gemüth nennen." Nur muß man, wenn das Gemüth als die Einheit des Gefühls und des Selbstbewußtseins bestimmt wird, unter dem Selbstbewußtsein nicht sowohl die abstracte Beziehung des Ichs auf sich selbst, sondern vielmehr die geistige Substanz verstehen, die der Mensch durch seine Thätigkeit sich erworben hat oder auch ursprünglich besitzt und an der, als seinem anderen Selbst, allerdings auch erst das abstracte Selbstbewußtsein erwacht. Die Rosenkranz'sche Erklärung des Gemüths hat übrigens auch noch das Eigenthümliche und selbst praktisch Bedeutsame, daß das Gemüth in seinem doppelten Verhältnis zur Substanz des Selbstbewußtseins betrachtet wird, indem es nämlich entweder als Wurzel oder als Blüte des Selbstbewußtseins oder abstracter ausgedrückt — als Grund oder als Folge des Selbstbewußtseins erscheinen kann. Denn wer sein Inneres genau beobachtet, der wird finden, daß ein sicher bestimmtes Gemüthsleben eine reiche Quelle von Gedanken und Handlungen ist, aber auch umgekehrt, daß gründliche Gedanken und Handlungen stets auch im Gemüthe etwas absetzen und sein Leben reicher entwickeln. Wer z. B. einen Gegenstand wirklich liebt und ihn demnach zum Inhalte seines Gemüthslebens gemacht hat, der fühlt sich auch getrieben, diesen Gegenstand immer tiefer und allseitiger zu erkennen, und auch praktisch für ihn zu arbeiten und zu leben. Aber auch umgekehrt, wenn man z. B. eine Wissenschaft, welche es auch sein mag, mit rechter Gründlichkeit und Ausdauer studirt, so erwirbt sich nicht bloß der Verstand einen werthvollen Inhalt aus dem Gebiete der allgemeinen Wahrheit, sondern auch das Gemüth gewinnt wesentlich an Freiheit, Klarheit und Freudigkeit. Eben so auch wenn man mit rechter Selbstentäußerung in einem praktischen Berufe arbeitet, so gestaltet man sich nicht bloß sein eigenes Leben und das Leben anderer vernünftiger, sondern auch das Gemüth wird dadurch zufrieden und glücklich; der Lohn jeder tüchtigen Arbeit wird sofort im Gemüthe empfunden, aber eben so sehr auch die Strafe jeder selbstsüchtigen oder untüchtigen Arbeit. So kann denn das Gemüth eben so sehr als der Ausgangspunct jeder anderweitigen Thätigkeit, sei sie theoretisch oder praktisch, Verstandesthätigkeit oder Willensthätigkeit, betrachtet werden, als auch als der concentrische Mittelpunct, in welchem sich alle auf das Objective gerichteten Thätigkeiten subjectiv wieder zusammennehmen. Mit diesen beiden Bestimmungen des Gemüthslebens, die wir als Ausgangspunct und Resultat der geistigen Thätigkeit bezeichnet haben, hängt denn auch eine der wunderbarsten und folgenreichsten Erscheinungen des psychischen Lebens der Menschheit zusammen, nämlich der Unterschied der weiblichen und der männlichen Seele. Wir können diesen auch für die Erziehung unendlich wichtigen Unterschied mit Bezug auf das Gemüthsleben so ausdrücken, daß in dem Manne das Gemüthsleben, sofern es überhaupt vorhanden ist, durch die objectiven Processe des Denkens und des energischen Handelns vermittelt ist, während sich die Frau in der Regel in der Ursprünglichkeit und Unmittelbarkeit des Gemüthslebens hält, wie es die Wurzel aller Thätigkeit ist. Die Frau denkt und handelt auch, aber sie verläßt in ihren Thätigkeiten in der Regel nicht den Mutterschoß des Gemüthslebens, sondern dichtet und trachtet, denkt und handelt in diesem einfachen Lichte des Gefühls. Die Frau hat dieselbe unendliche Wahrheit im Gemüthe, wie der Mann, der das Ziel seiner Forschungen erreicht; aber sie hält den Inhalt derselben in der einfachen Tiefe ihres Gefühls zusammen, ohne den Reichthum derselben für die Vorstellung nach allen seinen Richtungen zu entfalten und ihn in seiner Bestimmtheit, Allgemeinheit und Nothwendigkeit sich zum Bewußtsein zu bringen und ohne die Gegensätze des Lebens durchkämpfen zu müßen, um den

Frieden zu finden. Das männliche Gemüth feiert seine Triumphe in der Rückkehr zu der Ursprünglichkeit nach Ueberwindung der Gegensätze, aber das weibliche Gemüth hält sich in der ursprünglichen Tiefe und Einheit. Unter welcher Bestimmtheit man aber auch das Gemüthsleben begreifen möge, immer ist es ein Drittes, welches von Verstand und Willen, von rein theoretischer und von rein praktischer Thätigkeit wesentlich unterschieden ist. Das Gemüth ist die Quelle aller theoretischen und praktischen Thätigkeiten und wieder auch das Meer, in welches sie alle münden, aber für sich ist es weder theoretisch noch praktisch, wenn es auch in bestimmten Fällen bald dem einen bald dem anderen näher liegen kann. Das Gemüth ist, wie oben bemerkt wurde, die durch irgend einen Inhalt gesättigte Innerlichkeit des Menschen; ob nun aber der Mensch dieses Inhalts als eines Gedankens und eines Gedankensystems sich bemächtigt und daher das Gemüthsleben zur Erkenntnis erhebt, oder ob er diesen Inhalt hinaus wirft in die Welt des Daseins und dieses danach umgestaltet, also vom Gemüthsleben zur praktischen Thätigkeit des Willens übergeht, das hängt von anderweitigen Zwecken und Tendenzen des Lebens ab. Für sich ist das Gemüth weder eine Form des praktischen noch des theoretischen Gefühls, wenn auch zugegeben werden muß, daß das Gemüthsleben bisweilen mehr das eine, bald mehr das andere Moment enthält. Die Klarheit des Gemüths, welche entsteht, wenn ich in einer fruchtbaren wissenschaftlichen Thätigkeit begriffen bin, ist gewiß, wenn sie denn doch einmal mehr das eine als das andere sein soll, mehr theoretischer als praktischer Natur; dagegen hat das Gemüth einer Mutter, welches von Liebe gegen ihr leidendes Kind erfüllt ist, vorwiegend eine praktische Tendenz, indem sie sich getrieben fühlt, für das Kind zu arbeiten, zu leiden und sich aufzuopfern und sollte es ihr auch Gesundheit und Leben kosten.

2) Besondere Formen des Gemüthslebens. Betrachten wir die besonderen Formen des Gemüthslebens näher, so kann man darin Gemüthszustände, Gemüthsbewegungen und Gemüthserhebungen unterscheiden, wenn auch in dieser Beziehung, wie in der Lehre vom Gemüthe überhaupt, noch keineswegs die auch für die Pädagogik so wünschenswerthe Uebereinstimmung gefunden worden ist. Das Gemüth ist von Daub in seiner Anthropologie mit einem See verglichen worden, dessen Wasser entweder in einem gewißen Zustande des Gleichgewichts und der Ruhe sich befindet oder durch äußere Kräfte — etwa durch den Wind — in größere oder kleinere Wellenbewegungen versetzt wird. Befindet sich nun das Gemüth in einem gewißen Gleichgewicht, welches durch eine mehr oder weniger bleibende qualitative Bestimmtheit hervorgebracht wird, so bezeichnet man dieses als einen Gemüthszustand. Hält sich ein solcher Gemüthszustand mehr oder weniger nur an der Oberfläche des Gemüths und geht rasch vorüber, so bezeichnet man ihn auch wohl mit dem Namen einer Gemüthsstimmung. Bei der unendlichen Bestimmbarkeit des menschlichen Gemüths wird in der That nichts erfahren oder empfunden, was nicht, wie unbedeutend es auch sei, auf dasselbe irgend einen bestimmten Eindruck machte. Das Gemüth ist einem Thermometer zu vergleichen, an welchem sich jeder äußere oder innere Eindruck sofort sichtbar macht. Selbst Witterungserscheinungen wirken nicht bloß auf den körperlichen Organismus, sondern afficiren auch das Gemüth. Aber diese und ähnliche Affectionen halten sich sehr an der Oberfläche und zeigen sich als bloße Stimmungen; wer die Kraft der Selbstbestimmung nur in einem gewißen Grade besitzt, kann solche Stimmungen durch eine ernste auf einen würdigen Gegenstand gerichtete Arbeit leicht verscheuchen. Wer nicht die Kraft hat, Verstimmungen, die unangenehme Lebenserfahrungen in dem Gemüthe hervorbringen, sofort zu überwinden, der ist eine Beute des Zufalls und trübt sein Glück und lähmt seine Wirksamkeit, ohne daß ein reeller Grund dafür vorhanden ist. Tiefer eingreifend und bleibender sind dagegen die eigentlichen Gemüthszustände. Lust und Unlust, Freude und Schmerz sind im ganzen vorübergehende Stimmungen des Gemüths, aber sie können auch habituell werden im Gemüthe und werden dann zu Zuständen, die für die ganze Geltung des Lebens von großer Bedeutung sind. Wer sich z. B. gewöhnt hat, sich von des Lebens Schmerzen und trüben Erfahrungen nicht wesentlich afficiren

zu lassen, wenigstens nicht in einem solchen Grade, daß er dadurch gehindert würde, die höheren Lebenszwecke zu verfolgen und für sie thätig zu sein, der besitzt den wünschenswerthen Zustand des Gemüths, den man Gleichmuth oder auch Gemüthsruhe nennt. So giebt es auch Gemüther, die, ohne leichtsinnig zu sein, stets freudig gestimmt sind und alles von der besten Seite nehmen und auch in dem Schlimmen noch etwas gutes und tröstliches aufzufinden wissen; einen solchen schönen, das Leben wesentlich verherrlichenden Zustand bezeichnen wir als Freudigkeit oder Heiterkeit des Gemüths. Solche freien Zustände des Gemüths, wenn sie zur anderen Natur geworden sind, haben in der Regel aber einen tieferen Hintergrund und rühren von einem göttlichen Principe her, welches das geistige Leben des Menschen bestimmt, und gehen daher schon mehr in die Formen des Gemüths über, die wir mit dem Namen der Gemüthserhebungen bezeichnet haben. Wenn ein Mensch sich z. B. bewußt ist, unter allen Umständen nach der Wahrheit zu streben und das Gute zu wollen, und zur Realisirung des Guten seine Kräfte redlich gebraucht, so ist es nicht anders möglich, als daß Ruhe, Heiterkeit und Freudigkeit der bleibende Zustand seines Gemüthes sind. Aber auch Trübsinn kann in einem Gemüthe habituell werden und auch in diesem Falle kann ein moralischer Hintergrund die Veranlassung sein. Wer irgend eine endliche Kategorie, wie fleischliche Lust oder vergängliche Ehre, zum Princip seines Lebens macht und in diesem Princip denkt und handelt, dessen Gemüth muß in einer steten Disharmonie sich befinden.

Von den Gemüthszuständen unterscheiden wir nun weiter die Gemüthsbewegungen oder Affecte. Sie entstehen in dem Falle, wenn das Gemüth über sich selbst hinausgerissen wird und in einem Objecte außer sich seine Ergänzung sucht und findet. Verliert es dabei ganz seine Subsistenz in sich und versenkt sich ganz und gar in das Object, so wird die Gemüthsbewegung zur Leidenschaft. Die wichtigste und fruchtbarste Art der Gemüthsbewegungen entsteht aus den sympathetischen Gefühlen, deren kräftigstes die Liebe ist. Ergreift die Liebe das Gemüth, so wird es über sich selbst hinausgerissen, findet sein Glück und seinen Frieden in einer anderen Person und spannt alle seine Kraft an, um diese für sich zu gewinnen und sie zu besitzen — und dieses alles verursacht in dem Gemüthe die größten Bewegungen. Die Gemüthserhebungen sind von den eigentlichen Gemüthsbewegungen dadurch unterschieden, daß sich das Gemüth in der Erhebung zu einem Unendlichen hin bewegt und in ihm sein Glück und seinen Frieden findet. Da es des Menschen letzte Lebensaufgabe ist, sich zum Träger des Unendlichen zu machen, so erreicht er in der Gemüthserhebung dasjenige, was er erreichen soll, und kommt durch die lebendigste Bewegung zur seligsten Ruhe. Die Gemüthserhebung vereinigt daher gewißermaßen den Gemüthszustand mit der Gemüthsbewegung, die Ruhe mit der Bewegung. Denn da die Gemüthserhebung auf das Unendliche sich bezieht, dessen Fülle sich nimmermehr erschöpft, so verursacht sie eine ewige Bewegung des Gemüths nach dem Unendlichen hin; aber da das Unendliche diejenige Kategorie ist, in der jedes Endliche Platz hat und sich in der Fülle seines Wesens wieder findet, so führt jede Gemüthserhebung zur wahren Ruhe. Die Andacht z. B. ist eine Gemüthserhebung, in welcher sich das menschliche Gemüth zu Gott in ein lebendiges Verhältnis setzt und nur ihn sucht und findet, hierdurch aber eben so sehr in die lebendigste Bewegung und Wallung versetzt wird, als auch das seligste Genügen und die reinste Ruhe findet. Aber auch jeder göttliche Gedanke, der das Gepräge des Unendlichen trägt, jede Idee kann das Object einer Gemüthserhebung bilden. Die Ideen der Wahrheit, der Schönheit, der Freiheit, der Sittlichkeit, auch die Ideen des Vaterlandes und der Familienpietät erheben das Gemüth und geben ihm die ungetrübteste Ruhe in der lebendigsten Bewegung, sobald sich der Mensch zum Träger dieser Ideen macht und mit voller Selbstbestimmung alle seine Kräfte des Leibes und der Seele in ihrem Dienste verwendet. Der gründliche Erforscher der Wahrheit befindet sich in einer fortwährenden Gemüthserhebung; aber auch der Patriot, dessen Gemüth von der Idee des Vaterlandes erfüllt ist, erfreut sich einer Gemüthserhebung.

Die Gemüthserhebungen haben stets ein positives Resultat, da sie ein Unendliches

zum Princip haben, in welchem der Einzelne aufgehen kann, ohne sein Selbst zu verlieren oder zu zerstören. Dagegen können die bloßen Gemüthsbewegungen schon insofern einen Gegensatz in sich tragen, als das Verhältnis zu dem Objecte, mit welchem das Gemüth in Spannung tritt, ein negatives sein kann. Der Liebe entspricht der Haß, der Begierde der Abscheu, der Sympathie überhaupt die Antipathie. Aber die Gemüthsbewegungen als solche haben auch insofern oft ein negatives Resultat, als das Gemüth, welches Ruhe und Frieden sucht, statt dessen Unruhe und Unfrieden findet. Die Seele soll und kann in keinem endlichen Objecte aufgehen; macht sie dennoch den Versuch, sich zum Träger eines Endlichen herabzusetzen, so kommt sie mit sich selbst in Zwiespalt und kann sich unter Umständen völlig zerstören. Geht das Gemüth in einem endlichen Objecte ganz auf, so entsteht die Leidenschaft, die etwas um so zerstörenderes hat, je endlicher und werthloser das Object ist, an welches das Subject sich ergiebt oder das es an sich zu reißen sucht. Selbst die edelsten Leidenschaften, wie die reine Freundschaft und Geschlechtsliebe, dürfen nicht bloße Leidenschaften, nicht bloße Gemüthsbewegungen bleiben, in welchen das eine in dem anderen sein höchstes Glück und seinen letzten Halt findet, sondern sie müßen sich zu idealen Gemüthserhebungen umgestalten, indem beide Freunde oder in dem Geschlechtsverhältnis Mann und Weib sich in einem höheren Dritten wiederfinden und nur um deswillen mit einander in lebendige Wechselwirkung treten, um das Wahre und Gute zum Dasein zu bringen. Nehmen Freundschaft und Liebe nicht diese Wendung, so werden auch diese Verhältnisse, so sehr sie sonst die Quelle sind von vielem großen und guten im Leben, verhärtete Puncte in dem Gemüthsleben und können den freien Aufschwung des Gemüths mehr hemmen als fördern. Aber wie ganz anders freilich zerstören solche Leidenschaften, die gleich von Haus aus auf etwas gemeines und niederträchtiges gehen, das Gemüthsleben von Grund aus, wie Trunksucht, Wollust, Ehrsucht, Habsucht, Herrschbegierde! Ja die Gemüthsbewegung und Leidenschaft kann in dem Falle, daß sich etwas endliches für immer in dem Gemüthe fixirt, zur Gemüthsstörung werden.

3) *Bildung des Gemüths.* Aus dem bisher Gesagten geht hinlänglich hervor, was für eine unendliche Bedeutung das Gemüth für das geistige Leben jedes Menschen hat und welche sorgfältige Berücksichtigung der Erzieher daher der Bildung des Gemüths widmen muß. Die Grundregel für die Bildung des Gemüths wird jedenfalls darin bestehen, daß das Gute und Wahre zur Sache des lebendigsten Gefühls im Menschen gemacht werde. Dasjenige Gemüth kann erst als gebildet angesehen werden, in welchem das allgemein Gute und Wahre das ganze Gefühlsinteresse ausmacht, in welchem also die an und für sich werthvollen Güter des Lebens auch als das allein Werthvolle empfunden und mit warmer Begeisterung festgehalten und erstrebt werden. Diese Erfüllung des Gefühls mit dem Interesse für das Ewige und Allgemeine kann aber auf doppelte Art bewirkt werden, nämlich mittelbar oder unmittelbar; *mittelbar* durch Bildung des Verstandes (der Erkenntnis) und des Willens und *unmittelbar* durch directe Anregung des Gefühlslebens.

Was die *mittelbare* Bildung des Gemüths betrifft, so steht für die Schulen wenigstens die Bildung derselben durch die Erkenntnis ganz entschieden oben an. Die Schulen sind ihrem Hauptzwecke nach Unterrichtsanstalten und als solche wirken sie zuerst und vornehmlich auf die Erkenntnis der Schüler ein; aber auch die Erkenntnis ist keine volle und den ganzen Menschen bildende Erkenntnis, wenn sie bloß in dem Verstande und im Gedächtnis haftet, ja sie geht auch für den Verstand und das Gedächtnis bald genug wieder verloren, wenn sie nicht auch in das Gefühl einschlägt, so daß der Mensch für das, was er denkt und weiß, auch fühlt und empfindet, sich lebendig dafür interessirt und sein innerstes Selbst dadurch angeregt und erhoben fühlt. Erst ein solcher Unterricht, der zugleich auch das Gefühl des Schülers erobert, erreicht seinen Zweck und jeder andere, der nur dem Gedächtnis äußeres Material liefert oder nur den reflectirenden Verstand in Bewegung setzt, bleibt auf halbem Wege stehen. Und es ist eine Täuschung, wenn man meint, daß nur gewiße Unterrichtsgegenstände die

Kraft hätten, in das Gemüth einzugreifen. Auch der abstracteste Unterricht schlägt, wenn er recht ertheilt wird, tief in das Gemüth ein und erhebt und bessert dasselbe, während umgekehrt freilich auch der tiefste Unterricht, z. B. der Religionsunterricht, wenn er nicht recht ertheilt wird, das Gemüth unberührt lassen kann. Manche meinen, daß wenigstens der mathematische Unterricht mit dem Gemüthsleben wenig oder nichts zu thun habe, aber sie irren sich. Wird der mathematische Unterricht nach der rechten Methode ertheilt, so daß der Schüler successiv von der Anschauung zum Gedanken, von dem Einzelnen zum Allgemeinen sich erhebt und den innern Zusammenhang der Sache völlig begreift und durchschaut und davon Anwendungen zu machen versteht, so wird auch das Gemüth dadurch lebendig angesprochen; es wird klar, lichtvoll, mit der Wahrheit erfüllt und erquickt. Mag die Erkenntnis sich auf einen Gegenstand beziehen, auf welchen sie will, immer hat sie es mit einer Bestimmtheit der Wahrheit zu thun und wird die Wahrheit vom Menschen wirklich erfaßt, wofür ein guter Unterricht Sorge zu tragen hat, so erhebt und befreit sie auch ohne alle Frage das Gemüth. Darum ist ein wirklich guter Unterricht ein Hauptmittel für Veredelung und Befreiung des Gemüths und daher in Schulen auch ein wesentliches Mittel der Disciplin so recht von innen heraus.

Wie durch die Erkenntnis mittelbar auf das Gemüth gewirkt werden kann, so auch durch die Leitung des Willens und seiner Aeußerungen; doch begnügen wir uns hier mit dieser Andeutung, da das Weitere in dem Artikel „Gewöhnung" erörtert werden wird.

Die unmittelbaren Einwirkungen auf die Gemüthsbildung können verschiedenartig sein, verdienen aber alle in gleichem Grade die sorgfältigste Beachtung des Erziehers. Wir können hierzu schon das Leben unter anderen Menschen rechnen, die von einem gewißen Geiste beseelt sind. Wie es eine natürliche Luft giebt, eine mehr oder weniger gesunde oder ungesunde, die man arglos einathmet, so giebt es auch eine geistige Luft, eine mehr oder weniger sittliche oder unsittliche, die jedem aus der Gesammtheit der Menschen entgegenströmt, mit denen er täglichen Umgang hat. Und wie das Einathmen einer gesunden natürlichen Luft dem körperlichen Organismus Gedeihen schafft, während ihn das Einathmen einer verdorbenen Luft siech und krank machen kann, so bestimmt auch die geistige Atmosphäre bestimmter Lebenskreise das Gemüth des Menschen, der täglich darin lebt, und zwar wird er erhoben und harmonisch gestimmt und zu allem guten empfänglich gemacht, wenn der Geist dieser Lebenskreise ein guter ist, dagegen wird das Gemüth verkümmert oder gar zerstört, wenn die geistige Atmosphäre, in der man lebt, eine unsittliche ist. Der Geist der Familie, in welcher ein Kind aufwächst, ist in dieser Beziehung vor allem für die Gemüthsbildung desselben von entscheidender Wichtigkeit (vgl. d. Art. Familie). Daher können die Eltern für die erste Gemüthsbildung ihrer Kinder nichts besseres thun, als daß sie dafür Sorge tragen, daß das ganze Familienleben von einem edlen und gesitteten Geiste beseelt werde, der, wie er den erwachsenen Gliedern der Familie zur anderen Natur geworden ist, so auch wie eine unwiderstehliche Naturkraft ganz unmittelbar und fast instinctartig in das Gemüth des Kindes sich senkt. Es wirken hierbei natürlich auch Belehrung und Zucht mit ein, aber tiefer und wichtiger ist das unmittelbare Wirken der ganzen Familienordnung, das Beispiel der Eltern, ihre Gewohnheiten, die Gegenstände ihrer Freuden und Schmerzen, der moralische und intellectuelle Geist, der aus dem Aeußerlichsten hervorleuchtet. Dieser Geist des Familienlebens in seiner Unmittelbarkeit geht aber mehr von der Mutter, als von dem Vater aus und wir finden daher auch fast immer, daß der Geist und die Sitte der Mütter auf die Gemüther der Kinder den ersten und unauslöschlichen Eindruck macht und den festen Grund für die gesammte Lebensentwicklung bildet. Große Männer hatten gemüthvolle und besonders religiös-hochgebildete Mütter und empfiengen von ihnen die erste unerschöpfliche Substanz des Gemüthslebens, aus der ihre späteren Werke entsprangen. Man hört bisweilen Frauen darüber Klage führen, daß sie doch so gar nichts thun können für das öffentliche und allgemeine Leben im Staate, in der Kirche, in der Kunst und Wissenschaft. Sie irren sich! vielmehr

beherrschen sie in gewißem Sinne die Zukunft der Weltgeschichte. Denn in ihrer Hand liegt vornehmlich die erste Gemüthsbildung der Kinder und in der Gemüthsbildung der Jugend liegt die Wurzel von der zukünftigen Gestaltung des Geistes der Weltgeschichte. Außer dieser Luft der geistigen Gemeinschaft, in der ein Mensch lebt, giebt es aber auch noch andere unmittelbare Einwirkungen auf das Gemüthsleben, die sich der Pädagog nicht darf entgehen lassen, wenn er den vollen Gehalt des inneren Menschen zu Tage fördern will. Wir müßen in dieser Beziehung besonders auf die Musik aufmerksam machen. Die Musik wirkt unmittelbar auf das Gemüth, ohne dazu die Vermittlung durch die Erkenntnis und durch den Willen in Anspruch zu nehmen. Wie die Musik das in sich eingehüllte Leben und Weben des idealen Gefühls in Tönen wiederklingen läßt, so greift sie auch unmittelbar in das Gemüth ein und stimmt dasselbe zu sympathetischen Empfindungen. Insbesondere erbaut gehaltvolle Musik das Gemüth und erhebt es. Wer nur irgend Sinn für Musik hat, wird es erfahren haben, daß das aufmerksame Anhören und fruchtbare Aufnehmen von classischer Musik das Gemüth von allen Trübungen befreit und eine Freudigkeit und Harmonie in dem Seelenleben erweckt, die die Wurzel ist von vielem guten. Man höre nur eine gut gespielte Symphonie von Haydn, Beethoven, Mozart u. a. oder einen gut und kräftig gesungenen Choral und man wird bald finden, daß sich das Gemüth aufklärt und sich zu einer göttlichen Harmonie zusammenfaßt, in der aller Schmerz verschwindet, alles Böse vergessen wird und das Gute als die einzige Realität des Lebens siegreich hervortritt. Solche Erfahrungen weisen aber um so mehr darauf hin, wie es die Pflicht einer guten Erziehung ist, auch die Musik zu einem wirksamen Mittel der Gemüthsbildung zu machen.

Auch die anderen Künste haben die Kraft der unmittelbaren Gemüthsbildung mit der Musik gemein, wenn sie auch der letzteren an Intensität der Wirkung bei weitem nachstehen. Wie geistig auch Herz und Empfindung sein mögen, so haben sie dennoch einen nothwendigen Zusammenhang mit dem Sinnlichen und Leiblichen und daher weiß die Malerei das Gemüthsleben durch Blick, Gesichtszüge u. s. w. darzustellen und so auch das Gemüth des Betrachters anzusprechen. Auch die echte Poesie durchzieht — ganz abgesehen von den bestimmten durch Worte und Bilder angedeuteten Vorstellungen — ein idealer Gemüthshauch und wer daher ein von einer edlen geistigen Substanz belebtes und in einer schönen Form gestaltetes Gedicht liest und immer wieder liest, der bildet sein Gemüth ganz unmittelbar, selbst ohne den Zusammenhang der Gedanken vollständig zu begreifen. Man hat daher die Kunst überhaupt, welche göttliche Ideen in einem sinnlichen Elemente individualisirt, als ein wesentliches Mittel der unmittelbaren Gemüthsbildung zu betrachten und in einem wohlgeordneten System der Erziehung weise zu benutzen. **Deinhardt †.**

Genetisch, s. Methode.

Genie. (Kant, Anthropologie, Hartensteins Ausg. X, S. 241 ff.; W. v. Humboldt, über den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluß auf die organische Natur. Gesammelte Werke, IV, S. 277 ff. Carriere, Aesthetik. I, S. 455 ff.) Schon in dem Art. Erziehungstalent wurde das Genie, im Unterschiede von dem Talent, nach dem Vorgange Kants als diejenige geistige Anlage bezeichnet, „welche durch ihre ausgezeichnete Kräftigkeit und ihre energische Concentration auf ein bestimmtes Gebiet der geistigen Thätigkeit berufen ist, absolut Neues und Eigenthümliches zu schaffen;“ eben darum findet der Begriff des Genies in der Sphäre der Kunst, als dem Gebiete eigentlich schöpferischer Thätigkeit, seine eigentliche Anwendung: das Genie wird sich, wie überall, so ganz besonders hier als productiv, aber in gewißem Sinne einseitig erweisen, das Talent als vielseitiger, aber nur reproductiv *). Auch wurde dort bereits die Frage berührt, inwiefern von einem pädagogischen Genie die Rede sein könne, und wir möchten hier nur noch den Rath geben, daß der Erzieher, welcher das Glück hätte, neben einem genialen Pädagogen zu wirken, doch seinerseits nichts versäume,

*) Abweichend hiervon ist der Begriff in dem Art. Anlagen S. 128 bestimmt. D. Red.

damit neben der neuschaffenden und reformirenden Thätigkeit desselben auch der besonnenen, umsichtigen und gewissenhaften Conservirung des bewährten Alten das gebührende Recht werde; wer aber in dem noch glücklicheren Falle sich befände, sich selbst für ein pädagogisches Genie halten zu müßen, der lasse sich, um seinem genialen Gange das Steuer männlicher Besonnenheit und den Ballast eines reichen und fruchtbaren Materials beizugeben, das Wort eines bewährten genialen Schulmanns und Gelehrten, J. A. Wolf's, gesagt sein: „Das Genie ist der Fleiß!" — Hiernach dürfen wir zum eigentlichen Gegenstande dieses Artikels, zur Besprechung der pädagogischen Behandlung des Genies übergehen. Wenn wir dabei die ausgezeichnete Begabung für irgend eine Kunst vorzugsweise ins Auge fassen, so wird sich doch die Anwendung auch auf die Gebiete, in Bezug auf welche in einem minder eigentlichen Sinne von genialer Anlage und Thätigkeit gesprochen wird, ohne Schwierigkeit machen lassen.

Vermöge seiner schöpferischen, für Neues bahnbrechenden Bedeutung geräth das Genie mit dem Vorhandenen, welches das Recht der „süßen Gewohnheit des Daseins" für sich in Anspruch nimmt, naturgemäß in Opposition, deren Sturm und Drang um so heftiger wird, je starrer das Hergebrachte sich ihr gegenüber zu behaupten sucht, und wenn auch die Pädagogik glaubt, diesen rücksichtslosen Conservatismus vertreten zu müßen, so kann es nicht anders kommen, als daß der Erzieher und das zu erziehende Genie sich gegenseitig das Leben gründlich sauer machen. In vielen Fällen zwar wird die ausgezeichnete Kraft des Genies, aller Ungunst der Umgebung und allen Hemmnissen einer verkehrten Erziehung zum Trotz, ja durch sie gereizt und gespornt, das ihm vorgesteckte Ziel erreichen, zumal wenn die geniale Persönlichkeit frommer Kindheit in einem liebevollen und innigen Familienleben jenen für die ganze Lebenszeit vorhaltenden sittlichen und religiösen Kern und Halt gewonnen hat, welcher ihr nicht gestattet, in dauernder Verbitterung sich zu verzehren, oder ins Wilde sich zu verlieren, sondern ihr unter allen Stürmen den Blick hingewendet erhält auf den festen Leitstern ihres göttlichen Berufes und im unerschütterlichen Bewußtsein dieses Berufes dem Herzen seine Freudigkeit und der schaffenden Kraft ihre Lebendigkeit bewahrt; und in dieser Beziehung existirt vielleicht kein leuchtenderes Beispiel, als das unseres Schiller. In anderen Fällen aber geräth das Genie, von seiner Umgebung und selbst von denjenigen, welchen seine Pflege und die Vermittlung seiner Eigenthümlichkeit mit der bestehenden Ordnung obläge, zurückgestoßen, in eine gegen das objective Gesetz sich auflehnende maßlose und wilde Willkürlichkeit, wie z. B. bei Byron, welcher in der steifen Sitte der aristokratischen Gesellschaft Altenglands und in den starren Formen des englischen Schulwesens für seine Eigenthümlichkeit kein Verständnis fand, und so, wie Göthe in seinem rührenden Nachrufe an Euphorion sagt, gewaltsam von Sitte und Gesetz sich entfernte, so daß er in einem Alter, wo Schiller zu seinen vollendetsten Schöpfungen sich erst erhob, den Höhepunct seiner genialen Kraft längst überschritten hatte und nur durch das gnädige Geschick eines frühen Todes vor dem traurigsten Loose bewahrt wurde, trotz des überreichen Pfundes, welches ihm anvertraut war, den eignen geistigen Bankerott zu erleben.

Nicht minder bedenklich, als das herzlose, entmuthigende und erbitternde Sichverschließen der Erzieher gegen die berechtigtsten Ansprüche genialer Eigenthümlichkeit, ist aber das weichliche Ueberschätzen und Hätscheln einer wirklichen oder vermeintlichen genialen Anlage, und in unserer Zeit drohen im allgemeinen offenbar mehr von dieser, als von jener Richtung her der Erziehung Gefahren. Sehen wir von den bildenden Künsten ab, deren zu neuen Versuchen anregende Schöpfungen mehr an bestimmte Oertlichkeiten gebunden sind, und ziehen wir nur Musik und namentlich Poesie etwas näher in Betracht, deren Producte am leichtesten Gemeingut werden können. Je mehr es nach Ablauf der schöpfungskräftigen Glanzperioden auf diesen Gebieten an wirklich genialer Productivität fehlt — worüber wir uns nicht einmal zu beklagen haben, da nach einem wiederkehrenden Gesetze der geistigen Entwicklung der Reichthum solcher Schöpfungen bestimmt ist, auf Generationen hinaus zur geistigen Nahrung zu dienen —,

desto mehr macht sich die reproducirende Thätigkeit untergeordneter Talente breit, und Stipendien, Jahresgehalte, Preisaufgaben, Vereinsunterstützungen kommen ihr ermunternd entgegen. Solche Unterstützungen sind an sich gewiß unverwerflich, dürfen sich aber bis jetzt schwerlich rühmen, das Hervortreten wirklich genialer Schöpfungen vermittelt zu haben; vielmehr sieht man allem die gemachte Epigonenarbeit an und vermißt das Siegel des Genies, die aus der eigensten Erfahrung und dem tiefinnersten Leben des Verfassers herausgeborene lebendige Eigenthümlichkeit und absolute Ursprünglichkeit, welche unmittelbar „mit urkräftigem Behagen die Herzen aller Hörer zwingt;“ denn selbst die wirklich geniale Kraft entwickelt sich mächtiger, wenn sie einigen Widerstand findet, als wenn ihr alles zu leicht gemacht wird. Untergeordnete Talente aber werden durch ein allzusehr entgegenkommendes Hegen und Pflegen verleitet, ihre unzureichende Kraft der Sphäre genialer Production zuzuwenden und darüber ihre übrigen Anlagen zu versäumen, bei deren Entwicklung sie im Gebiete wissenschaftlicher oder praktischer Thätigkeit auf eine nicht bloß für das Ganze nützlichere, sondern auch für sie selbst befriedigendere Weise ihre Kraft hätten verwenden können. Insbesondere mit Poesie wird jetzt die Jugend unserer sogenannten gebildeten Stände von Kindheit auf so aufgefüttert, daß es verwunderlich wäre, wenn nicht einem Knaben oder Jüngling — denn von den hoffnungsvollen Blaustrümpfchen schweigen wir billig — von einiger Lebhaftigkeit der Auffassung und Leichtigkeit im sprachlichen Ausdruck ein leidlicher Vers gelingen sollte. Wenn nun in einem solchen Falle blinde Elternliebe in dem Wahne sich wiegt, einem Wunderkinde das Leben gegeben zu haben, so ist das verzeihlich. Der Erzieher vom Fach aber sollte nicht, wie es leider nicht selten geschieht, durch überschätzende Anerkennung jenen Wahn unterstützen. Vielmehr muß er, wenn nicht ein an sich werthloser ästhetischer Dilettantismus zu Schlaffheit, Ungründlichkeit und geistiger Verliederlichung führen soll, den Zögling zu gewissenhaftem Fleiß und gründlichem Lernen anhalten, damit dieser mit der Freude an dem, was er auf anderen Gebieten erreicht, zugleich auch die richtige Selbstschätzung gewinne. Und der Erzieher wird dieses um so gewißer erreichen, je mehr er, während er dem Zögling andere Ziele zeigt und zu ernsterer Thätigkeit ihn anhält, doch auch seine dichterischen Versuche in ihrem relativen Werth mit freundlichem Wohlwollen anzuerkennen bereit ist. Schlimm freilich steht es dann, wenn der Zögling selbst bereits von der Einbildung inficirt ist, daß er ein Genie sei, und für die Verkennung dieser stumpfsinnigen Welt, wie es so häufig der Fall ist, gerade in den Werken der mit der Welt zerfallenen wilden Genies und ihrer weltschmerzlichen Nachtreter Trost und Ersatz gefunden und von ihnen gelernt hat, auf das eigne große, verkannte und zerrissene Herz sich zurückzuziehen. Wie ein ernststrebender, wenn auch noch so wohlwollender Mann mit einem solchen, von sich selbst so völlig befriedigten „Genie“ daran ist, das hat Schleiermacher treffend ausgesprochen, wenn er an Henriette Herz schreibt: „Mit Louis Börne und mir wäre es, wie wir beide sind, nichts geworden. Er liebt und hätschelt seine Faulheit und Eitelkeit und will von allen Menschen entweder gehätschelt werden oder hochmüthig über sie wegsehen. Das letzte kann er nicht über mich, und das erste kann ich nicht gegen ihn; denn Faulheit und Eitelkeit sind mir bei jungen Leuten ekelhaft und verhaßt. Auf diese Weise ist er eigentlich von mir abgekommen.“ Auch dem Erzieher wird es begegnen, daß er von einem solchen Zögling abkommt; in manchen Fällen aber wird ihm doch für seine gewissenhaften Bemühungen die Genugthuung werden, daß der Zögling später, wenn die scheinbar so reiche poetische Ader durch ein bißchen oberflächlichen Tagbau vollständig abgebaut ist, und er in einer bescheidenen Stellung für sich und andere arbeiten gelernt hat, anerkennt, der Lehrer habe es doch gut gemeint und die Verkennung sei vielmehr auf Seiten des vermeintlichen Genies gewesen. (Vgl. d. Art. Entwicklungsperiode S. 221.)

In den seitherigen Bemerkungen über die verkehrte Behandlung des Genies sind auch bereits die Grundsätze für die richtige Behandlung im wesentlichen angedeutet: es kommt eben darauf an, daß es einerseits in seiner eigenthümlichen Begabung und Rich-

tung anerkannt, andererseits zu ernster Arbeit und gründlichem Lernen angehalten werde. Diese letzte Forderung bezieht sich auch auf diejenigen Gebiete, zu welchen die geniale Begabung in keiner unmittelbaren Beziehung steht. Am mindesten nachtheilig würde der Mangel an einer umfassenden allgemeinen Bildung noch für die Kunst des Musikers werden, als die subjectivste aller Künste; und doch kann auch hier ein Werk, wie z. B. Händels auch in seinem Text so vortrefflicher Messias, zeigen, von welchem Werthe gründliche Bildung und eine darauf ruhende großartige Weltanschauung ist; daß aber dem bildenden Künstler und vor allen dem Dichter eine gründliche allgemeine Bildung ganz unentbehrlich ist, bedarf keines Beweises. Abgesehen aber von ihrem directen Gewinn für die Ausübung der Kunst selbst, hat sie auch den Werth, daß unter der Beschäftigung mit anderen Gebieten die geniale Kraft von ihrer besondern Berufsarbeit sich erholt, um erfrischt und mit neuem Schwung zu ihr zurückzukehren. Ganz besonders aber gilt die Forderung gründlichen Lernens und gewissenhafter Anstrengung für die bestimmte Kunst selbst, zu welcher das Genie berufen ist. Nicht bloß die bildende Kunst und die Musik, sondern auch die Poesie erfordert zu ihrer Vollkommenheit eine Technik, welche gründlich gelernt und mit Anstrengung geübt werden muß, und unreine Reime z. B., wie sie noch Schiller und Göthe gebrauchen durften, und wie auch A. W. v. Schlegel trotz seines armseligen Spottes über den schlechtreimenden „Schwaben" Schiller sie oft genug angewandt hat, sind jetzt nicht mehr gestattet. Wer sich gewöhnt, es mit dergleichen Dingen, als unwesentlichen Formen, leicht zu nehmen, schadet dem Gehalt seiner Production, denn auch in dieser Rücksicht gilt das Wort unseres Dichters, daß der Genius mit der Natur im Bunde steht: der schöpferisch gestaltenden Kraft des Genius fügt sich der Stoff und die Natur der Sprache kommt ihm entgegen und je strenger und sauberer er in der Verwaltung seiner Ausdrucksmittel verfährt, desto vollkommener und reiner wird sein geistiger Gehalt entbunden. Damit der Zögling vor allem die heilsame Strenge gegen sich selbst lerne und seine unvollkommenen Leistungen nicht überschätze, ist ihm immer das Vortrefflichste als Muster vorzuhalten. „Der wahre Dichter wird sowohl gebildet, als geboren, und ein solcher war Er," sang Ben Jonson mit Recht von Shakespeare, und auch Göthe wußte davon zu reden, wie er es sich sein Leben lang habe sauer werden lassen; das Größte kommt immer nur da zu Stande, wo mit der genialen Naturkraft tüchtige Bildung sich verbindet. In den ersten skizzenhaften Versuchen übersieht man leicht die technischen Mängel, und freut sich der reichen Auffassungs- und Erfindungsgabe des werdenden Künstlers, weil man eben hier auf eine vollendete Ausführung überhaupt keinen Anspruch macht; sowie es sich aber um ein ins einzelne ausgeführtes vollendetes Kunstwerk handelt, treten sie sofort in der störendsten Weise hervor. Freilich ist es schwer, die rechte Vermittlung zu treffen zwischen der natürlichen Kraft des Genius, der als Herrscher von Gottes Gnaden im Reiche der Kunst selbst Gesetze zu geben bestimmt ist, und zwischen den Regeln der künstlerischen Technik; aber für das in dieser Beziehung einzuhaltende Verfahren giebt es keine bestimmte Regel, hier muß der pädagogische Takt das Richtige finden. Meist wird vor der ersten Berührung mit der Technik das frühere unbefangene geniale Schaffen auf eine Zeit lang zurücktreten; aber die gesunde Kraft wirklicher Genialität sammelt sich nur, um zu vollkommnerem Schaffen zurückzukehren. Am leichtesten würde jene Vermittlung sich machen, wenn, wie es bei Mozart der Fall war, der liebende Vater zugleich der einsichtsvolle und gewissenhafte erste Lehrer sein könnte, oder wenn, wie bei Göthe, neben „des Vaters ernstem Führen" das Mütterchen die „Frohnatur" pflegt „und Lust am Fabuliren." Damit der Lehrer leiste, was in solchen günstigsten Fällen die Familie schon bietet, ist nöthig, daß er mit einem tüchtigen Unterricht herzliche Liebe zu seinem Schüler und ein warmes Interesse an der Entwicklung der in ihn gelegten ausgezeichneten Kraft verbinde und auch ihr Recht, ihre eigenen Wege zu gehen, gebührend anerkenne. Mit frommem Eifer und heiliger Liebe muß er ihn in seinem Berufe, als einem von Gott gewollten, fördern, und dadurch auch in dem Schüler jenen Sinn begründen, der nicht vorzugsweise auf die Anerkennung bei den Menschen gerichtet ist,

sondern darauf, daß er mit dem von Gott ihm anvertrauten Pfunde nach dem Willen des Gebers wuchere. Und wie gäbe es für den Lehrer einen schöneren Lohn, als das Bewußtsein, an seinem Theile getreulich dazu geholfen zu haben, daß ein ausgezeichneter Mensch, einer von diesen „Wunderleuten Gottes," wie Luther sie nennt, das von dem Geber aller guten und vollkommenen Gabe ihm vorgesteckte Ziel erreichte? **G. Baur.**

Geographie in höheren Schulen. „In der Mitte andrer Studien, auf die man mehr Gewicht legt, wird die Geographie von den Schülern durchgehends und manchmal selbst von den Lehrern vernachläßigt. Dies ist höchst tadelnswerth. Man kann den geographischen Unterricht sehr beschränken, aber man darf ihn nicht geringschätzen. Er muß die übrigen Studien verbinden und in Verbindung festhalten. Ohne ihn wankt alles." Kürzer und treffender, als es Herbart in diesen Worten gethan (Umriß pädagogischer Vorlesungen § 268), könnte man sich auch heute nicht über die auffällige Vernachläßigung und die sehr hohe Bedeutung des erdkundlichen Unterrichts aussprechen. Ohne über die letztere daher ein weiteres Wort zu verlieren (ars non habet osorem nisi ignorantem, im Vollgefühl dessen hat sich nicht einmal einer der vielen ungern in Geographie unterrichtenden Lehrer daran gewagt, den gar zu augenfälligen Werth des Unterrichts in diesem Fach herabzusetzen, und das ist die beste Lobrede auf denselben gewesen), liegt es uns zuerst ob, darüber klar zu werden, inwiefern gewiße weit verbreitete Irrthümer hinsichtlich der Natur wissenschaftlicher Erdkunde dazu beigetragen haben, diese nach Ausweis ihrer Geschichte deutscheste aller Wissenschaften in eine so unvergleichlich armselige Lage innerhalb des Unterrichtskreises unserer Realschulen wie unserer Gymnasien zu bringen.

1. Stellung der Erdkunde als Wissenschaft. Die Erdkunde als Wissenschaft von einem planetarischen Naturkörper gehört ihrem innersten Wesen nach zu den naturwissenschaftlichen Disciplinen. Erst durch die Macht, welche der Mensch in großartiger Weise je länger je mehr über die Erde gewonnen hat, kommt ein geschichtlicher Einschlag in das bunte Gewebe; ja es verschlingt sich die Beschaffenheit der trockenen Erdräume besonders da, wo sie von seßhaften Völkern bewohnt werden, in so inniger Wechselwirkung mit der Natur ihrer Bewohner, daß Völkerkunde und Geschichte so wenig ohne Erdkunde verständlich sind wie diese ohne jene.

Für alle Zeiten wird der Name Karl Ritters verbunden bleiben mit der Erforschung der tiefinnerlichen Beziehungen, in welchen das Menschengeschlecht zu seinem Erziehungshaus, der Erde, steht; denn nie hat ein Forscher mit so heiligem Eifer ein so langes und so arbeitvolles Leben der Sehnsucht gewidmet, dieses Erziehungshaus als ein nur scheinbar steinern seelenloses, als ein in der That geheimnisreich beseeltes, fast wie den Erzieher selbst, wenigstens als das lebendige Werkzeug in der ewig schaffenden Hand des göttlichen Erziehers zu erkennen. Hier ist nicht der Ort näher darzulegen, wie solche Ansichten von der Bestimmung der Erde für den Menschen unseren Planeten, gegenüber sichergestellten geologischen Thatsachen, als einen unzählbare Millionen von Jahren bestimmungslos im Weltall kreisenden Körper brandmarken, und wie unvereinbar es ferner mit der Güte oder mit der Weisheit des Schöpfers erschiene, daß z. B. Australien durch seine Wasserarmut die Eingeborenen nie über die niedrigsten Sorgen um die tägliche Nahrung, nie über die jammervollste aller Formen des Nomadenlebens zu einiger Menschenwürde gelangen ließ, weil man am Orte der Aussaat die Ernte erwartend verdurstet wäre. Geboten aber ist es darauf hinzuweisen, daß durch dergleichen historische Nutzanwendungen die sonst unbegreifliche Meinung genährt wurde: wissenschaftliche Erdkunde sei eine wesentlich historische Disciplin.

Darum dürfen wir den Ausspruch, den Oscar Peschel in einem Aufsatz über die Erdkunde als Unterrichtsgegenstand (Deutsche Vierteljahrsschrift, 1868, S. 103—131), gethan hat, wie eine rettende That begrüßen: „Echte Erdkunde ist Naturbeschreibung der Erdräume." Liest man die schönen Abhandlungen Ritters, welche 1852 gesammelt wurden unter dem Titel „Einleitung zur allgemeinen vergleichenden Geographie", so wird man sich davon überzeugen, daß der würdige Altmeister geogra-

phischer Wissenschaft jenen Ausspruch gewiß unterschrieben hätte; er war selbst nie der Ansicht, daß die Lehre von der Erde in der Verwerthung für die Geschichte der Menschheit aufgehen solle; wie hätte er sonst in deutscher Aufrichtigkeit A. v. Humboldt den eigentlichen Begründer der neueren Erdkunde nennen können? Ihm galt die Geschichte so gut wie die Naturwissenschaft als Sondergebiet neben der Geographie, so vielfältig die Gaben dieser drei Hauptfelder menschlicher Gedankenarbeit zu wechselseitigem Austausch bestimmt, oft genug durch ihn erst ermöglicht werden. In einer jener gesammelten Abhandlungen handelt er ja von dem „historischen Element in der geographischen Wissenschaft", und ebenda heißt es in Hinsicht auf die verkannte Selbständigkeit der geographischen gegenüber den geschichtlichen Studien: „Schlimm sieht es um diejenige Wissenschaft aus, welche erst des Reizes der Uebertragung, oder der Nutzanwendung aus anderen Wissenschaften bedarf." Und wer da meint, wissenschaftliche Erdkunde in Ritters Sinne habe sich mit Dingen von so materieller Natur wie Kohle und Eisen, Elfenbein und Baumwolle überhaupt nicht gemein zu machen, der schlage einen anderen Aufsatz des genannten Cyklus zu besserer Belehrung auf, wie ihn schon seine Aufschrift verkündet: „Der tellurische Zusammenhang der Natur und Geschichte in den Productionen der drei Naturreiche."

Somit war es eine gründliche Verirrung, Ritter ehren zu wollen durch ganz einseitige Betonung des Geschichtlichen in der Erdkunde, ja im Hinblick auf die Behandlung manches Theiles der asiatischen Länderkunde in Ritters berühmtem Hauptwerk der Meinung Raum zu geben, es gelte der von Ritter reformirten Wissenschaft nur die Ländergestaltung zu beschreiben und im übrigen bei denjenigen geschichtlichen Vorgängen reflectirend zu verweilen, die sich auf solcher tellurischen Schaubühne begeben hätten. Man vergesse nicht, daß Ritter, bis in sein hohes Alter an seinem titanenhaften Unternehmen eines Systems wissenschaftlicher Länderkunde, ausschließlich geschöpft aus den Originalquellen, weiterschaffend, zuletzt mitunter mehr den Platz säuberte zur Errichtung des Gebäudes und die Bausteine zurichtete statt das Haus selbst aufzuführen. Erglänzt doch wie ein Leitstern des nicht immer bis zum abschließenden Ziel verfolgten Weges auf jedem Band des bändereichen Werkes der schwer zu misdeutende Titel: „Die Erdkunde im Verhältnis zur Natur und zur Geschichte des Menschen." Beherzigen aber wollen wir vor allem noch den an Herbarts Ausspruch gemahnenden Titelzusatz: die Erdkunde in dieser Ausführung solle sein eine „sichere Grundlage des Studiums und Unterrichts in physikalischen und historischen Wissenschaften."

Jeder Urtheilsfähige wird in der Erdkunde eine naturwissenschaftliche Disciplin mit einem integrirenden historischen Bestandtheil erkennen. In dieser Anerkenntnis möchte aber bereits der Schlüssel liegen zur Erklärung der traurigen Lage des geographischen Unterrichts auf unseren höheren Schulen. Denn indem sich sogar in Preußen, der Heimatsstätte der wiedererweckten Wissenschaft Strabons, die oberste Unterrichtsbehörde verleiten ließ, die Geographie zu den historisch-philologischen Fächern zu zählen, meinte sie gar nicht die Verpflichtung zu haben, für die Geographie als für eine selbständige Wissenschaft auf den Universitäten Einrichtungen zu treffen; ja das Mühler'sche Reglement für die Prüfung pro facultate docendi ließ sogar die letzte Rettungsquelle versiegen: es veranlaßte ausschließlich die Historiker, die Berechtigung zum geographischen Lehramt (natürlich nur ganz nebenbei und durch ein an mehr als einer Stelle zur bloßen Form herabsinkendes Examen) nachzusuchen, während es den Studirenden der Naturwissenschaften, die als solche die beste Vorbereitung für Ertheilung geographischen Unterrichts genossen hatten und schon vom Gymnasium her mit vollauf hierfür genügenden Geschichtskenntnissen ausgerüstet waren, nicht das Mindeste in der Gradbestimmung ihres Zeugnisses half, wenn sie sich um Zuerkennung einer geographischen Facultas bewarben, was sie darum auch unterließen.

Auf allen deutschen Universitäten lagen nun bis zu Anfang der Siebziger Jahre die geographischen Studien darnieder. Einen ordentlichen Lehrstuhl für Erdkunde gab

es nirgends, obgleich keine andere Wissenschaft so gebieterisch wie gerade diese es fordert, daß der Anfänger den Ariadnefaden für ihre labyrinthischen Gänge in die Hand bekommt; denn sonst wird hier auch der beste Wille zu autodidaktischer Arbeit betrogen. Wenige Ausnahmen abgerechnet leiteten unter solchen Umständen Männer den geographischen Unterricht in deutschen Schulen, welche ganz unzureichende Vorkenntnisse dazu mitgebracht; sie standen zu dem benutzten Lehrbuch bisweilen nicht viel anders als ihre Schüler selbst. Traurige Zahlen- und Namenkataloge machten mit ihrer gedankenarmen Gedächtnisbürde dem Schüler eine Wissenschaft voll der fruchtbarsten Lehren und der edelsten Anregung jugendlicher Einbildungskraft zu einem wahren Greuel. Es ist eine alte Erfahrung, daß sich die Begeisterung der Schüler für einen Unterrichtszweig entzündet an derjenigen ihres Lehrers. Woher aber sollte diese bei der Erdkunde kommen? Ausgestoßen von den Hochschulen fristete letztere auf den Gymnasien und Realschulen ein elendes Dasein, verurtheilt zumeist „Magd der Geschichte" zu spielen, als hätte es nie einen Humboldt, nie einen Ritter gegeben!

Da erwarb sich zuerst das Königreich Sachsen das Verdienst, das Uebel bei der Wurzel zu erfassen: 1871 wurde Peschel nach Leipzig berufen, und damit endete das geographische Interregnum. Schon gegenwärtig besitzt fast jede norddeutsche Universität ein Ordinariat für Erdkunde; dasselbe gilt für Straßburg und mehrere österreichische Hochschulen; das übrige Süddeutschland wird nicht zurückbleiben. Eben darum verlohnt es sich jetzt erst der Mühe, die geographischen Bedürfnisse unserer Schulen rein sachlich zu erwägen; vorher wurde ja die Discussion immer durch den nur allzu berechtigten Einwand abgeschnitten: wir haben gar keine fachmäßig ausgebildeten Lehrer für Erdkunde.

Den Eintritt in unseren Hauptgegenstand soll uns hier nicht lange die Frage hemmen, inwiefern die neuere Erdkunde eine „vergleichende" sei. Gestehen wir es offen: dieser Ausdruck, in welchem man sich seit Jahrzehnten gefällt, war ein Fehlgriff Ritters. Als er ihn das erste Mal that, berief er sich auf die Analogie zu der soeben von Cuvier begründeten vergleichenden Anatomie, — aber bei dieser handelt es sich nur um Vergleichung organischer Formen, deren innerer Verwandtschaft man dadurch auf die Spur kommen will, und die Erdkunde ist mehr als eine Morphologie unseres Planeten; Ritter berief sich sogar auf jene bekannte Stelle Herodots, in welcher Donau und Nil im Verhältnis ihrer Stromrichtung zum durchflossenen Erdtheil mit einander verglichen werden, als auf einen bedeutsamen Anfang vergleichender Erdbetrachtung, — aber wie dürfte man im bloßen Vergleichen Wissenschaft finden! Nur wenn an der Hand der vielseitigsten Vergleichung ähnlicher Fälle die Ursachen der Erscheinungen enthüllt werden, baut man an einer vergleichenden Wissenschaft. In diesem Sinne indessen verglich Ritter nie (ihm war, wo er wirklich verglich, die Vergleichung Zweck statt Mittel); in diesem Sinne sehen wir die Vergleichung erst bewußtvoll geübt in Peschel's Neuen Problemen der vergleichenden Erdkunde. Stärker in der ergebnisreichen Anwendung der vergleichenden Methode als in der Theorie über die Sonderbedeutung dieser Methode gerade für Erdkunde, verkannte nur Peschel, daß das vergleichende Verfahren als mächtiges Werkzeug zur Induction allgemeingültiger Gesetze dem grundlegenden allgemeinen Theil der Erdkunde zwar unentbehrlich ist, daß hingegen der besondere Theil unserer Wissenschaft, die Länderkunde, als eine Darlegung nicht von allgemeinen Gesetzen aus einer Vielzahl einzelner Fälle, sondern der nach eben diesen Gesetzen geordneten ursächlichen Verknüpfung unzähliger Einzelheiten zum Naturganzen eines „Landindividuums" — an vergleichende Methode im exacten Sinne des Wortes nicht gewiesen erscheint. Darin gerade lag der Misgriff Ritters, daß er seine Art der Länderbetrachtung im Gegensatz zu der „Compendien-Geographie" d. h. der zusammenhangslosen Häufung von Einzeldaten eine „vergleichende" nannte; freilich kann man bei einigem guten Willen den Begriff der Vergleichung in diesen Aufbau eines Systems der Länderkunde hineindeuten (man kann z. B. sagen, es sei dabei ein unverwandter, stets wachsam vergleichender Blick auf den Bauplan des Ganzen nöthig, sonst

würde man den einzelnen Stein nicht recht einfügen, es werde sonst nur wieder das Haufwerk der Handbücher entstehen); es ist indessen nicht statthaft da von vergleichender Wissenschaft zu reden, wo es sich nicht um vergleichende Methode in dem oben ausgesprochenen Sinne handelt, denn man kann nicht der Erdkunde erlauben eine eigene Sprache zu reden. Die allgemeine Erdkunde handelt von der Stellung der Erde zu den übrigen Gestirnen, zum Weltall überhaupt, ferner von den Raum- und Formverhältnissen unseres Planeten im Ganzen und in seinen einzelnen Theilen, von der naturgesetzlichen Entfaltung des gegenwärtigen Zustandes von Luft, Meer und Land nebst ihren Bewohnern bis hinan zum Menschen, so weit das organische Leben tellurisch bedingt ist; die specielle Erdkunde erforscht den ursächlichen Zusammenhang der natürlichen und geschichtlichen Elemente in jedem einzelnen Erdraum. Nicht in vergleichender Methode liegt das Gemeinsame dieser beiden Haupttheile; beide sind vielmehr (außer durch den gemeinsamen Gegenstand) mit einander wie mit anderen Wissenschaften vereint durch das Forschen nach den Ursachen d. h. einfach durch den Grundzug jeder echten Wissenschaft.

Rede man also nicht mehr von „vergleichender Erdkunde", sondern von „wissenschaftlicher" oder noch besser von „Erdkunde" schlechtweg, denn es ist schöne Sitte geworden, mit diesem deutschen Klang diese insonderheit deutsche Wissenschaft als solche zu bezeichnen, da Geographie dem Wortlaut gemäß auch die bloße Beschreibung der Erde bedeuten darf und bei uns wirklich zumeist bedeutet.

2. Propädeutik der Schulgeographie. Mit den übrigen naturkundlichen Unterrichtsfächern theilt die Geographie den großen Vorzug vor den sprachlichen und dem geschichtlichen, daß sie von anschaubaren Dingen handelt. Dieses Vortheils begiebt man sich, wenn man „blinde Geographie" treibt, wie der treffliche GutsMuths sich ausdrückt in dem zu bald vergessenen, seinem Schüler Karl Ritter gewidmeten „Versuch einer Methodik des geographischen Unterrichts" (Weimar, 1835). Das Auge, nicht das Ohr hat bei diesem Unterricht die Hauptvermittlung zu übernehmen. Dem Auswendiglernen der vom Lehrer genannten Erklärungen, Ortsbestimmungen, Zahlen und Namen oder gar der Lehrbuchparagraphen wird heute kein Mensch zwar mehr das Wort reden wollen; jedoch auf Globus und Karte gleich von vorn herein das Schwergewicht legen zu wollen, ist auch nicht verständig. „Sachunterricht geht über Wortunterricht" lautet die goldene Regel; reden aber Globus und Karte nicht auch eine Sprache, und noch dazu eine in ganz eigenthümlichen, dem Schüler ursprünglich völlig unverständlichen Sinnbildern? Lieber das naturgetreue Bild als das Sinnbild, am besten die Sache selbst!

Die ganze Erde können wir den Schülern nicht zeigen, wohl aber ihre engere Heimat. Darum ist Heimatskunde die einzig wahre Eingangspforte zur Erdkunde. Räumlich ist der heimatskundliche Unterricht genau so weit auszudehnen als der Gesichtskreis der Kinder reicht; sein Inhalt ist alles, was in diesem Rahmen sich beschließt. Ausgeschlossen ist folglich gar nicht das Naturkundliche oder das Geschichtliche; weder die Blumen am Bach und die Waldbäume auf den Höhen sammt all dem, was da kriecht und fliegt, soll unbeachtet bleiben, noch auch die Werkthätigkeit der heutigen Bewohner, die steinernen Andenken vergangener Geschlechter in Gebäuden, Denkmalen, Mordkreuzen, Hünengräbern in der Flur. Fremd bleibe der Heimatskunde jeglicher Beigeschmack wissenschaftlicher Arbeitstheilung; sie sei das für den später einsetzenden Unterricht in den von einander gesonderten Realfächern, was Herodot, der Vater zugleich von Geschichts-, Völker- und Länderkunde, gewesen ist für die abendländische Geistesentwicklung.

Nicht der geographische Egoismus des Lehrers, sondern schon die Natur der Sache führt es herbei, daß der Erwerb heimatskundlicher Spaziergänge*) immer und haupt-

*) Es bedarf kaum der Bemerkung, daß der Lehrer dieselben zu leiten hat, gerade wie der botanische Lehrer die botanischen Excursionen.

sächlich ein geographischer sein wird. Nicht das einzelne Thier oder die einzelne Pflanze gewinnt auf diesen Ausflügen die Hauptbedeutung, sondern das Pflanzen- und Thierleben im Ganzen, weniger an sich als in seiner Belebung der Landschaft; diese selbst spielt die Hauptrolle, die Menschenwerke machen die Staffage zum Gemälde. Man hat, wie billig, auf das Wetter geachtet, das Wolkentreiben, vielleicht ein heraufziehendes Gewitter und seine Entladung beschaut, oder man hat frühen Morgens mit den Dunstgebilden im Thal nächste Bekanntschaft gemacht, dann die Nebel als Wolken entschweben sehen; dies alles wie die Formen des wässerigen oder gefrorenen Niederschlags, dessen Bildung an der Fensterscheibe unter genau denselben Bedingungen wie an der Gebirgswand oder im freien Luftmeer, schafft zusammen mit den Beobachtungen über das Hinwandeln von Sonne, Mond und Sternen am blauen Himmelszelt die herrlichste Grundlage für Einführung in die Anfangsgründe der mathematischen Erdkunde und der Klimatologie. Der Lehrer hat bei jedem neuen Ausgang mit seinen kleinen Naturfreunden frische Gelegenheit aufmerksam zu machen auf die Bodenformen und den davon abhängigen Lauf der Gewässer, auf Bodenzusammensetzung und davon abhängige Vertheilung von Wiese, Feld und Wald, endlich auf die wieder daher rührende Vertheilung der Pflanzen und Thiere, der menschlichen Beschäftigungen und der Ansiedelungen. Jeder muß zugeben: so gewiß der Naturgeschichte und der Geschichte nicht zu unterschätzende Anschauungserfahrungen zur weiteren Besprechung in der Classe auf solchen Entdeckungsreisen in die heimatliche Umgebung zuwachsen, nach Zahl und Werth sind überlegen die erdkundlichen Eindrücke bei diesen harmlos kindlichen Wanderungen, die — wenn mit Geist und Gemüth gelenkt — die reinsten Freuden der Kindheit zur Quelle des Wissens, zur bedeutsamen Anregung für das ganze Leben zu gestalten vermögen. Wer vor etwa hundert Jahren die Wiesen und Wälder am Tegeler See und zehn Jahre später die lieblichen Vorhöhen des Thüringer Waldes bei Schnepfenthal besuchte, der mochte belauschen, wie in sinniger Beschäftigung der angedeuteten Art an der Hand natursinniger Lehrer zwei deutsche Knaben heranwuchsen, um dereinst das Dioskurenpaar in der Aera der wiedererstehenden Wissenschaft von der Erde zu sein: Alexander v. Humboldt und Karl Ritter.

Nicht entschieden genug kann man es verdammen, daß noch gegenwärtig in manchen deutschen Schulen unter dem Namen der Heimatskunde eine Specialtopographie des engeren oder weiteren politischen Bezirks, zu welchem der Schulort gehört, eine preußische „Provinzkunde" gelehrt wird; statt der Einführung in die wichtigsten, weil allgemeinsten Grundlagen fällt man so auf plumpe Weise mit der Thür ins Haus, um gleich von Anfang an den Schülern Lust und Liebe zur Geographie zu nehmen durch Vorkehren des Unerquicklichsten, der bloßen Lagennachweise und jener Zopfgelehrsamkeit der Kanzleistuben über sogenannte politische Eintheilung; statt des Morgenthors frisch sinnlicher Anschauung öffnet sich so recht zeitig die aschgraue Pforte der ödesten Namen- und Zahlenlernerei.

Darauf kommt es doch wahrhaftig nicht an, daß der Schüler möglichst bald erfährt, wo sein Fürst oder sein Landrath wohnt, sondern darauf, daß ihm fest und klar solche Charakterzüge aus dem Horizont seiner Heimat eingeprägt werden, die im Stande sind, ihn da heimisch zu machen, wo wir Menschen alle zu Hause sind: auf der weiten Erde. Als Propädeutik der Erdbeschreibung soll die Heimatskunde ausschließlich zweierlei als unumgänglich leisten: Induction der nöthigsten Grundbegriffe, um die es sich in der Geographie ununterbrochen dreht, und Verstehenlernen der kartographischen Symbole (Kartenlesen).

Globuslehre ist ein ebenso gewöhnlicher wie falscher Anfang der Schulgeographie; mit jenen noch immer so häufig gepredigten Präliminar-Unterweisungen, daß Osten die Stelle am Horizont sei, „wo alle Tage (!) die Sonne aufgeht", oder daß die Längen- und Breitengrade „Linien" (von so und so viel Meilen Breitenausdehnung?!) seien, richtet man natürlich vollends nichts wie Schaden an. Soll man aber etwa, wie es wirklich noch heute auf deutschen Gymnasien nicht unerhört ist, und wie z. B. das

Schacht'sche Lehrbuch allen Ernstes anräth, ohne die nöthigsten Vorbegriffe aus der mathematischen Geographie auf gut Glück mit Wandkarte, Atlas und gedrucktem Leitfaden specielle Erdbeschreibung anfangen, dieweil „mathematische Geographie" den Anfängern zu schwer falle? Nein, es gilt vielmehr in der Heimatskunde bereits die Karte der Heimat, wie sie sich von höheren Aussichtspuncten, Anhöhen oder Thürmen, darstellt mit all den üblichen Hieroglyphen der Kartenzeichnung, vor allem mit genauer Orientirung nach den Himmelsgegenden, wo möglich mit Eintragung der Längen- und Breitenlinien zu entwerfen. Die Anfänger müßen selbst erfahren, wenn sie es noch nicht wie die kleinen Friesen an der Nordsee mit der Muttermilch einsaugen, daß die einzige auskömmliche, nicht bloß relativ genügende Art sich auf Erden zurecht zu finden, die Beachtung der Himmelsgegenden ist; sie müßen auch aus eigener Beobachtung erkennen, daß die Sonne alle Tage wo anders auf- und untergeht, daß hingegen alle Mittage der Schatten genau in derselben Richtung, nämlich nach Norden fällt, in derselben Richtung Nachts der Polarstern leuchtet und nahezu in ihr die Nordspitze der Magnetnadel Ruhe findet, und wie außerordentlich einfach nach Maßgabe des Nordens alle anderen Himmelsgegenden gefunden werden. Der Knabe fährt mit der Hand quer durch die Luft zwischen einem senkrecht in den Boden gesteckten Stab und dessen mittäglichem Schattenbild an der Erde, — er erkennt, daß der Schatten wandgleich diesen ganzen Zwischenraum füllt, und construirt sich durch Ausdehnen dieser Schattenwand (die ja annäherungsweise eine wirkliche Ebene, ohne Breitendimension darstellt) ins Unendliche die Meridianebene seines Standpuncts, die himmlische und terrestrische Mittagslinie seines Wohnorts als die Linien, in welchen jene Meridianebene Erde und Himmelsgewölbe treffen. Aufs leichteste lernt er, auf diesem Wege weitergeführt vom Lehrer, die Natur der Längen- und Breitengrade kennen, so weit sie zum Verstehen der Karte unausweichliches Bedürfnis sind. Und in welchem Umfang er bei den oben skizzirten Spaziergängen die Grundlagen für allgemeine, besonders also für physische Erdkunde weiter ausbaut, wird außer von ihm selbst nur von zwei Factoren abhängen: von der Natur seiner Heimat und von der Tüchtigkeit seines Lehrers.

Freilich wird es in denjenigen Ebenen unseres vaterländischen Nordens, welchen jedwede Erhebung des Bodens versagt ist, schwer fallen den Schülern einen deutlichen Begriff von einem Berg oder gar von einem Gebirge beizubringen; leichter schon mag der Phantasie des Binnenländers ein ungefährer Begriff von dem Meere, von Häfen und Inseln, dem Gebirgsbewohner ein solcher von der Ebene erweckt werden, in die er ja gewöhnlich hinausschauen kann. Wie aber das alles geschickt zu verwerthen ist, um eine Vorschule der Erdbeschreibung daraus zu machen, ersehe man aus Finger's empfehlenswerthem Buch: Anweisung zum Unterricht in der Heimatskunde, gegeben an dem Beispiele der Gegend von Weinheim an der Bergstraße (2. Aufl.; Berl., Weidmann'sche Buchhandl.). [Vgl. d. Art. Ortskunde. D. Red.]

Möge nur die Zeit bald kommen, wo alle unsere Schulbehörden diesem für das ganze Erziehungswesen bedeutsamen Unterricht in der Heimatskunde die ihm gebührende Beachtung schenken, ihn bewahren vor der gedachten unwürdigen Verfälschung und ihm den rechten Ort, den wohlgerüsteten Leiter aussuchen! Wo höhere Schulen das Glück haben eine Vorschule zu besitzen, ist der rechte Ort für die Heimatskunde naturgemäß die oberste Classe dieser letzteren; wo nicht, muß der Sextacursus in Geographie sich der Heimatskunde, so weit es irgend die Zeit erlaubt, annehmen. Nur glaube man nicht, daß diesen „elementaren" Unterricht jeder beliebige Lehrer ertheilen könne; im Gegentheil: für diesen Unterricht, dem der Stoff überall erst zu sammeln ist, eignet sich allein ein Lehrer von ebenso gründlichen, namentlich naturwissenschaftlichen, Kenntnissen wie großer didaktischer Kunst und herzlicher Hingabe an seinen Beruf.

3. Unterer Cursus der Schulgeographie. Dieser hat damit zu beginnen, die Schüler auf das Trügerische des Sinneneindrucks von der Erde als einer Scheibe und dem Himmel als einer Hohlkugel aufmerksam zu machen. Die Heimatskunde brauchte jenen freundlichen Wahn, daß der Kirchthurm des Geburtsortes die Mitte des Weltalls

sei, noch nicht zu zerstören; die Geographie hingegen hat die Pflicht, von diesem Standpunct aller Kinder und kindlichen Völker kritisch zu erlösen: die Erde zu erklären als Kugel, des Himmels Blau als duftigen Glasschmelz auf deren Oberfläche, die zahllosen Gestirne als diesem rein atmosphärischen Himmel ungeheuer fern gerückte frei schwebende Körper im mehr denn eisig kalten, unerhellten Weltenraum ohne Ende.

Mit Hülfe eines guten Telluriums (ja nicht ohne ein solches!) wird die hochwichtige Lehre von der Doppeldrehung der Erde um ihre Axe und sammt dem Schlangenlinien beschreibenden Monde um die Sonne erläutert. Weitere astronomische Excurse sind für die Geographie ganz unnöthig; man wird sie aber trotzdem unternehmen müßen, weil die geographische wie die deutsche Stunde die vorörtliche Bedeutung hat, manches zu berühren, was ihrer engeren Bestimmung fern liegt, aber ohne ihr Zuthun überhaupt unberührt bliebe, ohne es zu verdienen. Die erhabenste aller Wissenschaften von der realen Welt, eine Reihe der allerhöchsten Triumphe des menschlichen Geistes bliebe unserer Jugend so gut wie unbekannt, wenn der Geographielehrer nicht von den Wundern der Sternenwelt erzählen wollte. Nur darf er sich dabei nicht ins Maßlose versteigen, vor allem nicht mit unnützen Zahlenangaben das Gedächtnis seiner Schüler beschweren, wo er deren Phantasie entzücken soll. Eine gute Auswahl gediegenen Stoffs für diesen Theil seines Unterrichts bietet dar: O. Ule, Wunder der Sternenwelt, 2. Auflage bearbeitet von H. Klein (Leipzig, 1877).

Dem eigentlichen geographischen Pensum ist dabei vollauf genügt, wenn die Erde als Stern unter Sternen, als einer der winzigsten, die unser Auge schaut, als ein Wandelstern von Sonnengnaden erkannt und daneben die Erscheinung von Sonnen- und Mondfinsternissen (selbstverständlich an dem im verdunkelten Raum zur größten Theaterlust der Kleinen vorgeführten Tellurium) erklärt worden ist. Hierauf mag dann die große Doppelwirkung der doppelten Drehung unserer Erde kurz, aber ihrer Wichtigkeit entsprechend mit aller Gründlichkeit ursächlich erörtert werden: Tag und Nacht, der Wandel der Jahreszeiten.

Die nun folgende Globuslehre wird nach solcher Vorbereitung gar keine besonderen Schwierigkeiten machen. Das Netz der Gradlinien kennt der Schüler hoffentlich bereits aus der Anfertigung der heimatskundlichen Karte; er hat es jetzt nur auf die Kugelfläche zu übertragen. Der Lehrer braucht nicht die fünf Zonen nach ihren Grenzen und mit ihren thermischen Taufnamen wie Vocabeln auswendig lernen zu lassen, sondern hat schon durch Erklärung der Jahreszeiten den Schülern den Schlüssel in die Hand gegeben, mit welchem sie ihm nunmehr selbst das Geheimnis erschließen mögen, warum der Eskimo im Pelz, der Neger im leichtesten Baumwollenschurz geht. Man strebe nur danach einen möglichst großen Globus verwenden zu können, an welchem auch die Vertheilung von Land und Meer recht augenfällig (am besten also durch sauber blaue Flächenfärbung der Meerestheile) zu sehen ist; sogenannte Reliefgloben wird der einsichtige Lehrer lieber vermeiden, weil sonst die Uebermacht der sinnlichen Energie über das Wort des Lehrers dahin wirkt, die Mittheilung von der Kreidestäubchengröße selbst der höchsten Berge im Verhältnis zur Erdmasse baldigst zu Gunsten dieser 20 Meilen hohen Rückgrate in Amerika und Asien zu vergessen.

Die weiteren Mittheilungen aus dem allgemeinen Theil der Erdkunde dürfen recht kurz sein. Eine Menge der Definitionen über Tief- und Hochebene, Hügel und Berg, Fluß- und Seenatur, wie sie unsere geographischen Leitfäden im Eingang zu bringen pflegen, sind auf weit besserem Wege schon durch die Heimatskunde erobert. Tiefer aber in physische Erdkunde einzudringen, die Lehre von den Meeresströmen, den atmosphärischen Bewegungen und dergl. eingehender zu entwickeln, verbietet das Lebensalter der Anfänger. Dieses ist, wie jeder weiß, allen Abstractionen abhold; folglich beschränke man die Allgemeinheiten aufs Allernöthigste, um so rasch wie möglich zur Hauptsache zu schreiten.

Niemand wird bestreiten, daß der elementare Geographieunterricht seinem Hauptgehalt nach geographische Topik sein muß. Nächst Lesen und Schreiben verlangt man

von jedem halbwegs Gebildeten, daß er von der Schulbank her klar ist über die ungefähre Lage der bekanntesten Länder, Meere, Gebirge, Flüsse, Staaten und Städte. Auf recht dauerhafte Einprägung dieser dem Weiteraufbau der geographischen Wissenschaft wie dem praktischen Leben gleich unentbehrlichen topischen Elemente zielt also, wie billig, alle Schulgeographie in erster Linie ab. Es fragt sich nur, in welcher Reihenfolge und in welcher Behandlungsweise diese Topik gelehrt werden soll?

Noch geht manchen Orts die graue Theorie um, es sei durch die „synthetische Methode" der concentrische Fortschritt in der Art geboten, daß man auf die engste Heimat den Staat, welcher diese einschließt, darauf ganz Deutschland, dann das übrige Europa, endlich die anderen Erdtheile folgen lasse. Als wenn daran ein Fünkchen Wahrheit wäre! Die Heimatskunde war, wie wir uns überzeugten, nur in ihrer Caricatur eine Landeskunde der nächsten Umgebung des Schulorts; so genau sie auf jeden Hügel und jeden Bach, ja auf einzelne Steine am Hügelhang, auf den Sand des Baches, auf die kleinsten Häusergruppen im städtischen Weichbild zu achten verpflichtet ist, — all das ist ihr dennoch bloß Mittel zum Zweck, denn sie will aus der Fülle der Einzelerfahrungen gerade in die Erkenntnis des Allgemeinsten einführen. Darum fügt sich ihr ganz logisch der Unterricht in den wichtigsten Anfangsgründen der allgemeinen Erdkunde an; was gebietet uns, hierauf wieder zum deutschen Staatsgebiet, welchem der Schulort angehört, zurückzuschreiten, um mit ihm die Länderkunde anzuheben? Etwa die leichtere Verständlichkeit des Näheren? Aber alles, was außerhalb des Gesichtskreises der Schüler fällt, ist ihm gleichmäßig unanschaulich und will durch die Landkarte und das Wort des Lehrers erklärt sein; der schwäbische Knabe macht sich nicht leichter ein Bild von den Mooren und Marschen des deutschen Nordens, wenn ihm auch jeder Tropfen im Bach oder Fluß dahin enteilt, als von den Tundren Sibiriens. Die Lust des Knaben, von recht fremden Ländern und Völkern zu hören, spricht entschieden für den Beginn der Topik mit den außereuropäischen Erdtheilen; die auf der untersten Classenstufe noch nicht vorhandenen und doch für die am ausführlichsten darzustellende deutsche Landeskunde unumgänglich nöthigen geschichtlichen Kenntnisse lassen es sogar am rathsamsten erscheinen, mit Deutschland den Anfangsunterricht in topischer Geographie vielmehr zu *beschließen*. Es empfiehlt sich wohl am meisten folgende Pensavertheilung: in Sexta allgemeine Einleitung und Ueberschau der außereuropäischen Lande, in Quinta das außerdeutsche Europa, in Quarta Deutschland (im physisch-historischen Begriff, folglich unter keiner Bedingung bloß das Deutsche Reich, sondern Deutsch-Oesterreich, die Schweiz und die Niederlande mit dazu), endlich in Tertia eine auf zwei Jahre zu bemessende erweiternde Wiederholung des Ganzen. Dieses Wiederaufgreifen des schon einmal durchgenommenen Pensums, um das Unentbehrlichste wieder im Gedächtnis der Schüler aufzufrischen und ihrem vorgeschrittneren Alter angemessen etwas tiefer zu erfassen, von der neugefestigten Position das Wissen peripherisch je nach den Umständen etwas weiter auszudehnen, erweist sich hier wie in sonstigem Unterricht sehr viel segensreicher als das einmalige Abschreiten des Gesammtpensums, reihenförmig vertheilt durch die Classen, wobei nach Durchnahme des letzten Reihengliedes regelmäßig das Anfangsglied im Nebel der Vergessenheit ruht. Angenommen wird für den ganzen (fünfjährigen) Cursus in Unter- wie Oberstufe Verfügung über mindestens je zwei wöchentliche Stunden für denselben.

Nur im Vorbeigehen sei vor einer Unsitte gewarnt, deren sich selbst bessere Leitfäden der Schulgeographie, z. B. der von Pütz, schuldig machen: den Gegenstand der Länderkunde nach gewißen Kategorien zu zerreißen. Diese erkünstelte Ordnung, erst die Erde als unbewohnt gleich der Mondoberfläche darzustellen, dann erst von den Bewohnern, ihren Staaten und Wohnorten zu handeln, oder sogar diese beiden Hauptseiten der Erdbeschreibung noch weiter zu trennen, erst die Erde kennen zu lehren nach den Umrissen der Continente, dann immer von neuem die Reihe der Länderräume durchzugehen nach den Erhebungsformen, darauf nach den Gewässern, darauf nach den Staatengrenzen und zuletzt noch einmal nach den Städten — das frommt in keiner Weise.

Innerhalb der Schilderung des einzelnen Erdraums wird man wohlthun, folgerecht eine solche Gliederung einzuhalten, aber die ganze Erde so schematisch auseinander zu nehmen gleich einem Uhrwerk raubt der Darstellung Natur und Leben. Einen eindrucksvollen Begriff von einem Lande erhält der Schüler nur, wenn man ihm dessen ganzen Naturinhalt, zu dem sich die Menschenwerke unzertrennbar gesellen, in kräftigen Zügen malt, Zug auf Zug, bis das Bild fertig steht, um dann erst zu einem anderen überzugehen.

Der Grundcharakter dieser Erdbeschreibung ist also selbstverständlich ein schildernder. Wird aber wohl der oben genannte Hauptzweck erreicht, wenn der Lehrer nur erzählt oder beschreibt? Er mag seine Worte noch so meisterhaft wählen, durch Wandkarte, Skizzen an der Schultafel, Vorzeigen von Bildern und ähnlichen Demonstrationsmitteln seine Rede noch so anschaulich und dadurch fesselnd gestalten, — er wird trotzdem die festen Grundlagen geographischer Topik damit nicht legen, was er doch soll; er wird seinen Schülern gegenüberstehen ähnlich wie der Geschichtslehrer d. h. ihre Passivität höchstens durch Nacherzählenlassen, Abfragen, Zeigenlassen der zu merkenden Dinge an der Wandkarte einigermaßen erschüttern.

Erst in jüngster Zeit ist allseitiger gewürdigt worden, wie unter den überhaupt bisher meist verkannten Werthvorzügen des geographischen vor dem geschichtlichen Unterricht derjenige der vornehmste ist, daß ersterer die Schüler zu rüstiger Selbstthätigkeit zu erwecken vermag durch eine Beschäftigung, welche den Hauptzweck, die Einprägung der Topik, allein sicher erreichbar und zugleich den Grad, bis zu welchem das gelungen, trefflich controlirbar macht: durch das Kartenzeichnen. Hundertmal kann man aufmerksam eine Landkarte betrachtet haben, ehe man von dem Lagenverhältnis des auf ihr Dargestellten so viel gelernt hat als durch wenige Versuche, die Karte mehr und mehr unabhängig vom Vorbild aus dem Kopf zu zeichnen. Und weil diese Uebungen nicht bloß für den Augenblick die Ländergestalten unserer sinnlichen Auffassung am kräftigsten zu eigen machen, sondern weil sie auch unser Formengedächtnis dieselben am treuesten behalten lassen, ist es geradezu Hauptaufgabe der Schulgeographie, die freihändigen Kartenentwürfe von Schülerhand zu pflegen.

In aller Kürze sei gestattet anzudeuten, wie es der Unterzeichnete in eigener Praxis, beim Schulunterricht sowie bei der Ausbildung von Geographielehrern, mit diesem Kartenzeichnen gehalten hat.

Zweierlei macht die Ländergestalt aus: das Größen- und das Lagenverhältnis. Das jüngst wieder mehrfach empfohlene „geometrische Kartenzeichnen" berücksichtigt nur das letztere; selbst wenn wir die vortreffliche ältere Arbeit von Canstein darüber zur Hand nehmen (Anleitung die physischen Erdräume mittelst einfacher Constructionen aus freier Hand zu entwerfen. Berlin 1835, bei G. Reimer), finden wir die eingezeichneten geometrischen Figuren nur insofern nützlich, als sie auf die relative Lage und (selten) auf die relative Entfernung der in die Karte aufzunehmenden Einzelheiten einiges Licht werfen. Unbezeichnet bleibt durchweg die absolute Lage des Landes auf der Erdoberfläche und die absolute Größenbestimmung. Trägt man hingegen die Zeichnung in das Gradnetz ein, so hat man dadurch zugleich Größe und Lage, sowohl die absolute wie die bezügliche der einzelnen Theile zu einander, einigermaßen bestimmt; und dazu ist nur erforderlich, durch wiederholtes Abzeichnen des Kartenbildes sich die Formen im großen Ganzen sicher einzuprägen und einige wenige „Fixpuncte" nach Länge und Breite zu merken. Merkt man sich z. B. für Südamerika die drei Endpuncte nach ihrer geographischen Länge und Breite, so braucht man sich nur in der hornähnlichen Krümmung des Südendes, in der Aus- und Einbiegung der Westküste zu üben, und man wird eine völlig genügende Umrißgestalt an die rechte Stelle der Erdoberfläche zu bringen im Stande sein; man hat ohne weitere Gedächtnisbeschwerde einen erwünschten Anhalt, über die Entfernungen zu urtheilen (genaue Ausmessung nordsüdlicher nach der überall gleichen Breite der Breitengrade von 15 Meilen, ziemlich genaue auch der ostwestlichen nach der ungefähr ebenso großen Breite der Längengrade in der hier überwiegenden heißen Zone), ja selbst durch die somit annäherungsweise zu bestimmende Kathetenlänge

einen solchen für ungefähre Veranschlagung des Inhaltes in Quadratmeilen. Dabei hat man mit dem nordwestlichen Eckpunct schon den Südpunct des nordamerikanischen Dreiecks gewonnen; des letzteren Westpunct ist ferner ohne weiteres zur Fixirung des Ostendes von Asien zu benutzen, wie Sues für Asien und Afrika, die Gibraltar-Enge für Afrika und Europa. Für Ausgestaltung des Umrisses nicht besonders bezeichnende Vorsprünge braucht man, auch wenn sie äußerste Endpuncte darstellen, wie etwa Cap Steep und Byron bei Australien, deshalb keineswegs zu behalten (das Memoriren der vielen Caps ist vielmehr zu beschränken); für die Zeichnung des australischen Festlandes genügt: Cap York, West-Eingang in die Baßstraße (30 Breitengrade von einander entfernt, folglich Ausdehnung des Continents 450 Meilen von N. nach S.), 130. und 170. Meridian, denen West- und Ostküste mit der weitesten Ausbiegung etwas ostwärts entrückt sind (also 40 Längengrade d. h. gegen 600 Meilen Ausdehnung von W. nach O.). Um für unser eigenes Vaterland, wo es uns am wichtigsten sein muß, dem richtig fixirten Kartenbild sofort manche Entfernungsgröße entnehmen zu können, beachten wir die mitteleuropäische Breite eines Längengrades von nahezu 10 Meilen: nun folgt nicht nur aus 49, 26 und 50, 26 die Entfernung von Karlsruhe und Mainz zu 15 Meilen oder aus 50, 32 und 54, 32 die von Prag und Swinemünde zu 60 Meilen, sondern auch aus 50, 30 und 50, 32 die von Eger und Prag zu ungefähr 20, während der Abstand des Fichtelgebirges von der sächsischen Schweiz als Hypotenuse des Dreiecks, welches Prag am Scheitel seines rechten Winkels führt, um einige Meilen größer sein muß. Aus derartigen Folgerungen erwächst mindestens schon der Gewinn, daß der Schüler zu denken bekommt, statt gedankenlos zu memoriren.

Bei den eben vorgeführten Beispielen wurde die in den neueren Auflagen des Daniel'schen Leitfadens eingeführte Formel gebraucht, so daß die erste Ziffer stets den Parallelkreis, die zweite stets die Mittagslinie bezeichnet. Es ist nicht nur kürzer, Deutschlands Mitte mit der Kreuzung 50, 30, Sues mit 30, 50 auszudrücken, statt von 50 Grad nördlicher Breite, 30 Grad östlicher Länge u. s. f. zu reden, sondern auch weit präciser: es weist das den Schüler unmittelbar auf die Linien, die er *sieht*, nicht auf die Grade, die er eben nur zwischen diesen Grenzlinien gelegen sich *denken* kann*) und *zwischen* denen ja wo möglich die Fixpuncte gerade gesucht werden müßen. Es kann uns doch nicht beifallen, die Schüler mit Minuten und Secunden zu plagen bei solchen Angaben, indessen ohne deren Zuhülfenahme würde z. B. die Bestimmung einer Ortslage nach dem *Grade* der geographischen Breite innerhalb eines Gürtels von 15 Meilen rathen lassen. Geht es einmal nicht anders, d. h. fällt keine Kreuzung der Gradgrenzen in die Nähe des zu fixirenden Punctes, so hilft man sich lieber durch Bezugnahme auf zu denkende oder auszuziehende halbirende, beziehentlich drittheilende Trennungslinien der Gradstreifen, bezeichnet z. B. in solchem Sinne Berlin mit $52\frac{1}{2}$, 31. Um nicht, gerade bei europäischer Länderkunde, lästigerweise sehr oft die Längenangaben durch den Zusatz, ob östliche oder westliche Länge gemeint sei, verweitläuftigen zu müßen, rechnen wir natürlich die Länge weder nach Paris noch nach Greenwich, sondern allein nach Ferro.

An der Wandtafel läßt der Lehrer eigenhändig die Karte des durchzunehmenden Landes mittelst weißer (für die Gebirge gelber) Kreide entstehen. Der Schüler, der stets mit gespannter Aufmerksamkeit dieses Auftauchen aus dem Nichts zu verfolgen pflegt, hat nicht die Aufgabe so im Großen sich zu versuchen; er übt sich auf der Schiefertafel, zuletzt auf dem Papier. In Curven braucht er sich das Gradnetz nicht

*) Unglaublich verbreitet ist infolge ungründlicher Unterweisung in den Elementen der Geographie selbst unter Erwachsenen die Verwechslung der Grade mit den sie begrenzenden Gradlinien. Sogar Geographen von Fach lassen sich mitunter soweit gehen, meilenbreite Gegenden etwa „zwischen den 62. und 63. Breitengrad" (statt Parallelkreis) zu verlegen!! Der Name „Gradnetz" mag die unschuldige Ursache solcher häßlichen Verwirrung oftmals abgeben. — Auch vor der albernen Sprachverderbung „Breitegrad", die einzureißen droht, sei gewarnt durch die schönen Consequenzen Längegrad, Eicheblatt u. s. w.

auszuziehen; für einzelne Länder, auch für Australien genügen geradlinige Gradgrenzen, sonst mag er sich durch Winkelknickung derselben helfen (bei Afrika z. B. durch Knicken der Meridiane mit Ausnahme des mittelsten auf dem Gleicher). Namentlich für die zuletzt unter dem Auge des Lehrers zu zeichnende Probekarte*) wird man dem Schüler auch erlauben, sich ein lithographirtes Gradnetz (wie solche für wenige Pfennige käuflich sind) mitzubringen. Er zeichnet mit gewöhnlichem Bleistift, die Gebirge indessen, um wesentlich den Reiz wie die Deutlichkeit der Skizze zu steigern, mit braunem, die Flüsse und Seen mit blauem Pastellstift; Schraffirung der Gebirge kostet viel zu viel Zeit und verlangt zeichnerische Geschicklichkeit, die der Sextaner noch nicht hat: es empfiehlt sich einfach die Umrisse der Gebirge und der Plateauränder mit irgend einem naturgemäßen Symbol, etwa mit Bogenreihen, andeuten zu lassen, mit kräftigeren am tiefer hinabreichenden Abhang (beim Himalaja also am indischen, am tibetischen nur mit schwächeren). Die Namen werden zur Zeitersparnis und Wahrung möglichster Sauberkeit nur mit kleinen lateinischen Anfangsbuchstaben angezeigt. Spielereien mit dem Tuschkasten sind selbst für die häuslichen Uebungen im Kartenzeichnen zu verpönen; die politischen Grenzen, wo diese von einiger (immer nur untergeordneter) Bedeutung, prägen sich durch öfteres Betrachten der politischen Karte und ihr Vergleichen mit der physischen zur Genüge ein; ihre Eintragung in die selbstentworfene Skizze würde diese nur entstellen. Die dauernderen Züge der Länderphysiognomien gilt es vor allem auf diesem sichersten Wege festzuhalten: Umriß, Bodenerhebung, Gewässer, Städte.

Stets müße die freie Kartenzeichnung der Schüler dem Unterrichte des Lehrers zur Seite gehen, äußerte schon Ritter (im Vorwort zu v. Roon's Grundzügen der Erdkunde). Möchten diese Zeilen zur näheren Begründung dieses bedeutsamen „Muß" etwas beigetragen haben!

Dann bliebe nichts übrig als ein Rückweis darauf, daß diese schlechterdings zu fordernden Kartenentwürfe (keineswegs ersetzbar durch auszügliche Kartenskizzen, die allein der Lehrer an der Tafel ausführt, oder etwa gar durch eingedruckte vereinfachte, nebenbei durch Bindfadengebirge meist schauderhaft verunstaltete Kartenbilder, wie sie die Seydlitz'schen Bücher bringen) dem Schüler zwar das Gerüst der Schulgeographie trefflich im Geiste aufzuerbauen helfen, daß es aber doch ein Skelet ohne Fleisch und Blut bliebe, wollte der Lehrer nicht mit Wort und Bild Länder und Völker schildern und wo möglich versuchen der Wissenschaft selbst näher zu treten durch Anfänge im ursächlichen Verknüpfen. Da es sich hier nicht um verwickelte politische, verfassungsgeschichtliche, völkerpsychologische Geheimnisse handelt wie bei der Geschichte, sobald man deren innerlichstem Zusammenhang näher treten will, so kann man bereits den Tertianer der wissenschaftlichen Erdkunde verhältnismäßig beträchtlich näher führen als der Geschichtswissenschaft, je nach Maßgabe der Kenntnisse und der didaktischen Kunst des Lehrers, der Güte äußerlicher Hülfsmittel.

Zu den letzteren zählen nicht bloß die Karten, über welche ein andrer Artikel in diesem Werk handelt, sondern auch gute Abbildungen und Sammlungen von ethnographischen und productionskundlichen Gegenständen, worüber man Oscar Schneiders Aufsatz „Nothwendigkeit und Einrichtung geographischer Schulsammlungen" (Zeitschrift für preuß. Gymnasialwesen, 31. Band, 1877, Märzheft) vergleichen wolle. Von Grundrissen für den schulgeographischen Elementarcursus sind mit gutem Grund die weitaus verbreitetsten Daniels Leitfaden und Daniels Lehrbuch der Geographie. Sie berücksichtigen zugleich, wie außer ihnen nur noch Egli's „Praktische Erdkunde für höhere Lehranstalten", sorgfältig die Aussprache der geographischen Namen.

*) Sie ist das ausgezeichnetste Prüfungsmittel in topischer Geographie. In 20 Minuten kann durch sie der Lehrer ermitteln, wie weit alle seine Schüler, und seien ihrer 50 und mehr, die Topik eines Landes wirklich kennen, was er durch zeitraubende Tausende von Fragen nur sehr unvollkommen bewerkstelligen würde. Das griechische, lateinische oder französische, ja das mathematische Extemporale sind kaum so scharfe Instrumente zur Prüfung des gesammten Kenntnisvorraths ganzer Classen in dem betreffenden Fach als diese Sonde des Geographielehrers.

Fortschritte in der Ausarbeitung neuer geographischer Elementarbücher sind nichts desto weniger recht zu ersehnen. Man möchte ihnen folgende Richtung wünschen: Einschränkung des Gedächtniswerkes an Zahlen und Namen auf das kleinst-zulässige Maß, Einführung in die Lehre von der Production der Länder, der Wirthschaft ihrer Bewohner, Würdigung des Klimas als des Vermittlers zwischen Lage und Erhebungsweise eines Landes einerseits, seinen Erträgnissen andererseits, Aufdeckung solcher geschichtlicher Verhältnisse (namentlich in der Geographie von Deutschland), die von nachwirkender Bedeutung für die Gegenwart sind, wie die uralte Trennung in die Hauptstämme, Herausbildung wichtiger Territorialverbände, deren Fortbestehen in der stürmisch veränderten politischen Karte des laufenden Jahrhunderts vielleicht gar nicht mehr sich abspiegelt, Causalität der Stadtgründungen und des Erblühens der Städte (über letzteres finden sich für den Unterricht zugerichtete kurze Nachweise in Egli's „Neuer Erdkunde"), — kurz viel weniger Gedächtnis- und viel mehr Denkstoff!

4. Oberer Cursus der Schulgeographie. Von ihm kann hier nur in kurzen Andeutungen, wesentlich mit Ausblick in eine der Erdkunde auf Schulen hoffentlich holdere Zukunft gehandelt werden. Denn über Tertia hinaus, also in den beiden Oberclassen unserer höheren Schulen, giebt es nur in wenigen Theilen Deutschlands zur Zeit einen eigentlichen, durchgehenden Geographieunterricht; in ganz Preußen wohl nirgends, abgesehen natürlich von mathematischer Geographie, die (auf Realschulen) der sphärischen Trigonometrie in Prima als deren Anwendung wohl nachzufolgen pflegt, vielmehr also einen Theil der Mathematik ausmacht.

Die mit jeder höheren Classenstufe auffällig inniger und vielseitiger werdende Verflechtung des (wenn überhaupt nicht so gut wie ertödteten) geographischen und des gesammten übrigen Unterrichts — ein recht handgreiflicher Beweis übrigens für die Wahrheit unseres Herbart-Wortes im Eingang — fordert Theilung unserer Schlußbetrachtung nach den beiden in Betracht zu ziehenden Schularten.

a) Auf Realschulen sollen die Zukunftsgenerationen unseres Handels-, Bankier- und industriellen Standes ihre Vorbildung erhalten. Wer kann einen Wissenszweig außer neueren Sprachen und Rechnen auffinden von einer für diesen Bildungszweck größeren Wichtigkeit als die Geographie? Wer ferner mag zweifeln, daß bestimmungsgemäß die Realschulen ihren geographischen Unterricht mit einer Einführung in die Wissenschaft von der natürlichen und gewerblichen Production, dem Welthandel und Weltverkehr zu krönen haben? Dies ist selbstverständlich nur in Secunda und Prima zu ermöglichen, und eben auf diesen Classenstufen kommt durch den naturwissenschaftlichen Unterricht eine so beträchtliche Summe von physikalischen, chemischen, mineralogisch-geologischen Kenntnissen zu den botanisch-zoologischen, daß es unverantwortlich wäre, dieses in Zerstreutheit leicht vergängliche Wissen nicht auf dem Boden zu vereinen, auf welchem es allein zur natürlichen Geschlossenheit vereinbar ist, auf dem geographischen, und es in seiner Verwerthung für jene hochwichtigen Lehren dem künftigen Geschäftsmann von der ihm entschieden wichtigsten Seite, in dem vollen Lichte seiner praktischen Bedeutung zu zeigen. Egli hat auch hierfür ein gutes Hülfsbuch geliefert unter dem Titel: Neue Handelsgeographie, Erdkunde der Waarenerzeugung und des Waarenumsatzes (2. Auflage 1872).

b) Auf Gymnasien sollen die zukünftigen Gelehrten und Beamten vorgebildet werden, keineswegs ausschließlich die Philologen. Wäre das letztere der Fall, so könnte man das gewöhnliche Versiegen der Geographie im Steppensand jenseit der Schwelle, die zur Secunda führt, allenfalls verschmerzen. Aber die Gymnasien sollen die Vorschule für alle vier Facultäten der Universität sein; und mindestens in der größeren Zahl der Fälle erfüllen sie diese ihre Pflicht insofern nicht, als sie die eine der beiden Hemisphären des menschlichen Gedankenkosmos, die philologisch-historische, dermaßen einseitig bedenken, daß für die andere fast nur Mathematik und ein knapp bemessener Unterricht in etwas Physik, bisweilen noch dazu wesentlich in angewandte Mathematik ausartend, übrig bleibt. Will man sich damit trösten, daß gleichwohl Gymnasialabiturienten er-

fahrungsmäßig wohl im Stande sind, sich mit Erfolg mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien zu widmen? Dabei vergäße man ganz, daß hierzu sich nur eine mäßige Anzahl zu entschließen pflegt und daß die stark überwiegende Zahl der Uebrigen selten einen Du Bois auf der Universität findet, der ihnen den gähnenden Abgrund ihrer naturkundlichen Unwissenheit aufdeckt, um ihn mit einigen werthvollen Gaben und werthvollerem Gedankenferment zu füllen. Und für ein Studium sind sie vom Gymnasium her so gut wie gar nicht vorbereitet: eben für das geographische; nicht sowohl weil von der leidigen Kinderkrankheit der sogenannten Wissenschaft über die Staaten, Provinzen und Kreise, die Caps und Areal- nebst Einwohnerzahlen statt eines erträglichen Kenntnisvorraths über elementare Erdbeschreibung oft nur Ekel gegen diese unwissenschaftlichste aller Wissenschaften hinterblieben ist, sondern hauptsächlich darum, weil ihnen unentbehrliche wissenschaftliche Vorkenntnisse fehlen.

Aber nicht nur das geographische, auch das geschichtliche Studium muß durch solche Einäugigkeit leiden. Wie soll gründlich Geschichte studirt werden, wenn die großen elementaren Grundlagen alles Völkerlebens, die physischen, ungewürdigt bleiben? Wie indessen vermag der sie zu würdigen, welcher in all dergleichen nebensächliche Aeußerlichkeiten, ja wohl gar in ihrer Betonung sträflichen „Materialismus" erkennt? Es soll nicht behauptet werden, daß jedes deutsche Gymnasium die traurige Saat des überreizten Idealismus ausstreut; aber sicher tragen unsere Gymnasien im Ganzen mit Schuld an der Verwahrlosung, in der sich die Gebildeten in Deutschland mehr als in unseren südlichen und westlichen Nachbarländern hinsichtlich des naturwissenschaftlichen Verständnisses befinden.

Hier hat ein zweckentsprechend eingerichteter Abschlußcursus in Erdkunde den hohen Beruf, ergänzend einzugreifen, um ohne härtere Beengung der in ihrer Herrschaftsstellung so berechtigten classischen Studien die gymnasiale Einseitigkeit zu bannen. Man hat zwar gemeint, die Concentration des Unterrichts erfordere auf dem Gymnasium engen Anschluß der Geographie an die Geschichte, ganz besonders in den beiden Oberclassen. Jedoch ganz abgesehen von der diesem Urtheile innewohnenden Verkennung des Charakters der Erdkunde, hat letztere gerade mit dem Schulpensum der Geschichtsstunden nicht einmal eine umfassendere räumliche Berührung des beiderseitigen Unterrichtsinhalts. Man überschaue einen Globus: wie tritt der Schauplatz der allein eingehender auf Schulen zu betrachtenden Geschichte der alten und der neueren Hauptculturvölker zurück im gewaltigen Reigen der Erdfesten und Weltmeere! Wie in aller Welt ist es möglich, Geographie zu treiben oder zu „repetiren" in der Geschichtsstunde? An welchen Theil des Geschichtspensums soll man denn die amerikanische, afrikanische, australische Länderkunde organisch anfügen? Soll man beim Alexanderzug von Calcutta und dem mächtigen Aufschwung des Baumwollenbaues, des Verkehrswesens in dem Indien unserer Tage reden, an die Geschichte der Perser eine Ueberschau über das russische Asien, an die Karls XII. und Peters d. Gr. einen Ueberblick über Nord- und Osteuropa knüpfen? In den Wiese-Mühler'schen Vorschriften über Abiturientenprüfung der Gymnasien heißt es: „bei der Geschichte ist stets die Geographie mit zu berücksichtigen," — das versteht sich aber eigentlich ganz von selbst und ist jedenfalls nur eine Anweisung, wie in Geschichte geprüft werden soll; aber es heißt auch ebenda in unverhüllter Weise, eine besondere Prüfung in Geographie solle (trotz der „drei Stunden Geschichte und Geographie" in Secunda und Prima) nicht stattfinden, — und das darf man wohl als das offenste Eingeständnis davon ansehen, daß es auch mit den Vorschriften über geographische Wiederholungen in jenen drei (fast ausschließlich für Geschichte benutzten) Stunden wenig Ernst war. Denjenigen Lehrern, die unter solchen Umständen doch noch nicht die Geographie gänzlich zu ignoriren wagten, waren Bücher, welche das Geheimnis einer Verbindung von Geschichte und Geographie zu enthüllen schienen und den geographischen Lehrstoff wo möglich gleich in Form von „Repetitionen" für die obersten Classen zurecht legten, natürlich sehr erwünscht. Indessen man lese das beste dieser Bücher, Götze's Geographische Repetitionen für die oberen Classen (2. Auflage 1874),

und man wird sich überzeugen, daß es dem Verfasser doch nur glückte, die Rede auf alle Erdtheile zu bringen, indem er es bei mehreren gar nicht versuchte eine Brücke nach dem geschichtlichen Unterricht hinüber zu erkünsteln, wo sie der Natur der Sache nach rein unmöglich ist. Und im übrigen erregt gerade eine derartige tüchtige Arbeit bei näherer Einsicht die Frage in uns: ist es das Ideal, daß der topischen Geographie der mittleren Classen ein solcher Abschlußcursus folgt, welcher in der großen Fülle seiner Details Zeit und Kraft der Schüler in beträchtlichem Maße verbraucht, um doch im Grunde nur jene Topographie mit einigen causativen Momenten zu heben, hie und da etwas über Erzeugnisse und Klima nachzutragen und vor allem geschichtliche Reminiscenzen zu pflegen? Ganz gewiß schließt sich ein derartiger Unterricht bequem an den geschichtlichen an, besonders wenn er von den geschichtsärmeren Festlanden recht kärglich handelt; er wird also den seit einiger Zeit mindestens im größten Theile von Norddeutschland geltenden Schulnormen gerecht. Aber indem er kleine ihm von der Behörde ertheilte Aufträge redlich auszurichten sucht, vergißt er seinen inneren, höheren Beruf: er tritt nicht mit heilkräftigen Mitteln gegen jenes Siechthum der Einseitigkeit auf.

Das nun würde ein Cursus in den Grundlehren der physischen Erdkunde im hohen Grade leisten, und wenn ihm kaum zwei Wochenstunden beschert würden. Die Meteorologie, die in der Physikstunde gewöhnlich sehr kalt läßt, würde dann ganz diesem Cursus eingefügt werden können und sicher Interesse entzünden durch den Hinweis, wie mächtig der klimatische Factor das Leben der Menschheit, soweit wir es bis in graue Vorzeit verfolgen können, beherrscht hat, wie die Schaarung aller großen Thaten und Gedanken auf unserem gemäßigten Erdgürtel, der Vorrang der chinesischen, europäischen, nordamerikanischen Gesittung ganz ersichtlich klimatisch bedingt ist. Darlegung geologischer Thatsachen wie der Vergletscherungszeit unserer Alpen, das jüngst erst geschehene Auftauchen unserer norddeutschen Ebene sammt ihren Findlingsblöcken skandinavischer Herkunft aus dem Meere, des furchtbaren Verhängnisses der vorgeschichtlichen Losgliederung Australiens als insular verkommenden Theiles unserer größten Landmasse, — dies und Aehnliches würde mithelfen die Entwicklungsgeschichte der Erde in ihrem wahren Werth erkennen zu lassen, während die einseitig d. h. Halbgebildeten jetzt so leicht in der Geologie einen Hypothesenkram sehen oder, was noch schlimmer ist, im Streben nach geologischen Kenntnissen directionslos einer schlechten Gattung populärer Schriften hierüber anheimfallen. Pflanzen- und Thiergeographisches würde ferner bei einer in großen Zügen zusammenfassenden Darstellung der Erdräume nach Naturumgrenzung im Anschluß an ihr Klima und die Cultur der bewohnenden Völker seine Anziehungskraft nicht versagen.

Der Raum erlaubt uns hier nicht, näher eine solche Lehre über die Physik der Erde an sich und in ihrem Einfluß auf die Entwicklung der Menschheit, wie er sich auf den niederen Gesittungsstufen oft noch viel lehrreicher offenbart als auf den höheren, zu umschreiben. Wir begnügen uns auf einige werthvolle Hülfsmittel aufmerksam zu machen, welche in dieser Richtung förderlich sein werden: Guthe's Lehrbuch der Geographie (in 4. Auflage neubearbeitet von Hermann Wagner, 1877), Allgemeine Erdkunde von Hann, v. Hochstetter, Pokorny (2. Auflage 1875), Peschel's Neue Probleme der vergleichenden Erdkunde (3. Aufl. 1878) und Peschel's Völkerkunde (3. Aufl. 1876).

Wir schließen mit der Ueberzeugung, daß nicht der Mangel an wahrhaft bildenden Elementen den erdkundlichen Unterricht aus den Oberclassen unserer höheren Schulen ausschließt, daß vielmehr ein solcher auch ferner etwa geübter Ausschluß als ein thatsächlicher Mangel in der harmonischen Einrichtung dieser Schulen erscheinen müßte.

Alfred Kirchhoff.

Die Redaktion bringt als Ergänzung des obigen Artikels die folgenden Bemerkungen eines süddeutschen Lehrers der Geographie zum Abdruck.

Während in Norddeutschland in den meisten Gymnasien der Unterricht in Geographie mit Tertia abgeschlossen wird, und höchstens noch da und dort geographische

Repetitionen in mehr oder weniger engem Anschluß an Geschichte auch in Secunda oder Prima stattfinden, wird in manchen süddeutschen Gymnasien z. B. in den württembergischen der Unterricht in Geographie in Secunda und theilweise auch in Prima fortgesetzt. Es sind nun in neuester Zeit von allen Seiten her Forderungen laut geworden, dahin gehend, die Geographie solle als ein der Geschichte ebenbürtiges Unterrichtsfach auch dem entsprechend selbständig während des ganzen Gymnasialcursus behandelt werden. So gewiß es ist, daß diesen Forderungen eine gewiße Berechtigung nicht ganz abgesprochen werden kann, so schwierig ist es den für Secunda und Prima passenden Stoff aus der Erdkunde zu umgrenzen und in organischem Zusammenhang mit dem in früheren Classen Gelehrten vorzutragen. Dies beweisen unter anderem auch die verschiedenen Vorschläge, die dem Uebelstand da, wo er wirklich besteht, abhelfen sollen, die aber häufig, wissenschaftlich und pädagogisch betrachtet, nicht von richtigen Principien ausgehen. Oberster Grundsatz scheint uns in dieser Beziehung der sein zu sollen, daß in den vier Jahren des Obergymnasiums (Secunda u. Prima) den Schülern wesentlich Neues auch in diesem Fach geboten wird, daß sie nicht bloß zur Repetition und etwa noch zu gelegentlicher „Vertiefung des Wissens" oder zu bescheidenen Versuchen verwendet werden, hier und da einen Ritter'schen Gedanken anzubringen. Es muß vielmehr in den Oberclassen der Uebergang gemacht werden vom Wissen zum Verstehen, wobei natürlich das Wissen vorausgesetzt, d. h. bei der Besprechung wieder hervorgeholt werden muß, wie etwa bei der Darlegung von Zeit und Art der Entstehung des Alpengebirges die Kenntnis der Hauptgebirgszüge mit ihren höchsten Gipfeln, die Hauptthäler und Aehnliches. Will man aber — wie z. B. Heß thut in der Beilage zum Rendsburger Programm von 1877 und im wesentlichen auch Richter*) in Reins pädagogischen Studien Heft 11. — für Secunda und Prima etwa noch Absolvirung eines Restes der außereuropäischen Gebiete nach derselben Methode, wie in den früheren Classen und im übrigen Repetition, wie kann man da verlangen, daß nicht vorweg die Schüler ein solches Fach als ein nothwendiges Uebel ansehen, nur dazu dienlich, ihnen die Pein der Vorbereitung auf das Examen zu erhöhen! Wer in dem der Geographie am nächsten stehenden Fache, der Geschichte, im wesentlichen bloß repetiren wollte, was bis Tertia incl. vorgekommen ist, und nicht nach Stoff und Form Neues bieten durch Hervorhebung ganz anderer Gesichtspuncte und Erschließung neuer Causalperspectiven, der würde mit Recht nicht für einen Officier im Gebiet des Unterrichtswesens gehalten, sondern für einen Corporal oder Drillmeister. Bei den Sprachen ist dieser Grundsatz ohnedies niemals, auch in der Praxis nicht ganz verletzt worden, daß nämlich im Stoff der Lectüre, sowie in der Behandlung Neues geboten würde, wobei nicht geleugnet werden soll, daß manchmal der Unterschied kaum zu verspüren war. Wenn nun im Obergymnasium (Secunda u. Prima), wie es in Süddeutschland geschieden ist vom mittleren und unteren, das Neue beginnen soll, so erhebt sich die Frage: Was gehört in das Untergymnasium (im allgemeinsten Sinn = Lateinschule in Bayern, oder Sexta bis Tertia incl.), und was in das obere? Jedenfalls gehört die topische Geographie, um mich des Roon'schen Ausdrucks zu bedienen, in das Untergymnasium, also alles, was sich auf Größe**), Form, Richtung, auf Analogien und Gegensätze von Formen und Größenverhältnissen bezieht. Ebenso wird die eigentliche Beschreibung der Erdoberfläche in physischer und politischer Beziehung dem mittleren Gymnasium zuzuweisen sein. In welcher Reihenfolge, nach welcher Methode, mit welchen Hülfsmitteln das geschehen soll, darüber vergleiche man den voranstehenden Artikel. Daß auf dieser Stufe nicht Physisches und Historisch-Politisches geschieden, sondern die Beschreibung eines Länderraums im ganzen nach allen Beziehungen geboten wird, scheint uns selbstverständlich zu sein. Schröer (der geographische Unterricht auf den Gymnasien, Progr. von

*) Richter schlägt für die Oberclassen hauptsächlich Geschichte der Geographie als neuen Stoff vor.

*) Gelegentlich sei hier bemerkt, daß Schreiber dieser Zeilen längst schon in unteren Classen und bei Repetitionen auch in oberen die neuestens von Guthe und Peschel wieder empfohlene Methode befolgt, für möglichst wenig Größen Zahlen lernen zu lassen und die übrigen zu diesen

Ostrowo 1876) verlangt als Aufgabe der oberen Classen (auch der Tertia) „eine wissenschaftliche Behandlung der Geographie in der Weise, daß der Einfluß des Landes auf seine Bewohner, die innige Beziehung des Wohnplatzes der Menschen zu Natur und Geschichte, wenn auch nur für bestimmte Puncte, klar gemacht werde." Das ist nach unserer Ansicht vollständig richtig; aber der in zweiter Linie genannte Theil der Aufgabe, der jedenfalls vorangehen muß, ist nicht bestimmt genug gefaßt, daß nämlich zuerst die Art und Weise der Entstehung der natürlichen Verhältnisse unserer Erdoberfläche, der Vertheilung von Wasser und Land, von Hochland und Tiefland gezeigt wird und dann erst die Wechselwirkung zwischen Land und Bewohnern. Oder die Geographie hat in den Oberclassen die zwei Hauptfragen zu behandeln: 1. Wie ist durch die Natur bezw. rein tellurische Kräfte (selbstverständlich in ihrem Zusammenhang mit kosmischen) der jetzige Zustand der Oberfläche der Erde geworden, und nach welchen Gesetzen verändert er sich fortwährend? 2. Was hat der bewußte, nach Zwecken handelnde Mensch aus dem so gearteten Erdball gemacht?

Insofern trifft die Geographie in ihrem Endziel zusammen mit der Geschichte, sofern sie die Entstehung des jetzigen Zustandes der Menschheit auf der Erdoberfläche zu erklären sucht, und in ihrer Methode, sofern sie wesentlich genetisch ist; und doch wird bei unserer Fassung die Geographie niemals zur Dienerin der Geschichte gemacht werden können oder umgekehrt. Die eine, die Geographie, betrachtet die Entwicklung des Menschengeschlechts sammt seiner Wohnstätte nach physischen, die andere, die Geschichte, wesentlich nach ethischen Gesetzen. Die Geographie kann hier die Geschichte ebenso wenig entbehren, als die Geschichte die Geographie, und doch sind beide nach Weg und Ziel himmelweit von einander getrennt, sofern eben die Geschichte den jetzigen Zustand der Erde und ihrer Bewohner nach ganz anderen Gesichtspuncten auffaßt und darstellt, als die Geographie. Suchen wir nun für die genannten beiden Haupttheile einer wissenschaftlichen Erdkunde besondere Namen, so können wir wohl keine passenderen finden als die altherkömmlichen: physische und politische Geographie. Warum soll die Kunde von der Erde, wie sie sich durch den Menschen als *ζῶον πολιτικόν* gestaltet hat, nicht politische Geographie genannt werden? Warum sollen nicht die beiden Hauptfactoren in der Geschichte der Erde, die unbewußte Natur und der bewußte Mensch, wenn auch beide zusammen nur Werkzeuge in der Hand des bewußten Gottes sind, auseinander gehalten werden, bei Schülern, die im Stande sein müßen, einen und denselben Gegenstand nach verschiedenen Gesichtspuncten zu betrachten? Die physische Erdkunde, die für sich allein so unendlich viel Stoff bietet, die im Zusammenhang und nicht zerrissen durch heterogene Elemente dargestellt werden muß, soll eben deshalb für sich absolvirt und auf der nächsten Stufe, für welche sie die Grundlage bildet, repetirt werden zu dem Zweck, damit etwas Neues auf ihr aufgebaut werden kann. Zudem weiß jeder Lehrer, welchen Vortheil es hat, wenn einer bestimmten Classe ein möglichst scharf abgegrenztes Lehrgebiet angewiesen ist. Hier möge nur noch ein Wort stehen über die Bezeichnung: Physische Geographie. An sich ist ja physisch gleichbedeutend mit physikalisch; aber man hat sich daran gewöhnt unter Physik *τὰ φυσικά* im allerengsten Sinn zu verstehen, die Lehre von den äußeren Veränderungen der Natur, und so wird der Theil der Erdkunde, welcher die Erde als ein Product unbewußt wirkender Kräfte darstellt, passender „physische Geographie" genannt. Daß aber die physische Geographie die physikalische,

in einfache Verhältnisse zu bringen. Die Größe von Europa lernt der Schüler etwa zu 180000 Quadratmeilen. Dann ist Australien eben so groß (nicht ganz), Nordamerika und Südamerika je doppelt so groß (jenes etwas größer), Afrika dreimal, ganz Amerika viermal, Asien vier und ein halbmal so groß (nach früheren Angaben beinahe fünfmal). Von den europäischen Staaten wird gelernt: Großbritannien zu 5600 Quadratmeilen, wovon auf England die Hälfte, auf Schottland und Irland je ein Viertel kommt, Württemberg zu 354 (rund 360) Quadratmeilen. Damit reicht man für alles aus: Rußland ist etwa die Hälfte von Europa (je nach der Grenze, die man annimmt, mehr oder weniger zutreffend); die anderen bedeutenderen Staaten theils doppelt so groß theils gleich groß, oder nach Schottland und Württemberg zu bemessen.

man mag nun das Verhältnis beider Begriffe im einzelnen fassen wie man will, einschließen muß, ist eben so sicher, als daß die Physik eine Naturwissenschaft ist.

Ob nun aber die beiden Haupttheile der wissenschaftlichen Erdkunde auf 2, 3 oder 4 Jahrescurse vertheilt werden müßen, hängt von der Organisation des betreffenden Gymnasiums ab. Da wo in Prima, wie z. B. im humanistischen Gymnasium in Stuttgart, an die Stelle des Unterrichts in Erdkunde Physik mit sogen. mathematischer Geographie tritt, wird sich der Stoff für Secunda auf die beiden Jahrescurse in natürlicher Weise vertheilen. Derselbe Stoff läßt sich aber bei seiner Reichhaltigkeit auch so vertheilen, daß die physische Erdkunde im gegebenen Sinn auf die zwei Jahrescurse der Secunda fällt und die politische Erdkunde in Unterprima, oder je nachdem auch in Oberprima fortgesetzt wird. Beide Hauptabtheilungen der Erdkunde werden in einen allgemeinen und einen speciellen Theil zerfallen, so daß je nachdem ein Semester oder ein Jahr einer der beiden Unterabtheilungen gewidmet wird. Der allgemeine Thei der physischen Erdkunde wird die allgemeinen Verhältnisse der Erde zu anderen Himmelskörpern (hier vorerst nur in den allgemeinsten Grundzügen) behandeln, sodann die Gliederungen der Erdoberfläche und ihre Beschaffenheit nach Land, Wasser, Luft betrachten und wo möglich den allgemeinen Gesetzen dieser Gliederungen nachgehen, daraus dann die allgemeinen Voraussetzungen für Flora, Fauna, Menschenfortkommen (in Ermanglung eines passenderen Worts) ableiten. Ohne einen aus der Geologie geholten Untergrund (cfr. die Allgemeine Erdkunde von Hann, Hochstetter und Pokorny) wird ja die Erdkunde immer in der Luft schweben. Der specielle Theil wird die einzelnen Erdräume, begrenzt nach rein physisch-tellurischen Gesichtspuncten, einer speciellen Betrachtung unterwerfen und, wo es möglich ist, wie z. B. bei den Alpen, auf die Entstehung und Entwicklung dieser Räume eingehen. Daran knüpft sich dann unmittelbar der allgemeine Theil der politischen Geographie, der über Verbreitung des Menschengeschlechts (im Anschluß an die entsprechenden Gesichtspuncte der allgemeinen physischen Erdkunde), über Wanderungen, Staatenbildungen und Staatsformen, Maxima und Minima der Bevölkerungsdichtigkeit, Weltreiche und deren physische Ursachen, Culturcentra, Städteentwicklungen u. a. allgemeine Gesichtspuncte aufstellen wird. Dahin würde dann auch gehören die Hervorhebung der charakteristischen Merkmale der europäischen, indischen, chinesischen ꝛc. Cultur. Wie weit dann der specielle Theil ins Einzelne dieses Gebiets eingehen kann, nicht nur in der Beschreibung der einzelnen Staaten, in der Begründung der staatlichen Eigenthümlichkeiten durch die der Völker und der Länderräume, sondern auch z. B. in der Betrachtung der bedeutenderen Städte, sofern ihnen die Natur ihre Lage angewiesen hatte oder auch nicht angewiesen zu haben schien, sofern sie dann häufig Centra für Staatenbildungen wurden, hängt davon ab, ob dem politischen Theil der Erdkunde 2 Jahre oder 2 Semester gewidmet werden können.

Eine größere Anzahl von Stunden, als zwei in der Woche wird sich aber trotz allen Wünschen, theils berechtigten, theils über das Ziel hinausschießenden, für den Unterricht in der Erdkunde nicht gewinnen lassen; und das ist ganz natürlich. Denn wenn im allgemeinen dem Unterricht in der Geschichte zwei wöchentliche Stunden zugewiesen sind, wird die Geographie auch nicht mehr verlangen dürfen, und wenn je an der Stundenzahl der alten Sprachen etwas abgezogen werden sollte oder könnte, so dürfte die Ersparnis eher der Mathematik zuzuweisen sein, die doch anerkanntermaßen nach den alten Sprachen in erste Linie zu stellen ist, die abgesehen von allem andern eine viel gründlichere wissenschaftliche Darstellung des Unterrichtsstoffs und eine einheitlichere Methode zuläßt, als die Erdkunde. Denn das darf sich auch der begeistertste Verehrer der wissenschaftlichen Erdkunde nicht verbergen, daß sie eben wegen ihres unendlich reichhaltigen Materials, wegen ihrer engen Verbindung mit allen Naturwissenschaften und der Geschichte noch lange, vielleicht für immer in der Mittelschule ein schwer zu lösendes Problem wissenschaftlicher Behandlung bilden wird, schon deshalb, weil die wenigsten Lehrer die hiefür nöthigen Kenntnisse in Naturwissenschaften, Mathematik und Geschichte zugleich haben werden. Und die Schwierigkeit des Problems, die Geographie zu einem passenden Unterrichts-

gegenstand für den Secundaner und Primaner zu machen, beweisen eben die verschiedenen Versuche, die in dieser Beziehung schon gemacht worden sind, und die so lange immer wieder zu neuen reizen werden, bis die entsprechende Form und Methode gefunden ist.

Wenn ich nun über den letzteren Punct, die Methode, die Behandlung des Stoffs beim Unterricht, noch einiges sagen soll, so wird hier derselbe Grundsatz, wie bei ähnlichen Disciplinen ausgesprochen werden müßen, daß nämlich ein Unterschied im Verhalten des Schülers je nach dem Alter einzutreten hat. Während nämlich in den mittleren Classen des Gymnasiums mit den Schülern alles einzelne besprochen, erklärt, abgefragt, repetirt wird, bis der Stoff einigermaßen in den Köpfen festsitzt, wird in Secunda der Unterschied zwischen receptivem und productivem Verhalten der Schüler schon deutlicher hervortreten. Wenn ihm z. B. im allgemeinen die Gesetze der Hebungen und Senkungen von Erdoberflächentheilen klar gemacht worden sind, wobei er sich wesentlich receptiv verhalten hat, wird er im einzelnen Fall schon diese Gesetze anwenden können, er wird selbstthätig mit Berücksichtigung der besonderen Verhältnisse eines Erdraums die Entstehung und mögliche Wandelung der Ländergebilde begreifen und anzugeben vermögen. Allmählich aber wird der Lehrer immer mehr der eigenen Thätigkeit des Schülers überlassen können, die geistige Festnahme und Verarbeitung des Stoffs, worin er ihn auf früheren Stufen fortwährend unterstützt hat, wird immer mehr des Schülers eigenstes Werk werden müßen. In den Unterrichtsstunden wird also der Lehrer immer weniger fragen, er wird neben dem Vortrag des erdkundlichen Stoffs auch Anleitung zur Verarbeitung desselben geben, aber nur in besondern mündlichen oder schriftlichen Exploratorien prüfen, ob und wie weit dies von dem einzelnen Schüler geschehen ist.

Daß die sogenannte mathematische oder besser astronomische Geographie erst dann eintritt, wenn die nöthigen Kenntnisse in Physik, Stereometrie, Trigonometrie (wo möglich auch sphärischer) bei den Schülern vorauszusetzen sind, also am Schluß des ganzen geographisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts, sozusagen als Krönung des Gebäudes, scheint uns so in der Natur der Sache zu liegen, daß darüber kein Zweifel sein kann. Der Schüler, der wohl beim Anfang des Unterrichts in Erdkunde die ersten, wenn auch noch dürftigen Lehren über Gestalt und Größe der Erde und ihr Verhältnis zur Sonne und zu anderen Himmelskörpern in sich aufgenommen hat, kehrt somit wieder zum Anfang zurück, von dem er ausgegangen ist. Aber an die Stelle von unbestimmten und mannigfach falschen Vorstellungen sind nun in allen Beziehungen klare Begriffe getreten, die der Schüler jederzeit sich neu begründen oder auch unter Umständen noch verbessern kann.

Natürlich wird nun das, was den Hauptzügen nach für das Obergymnasium gefordert wird und wonach sich auch die Anforderungen an die früheren Classen richten müßen, manche Modificationen erleiden, je nachdem die Schüler z. B. vor dem Eintritt in das Gymnasium die Volksschule absolviren müßen, wie dies in Bayern und Oesterreich der Fall ist, oder nicht, je nachdem der Gymnasiast 5 oder 6 Jahrescurse vor Secunda zu durchlaufen hat, je nachdem der Unterricht in Geometrie früher oder später beginnt u. s. f. Aber im allgemeinen werden diese Unterschiede in den einzelnen Lehrplänen an den aufgestellten Hauptgesichtspuncten nichts ändern. Auch wird der Unterricht in Erdkunde in Oberrealschulen und Realgymnasien nicht viel anders gestaltet werden, außer etwa insofern, als nach Umständen in der einen Anstalt die naturwissenschaftliche Seite des Unterrichts eingehender behandelt wird, in der andern die Handelsgeographie eine größere Berücksichtigung erfährt.

Ueber Hülfsmittel für den Unterricht, soweit sie nicht schon im voranstehenden Artikel ausführlich behandelt oder im Laufe dieser Erörterung aufgeführt sind, wollen wir nur soviel bemerken, daß für ältere Schüler der Gebrauch eines Lehrbuchs weniger nothwendig erscheint als für jüngere, ja am besten entbehrt werden wird, so lange noch keins existirt, das im wesentlichen nach den angegebenen Grundsätzen ausgearbeitet ist. Wegen besonderer Berücksichtigung der Geschichte jedes Landes ist als neu anzuführen: Volz, Lehrbuch der Erdkunde, und die von Heß (Rendsburg) gebotene Probe seines demnächst erscheinenden Lehrbuchs läßt durch Ausscheidung des für Oberclassen bestimmten Stoffs

ein recht brauchbares Hülfsmittel erwarten. Die Karten, die der Schüler im Obergymnasium vor sich hat, müßen vor allem auch die physikalischen Verhältnisse gehörig berücksichtigen. Für ältere Schüler, die der Unterstützung der Phantasie durch Anschauung weniger bedürfen, scheint die Darstellung der Terrainverhältnisse am besten durch verschiedene Farben gegeben zu sein, wie dies z. B. in dem trefflichen physikalisch-statistischen Atlas von Deutschland von Andrée und Peschel auf alle möglichen Verhältnisse angewandt ist. Mit Leichtigkeit gewöhnt sich der ältere Schüler daran, aus einer solchen Karte die richtige Vorstellung herauszulesen, und eine viel genauere, als dies bei anderen Methoden der Darstellung der Fall ist. **Ludwig Majer** in Stuttgart.

Geographie in der Volksschule, s. Geschichte und Geogr. in der Volkssch.

Geometrie, descriptive (darstellende, beschreibende). — Die wesentliche Bedeutung der descriptiven Geometrie liegt darin, daß sie die Mittel gewährt, Aufgaben aus der Geometrie des Raumes auf graphischem Wege (durch Zeichnung) zu lösen. Während bei einer Aufgabe aus der Geometrie der Ebene die wirkliche, mittels Zirkels und Lineals zu bewerkstelligende Ausführung der durch Verstandesschlüsse gefundenen Lösung sich von selbst ergiebt, hört die Möglichkeit solcher Ausführung schon mit den Elementen der Stereometrie auf; nur in mittelbarer Weise kehrt sie wieder, wenn die räumlichen Gebilde selbst durch hinreichend bestimmende Abbildungen auf einer Ebene vertreten werden und man die im Raum unausführbaren Constructionen durch entsprechende an jenen Abbildungen (Projectionen) vorzunehmende Constructionen zu ersetzen weiß, deren Ergebnisse einen Rückschluß auf den Raum gestatten. Hiernach läßt sich (den Begriff der „Projection" als vorausgeschickt angenommen) die descriptive Geometrie definiren als ein Zweig der angewandten Mathematik, welcher die Untersuchung und Verwerthung der zwischen räumlichen Gebilden und ihren Projectionen stattfindenden Beziehungen zum Gegenstand hat. Insofern jene Verwerthung zum Theil in praktischen Constructionen auf dem Papier besteht, hängt die descriptive Geometrie aufs engste mit dem Zeichnen zusammen; sie ist die wissenschaftliche Grundlage alles construirenden Zeichnens räumlicher Gestalten.

Man pflegt von der allgemeinen descriptiven Geometrie, welche, wie die reine Geometrie, von Betrachtung abstracter Gebilde ausgeht, einzelne Gruppen unter sich verwandter Aufgaben als besondere Anwendungen abzuscheiden, indem man entweder die allgemeinen Constructionsregeln auf bestimmte Aufgaben des gewerblichen Zeichnens und somit auf Körperformen von specieller technischer Bedeutung überträgt (Lehre vom Steinschnitt und den Holzverbindungen; Maschinenzeichnen), oder Aufgaben von allgemeinem Sinne in concreter Einkleidung faßt (Schattenconstructionslehre), oder auch von der gewöhnlichen (orthogonalen) Projection zur Centralprojection übergeht (Perspective). Außerdem lassen sich Gnomonik und Kartographie in den Bereich der descriptiven Geometrie ziehen, indem die dort vorkommenden Hauptaufgaben hier auf graphischem Wege erledigt werden können, wie denn überhaupt jede bei rechnender Behandlung auf sphärische Trigonometrie führende Aufgabe eine constructive Lösung in der descriptiven Geometrie (durch Betrachtungen am Dreikant) findet. Endlich hat sich in neuerer Zeit als ein eigener Abschnitt der descriptiven Geometrie das „axonometrische Zeichnen" ausgebildet, bei welchem man sich jeden Punct eines Körpers zunächst auf ein rechtwinkeliges Coordinatensystem bezogen und dann die Coordinaten auf die Zeichnungsebene projicirt denkt, deren Lage so gewählt werden kann, daß die Verkürzungen der drei Coordinaten nach vorausbestimmten Verhältnissen (oder auch, wie bei der älteren „isometrischen Projection," in gleichem Betrage) erfolgen. Allen solchen Abzweigungen aber liegt die Lehre von den orthogonalen Projectionen zu Grunde, und diese bildet das eigentliche Feld für jeden gründlichen Unterricht über descriptive Geometrie. Ist das Gebiet der räumlichen Geometrie unter dem Gesichtspunct des orthogonalen Projicirens in reinwissenschaftlicher Betrachtung durchschritten, so wird sich später der Schüler bei den Anwendungen obenerwähnter Art entweder selbständig zurechtfinden oder nur geringer Nachhülfe durch den Lehrer bedürfen.

An Vorkenntnissen verlangt die descriptive Geometrie bloß Bekanntschaft mit der elementaren Geometrie und Stereometrie, daneben aber hinreichende Uebung im constructiven Zeichnen. Der Schüler muß die Gewöhnung an pünctliches Arbeiten mit Zirkel, Lineal und Schiebdreiecken auf dem Reißbret bereits mitbringen, stetige Curven aus einer mäßigen Anzahl von Puncten oder Tangenten richtig zu ziehen verstehen und sich bei solchen Aufgaben der ebenen Geometrie, für welche er keine elementare Lösung kennt, durch ausreichende Näherungsconstructionen zu helfen wissen. (Für den Anfang würde allerdings Uebung in geradlinigen Constructionen ausreichen; das Uebrige müßte aber jedenfalls nachgeholt sein, ehe der Unterricht über descriptive Geometrie bei Betrachtung krummer Linien und krummer Flächen anlangt.)

Die erste Bedingung für einen Erfolg des Unterrichts ist Ausbildung der innern Anschauung. Stereometrie wird in den Schulen nicht immer so betrieben, daß sie diese Anschauung erstarken läßt. Um so unerläßlicher ist es für den Lehrer der descriptiven Geometrie, vom ersten Augenblick an seine Schüler zum „Sehen mit geschlossenen Augen" anzuhalten. Eine den Anfängern zu empfehlende Uebung liegt darin, daß sie ihre Hefte oder Compendien über Stereometrie wiederholend durchgehen und dabei so viel als möglich von den eingezeichneten Figuren abzusehen versuchen. Die beste Gelegenheit zu entsprechender Uebung gewähren aber dem Lehrer die Elemente der descriptiven Geometrie selbst. Je strenger er darauf hält, daß der Schüler die verschiedenen Stellungen von Linien und Ebenen gegen die Projectionsebenen und unter sich, die Lagen der Projectionen, welche gewißen Lagen der im Raume gedachten Linien zukommen ꝛc. ohne äußerliche Versinnlichungsmittel sich zur klaren Einsicht bringe, desto mehr erleichtert er diesem das spätere Fortschreiten. Wer richtig sehen gelernt hat, wird die descriptive Geometrie überhaupt leicht finden; wer dem Vortragenden nicht mit dem geistigen Auge sicher folgen kann, erlernt sie nie. Weil dieses Sehen manchem Anfänger schwer fällt, sucht man häufig durch Modelle zu helfen. Ein Lehrer aber, welcher seinen Unterricht an Modellen beginnt, verzichtet von vornherein auf den rechten Erfolg desselben und auf dessen Ausdehnung über höhere Gebiete der Geometrie. Denn späterhin ist in den meisten Fällen die Veranschaulichung durch Modelle entweder gar nicht mehr möglich, oder die Modelle müßen an Stützen, Trägern, Verbindungsstücken ꝛc. so viel ungehörige Zuthat aufnehmen, daß der Schüler den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr sieht; hat er nun zur rechten Zeit — nämlich zu Anfang, wo es sich noch um einfache Combinationen räumlicher Gebilde handelt — nicht gelernt, sich von Modellen unabhängig zu erhalten, wie soll er später bei verwickelten Combinationen zurecht kommen? Allerdings wird ein Lehrer, der den richtigen Weg einschlägt, zu Anfang viel Mühe haben und während der ersten Zeit nur langsam vorwärts gehen können; aber die Mühe lohnt sich in ihren Früchten, und vor dem scheinbaren Zeitverlust darf man sich nicht scheuen, da er in der Folge reichlich eingebracht wird. Die Erfahrung lehrt, daß auch mittelmäßige Köpfe bei der nöthigen Beharrlichkeit zu freiem Gebrauch des innern Auges geführt werden können; im Nothfall bieten die Wände des Lehrzimmers, die Kante oder Fläche des Tisches, ein paar Bleistifte, eine Zeichnungsmappe ꝛc. Hülfsmittel genug, um der noch schwachen Imagination einigen Halt zu geben, ohne es ihr gar zu bequem zu machen. — Mit der Anschauung ist zugleich das Gedächtnis des Schülers in Anspruch zu nehmen; er muß sich gewöhnen, die als Namen genannten Buchstaben, durch welche mehrere gleichzeitig vor das innere Auge geführte Linien und Flächen unterschieden werden, genau und ohne Verwechslung zu behalten, sich eine durch den Finger des Lehrers in die Luft gezeichnete Gestalt einzuprägen ꝛc. — Anders als die den Schülern fertig vor Augen gestellten und als wesentliches Lehrmittel verwendeten Modelle sind solche zu beurtheilen, welche ein Schüler sich selbst herstellt; ihre Anfertigung ist nicht bloß zu gestatten, sondern zu empfehlen. Der Schüler wird mit dem Modell nur dann zustande kommen, wenn er das, was an demselben gezeigt werden soll, zuvor schon

richtig erkannt hat, und insofern findet er in dem gelungenen Versuch zu äußerer Darstellung eine Art Probe für seine Anschauung, vielleicht auch eine Vervollständigung derselben, jedenfalls eine anregende Befriedigung. Es ist deshalb ganz passend, beim Unterricht gelegentlich Anleitung zu nachträglicher Fertigung von Modellen zu geben. Für viele der Aufgaben über gerade Linien und Ebenen lassen sich Modelle von Kartenpapier in solcher Art herstellen, daß sie aus den auf der Zeichnungsebene ausgeführten Constructionen durch Aufbiegen umgeklappter Theile sich bilden, ohne dieses Aufbiegen aber als ebene Blätter in einem Mäppchen beisammen aufbewahrt werden können. (Hat man z. B. aus den gegebenen Projectionen einer Strecke die Länge der Strecke selbst durch Umklappen einer projicirenden Ebene suchen lassen, so kann man die Umklappung der zweiten projicirenden Ebene hinzufügen, die in den beiden projicirenden Ebenen vorhandenen Trapeze nach den nöthigen Einschnitten aufbiegen und zugleich die Verticalebene um den Grundschnitt biegen; dadurch verwandelt sich das Zeichnungsblatt sofort in ein Modell.) Wenn man (wie es immer geschehen sollte) den Aufgaben, welche sich auf den Schnitt eines Polyeders durch eine Ebene oder auf das gegenseitige Schneiden zweier Polyeder beziehen, die Zeichnung der Körpernetze unter Eintrag der Schnittfiguren anreiht, liegt es nahe, aus diesen Netzen Modelle gestalten zu lassen. Modelle von Regelflächen können sich die Schüler mit Hülfe gespannter Fäden oder, wenn die Fläche entwickelbar ist, auch aus Papier anfertigen. Bei manchen krummen Flächen oder ihren Schnitten ꝛc. kann übrigens ein Lehrer, welcher sich grundsätzlich des Unterrichtens an Modellen enthält, selbst in den Fall kommen, ein nicht vom Schüler ausführbares Modell vorzulegen; wenn dies vor hinreichend geübten Schülern und *nach* Anfertigung der betreffenden Zeichnungen geschieht, lediglich zu möglichster Verdeutlichung einer der Auffassung besondere Schwierigkeiten bietenden Gestaltung, so wird darin niemand eine Inconsequenz finden. Es läßt sich sogar gegen Anlegung einer förmlichen Modellsammlung für geeignete Fälle nichts einwenden, solange die Sammlung nur nebenher zur Controle oder Sicherung der innern Anschauung, nicht als Mittel zu ihrer ersten Weckung, benützt wird. Statt bei einer solchen Sammlung etwa nach einer gewißen Vollzähligkeit zu streben, hat man vielmehr auf zweckmäßige Auswahl zu sehen, namentlich solche Modelle streng auszuschließen, welche zu ihrem Aufbau viel fremdartiges Beiwerk nöthig machen und, wie schon erwähnt, den Beschauer mehr verwirren als belehren.

Da den Vorträgen immer graphische Ausführungen durch die Schüler folgen müßen, soll der Lehrer selbst ein Zeichner sein. Dies ist noch nicht überall der Fall. Ein des Zeichnens kundiger Assistent genügt nicht völlig, noch weniger die hie und da vorkommende Theilung der Arbeit unter zwei Lehrer, von denen der eine den theoretischen Unterricht, der andere (vielleicht ein weniger gewandter Mathematiker) die Leitung der graphischen Uebungen übernimmt. Wo der Lehrer nicht genug Fertigkeit im Zeichnen hat, findet man zuweilen Wandblätter eingeführt, welche in großen Dimensionen die vollständigen constructiven Lösungen der verschiedenen Aufgaben enthalten und der theoretischen Erläuterung zur Grundlage dienen. Solche Blätter sind dem Verständnis nicht förderlich. Selbst bei einfachen Aufgaben findet sich der Schüler oft schwer in die ihm *fertig* vor Augen gebrachte graphische Lösung, während er mit Leichtigkeit folgt, wenn er die Construction Schritt vor Schritt entstehen sieht. Das Richtige ist das mit dem Vortrag Hand in Hand gehende Vorzeichnen an der Tafel, wobei jedoch nur Entwürfe aus freier Hand gegeben werden können; ein wirkliches *Construiren* auf der Schultafel während der Lection würde Zeit rauben und die Geduld der Schüler ermüden. Was gegen die Wandblätter bemerkt wurde, läßt sich zum Theil auch auf die den Lehrbüchern beigegebenen Figuren beziehen. Es giebt (nicht bloß in den Anfängen, sondern fast mehr noch in den späteren Theilen des Lehrgegenstandes) gar viele Constructionen, deren selbständige Ausführung nach theoretischer Anweisung dem Schüler weniger Mühe macht als ihr Verständnis aus den ihm fertig entgegentretenden Figuren. Deshalb dürften (aus wichtigeren als bloß ökonomischen Gründen)

in den Compendien alle diejenigen Figuren wegbleiben, welche sich durch eine hinreichend bestimmte Fassung des Textes ersetzen lassen.

Aus der oben gestellten Forderung, daß der Lehrer selbst ein Zeichner sei oder mindestens einen des Zeichnens mächtigen Mitarbeiter habe, geht schon hervor, daß die graphischen Ausarbeitungen der Schüler in die ordentlichen Unterrichtsstunden gezogen werden sollen. Wo dies nicht geschieht, vielmehr der Unterricht auf den Vortrag beschränkt und das Zeichnen dem Privatfleiß der Schüler überlassen bleibt, wird der Zweck des Unterrichts nur unvollständig sich erreichen lassen, selbst wenn die Privatthätigkeit der Schüler einer Controle unterworfen ist. Hat zu einer solchen Einrichtung die Scheu vor zu großer Zahl der Lehrstunden mit beigetragen, so dürfte zu erwägen sein, daß den *Schülern* daraus keine Erleichterung, sondern eine sehr wesentliche Erschwerung ihrer Aufgabe erwächst. Der Schritt vom Verständnis der Theorie zu ihrer praktischen Anwendung vollzieht sich nicht so ohne weiteres; „die Schwierigkeiten liegen dort, wo man sie nicht vermuthet;“ auch der Geübtere verwickelt sich öfters bei einer Construction, zu welcher die theoretische Anleitung einfach und kurz lautet (wie z. B. bei Aufgaben über den Schnitt zweier krummen Flächen, wo die Lösung meist nur in der wiederholten Befolgung einer leicht verständlichen Regel besteht, während eben diese Wiederholung zu einer Häufung der Constructionslinien führt und gespannte Achtsamkeit fordert). Ist eine solche Verwicklung — vielleicht infolge einer ungünstigen Annahme des Gegebenen — eingetreten, so muß das Hindurcharbeiten durch die vorliegende Schwierigkeit weit bildender wirken als ein Abstehen und das Wiederaufnehmen der Arbeit unter bequemeren Voraussetzungen; ohne die Beihülfe eines die Schwierigkeiten völlig beherrschenden Lehrers aber wird der Schüler gar manchmal erlahmen oder den allzugroßen Zeitverlust nicht im Verhältnis mit dem Gewinn finden, den die Besiegung der Hindernisse hoffen läßt. Will man bei der hier empfohlenen Behandlung des Lehrgegenstandes in einem Jahre mit dem reinen Theil der descriptiven Geometrie (d. h. noch unter Ausschluß der früher erwähnten besonderen Anwendungen) zu Ende kommen, so sollten nicht unter acht Stunden wöchentlich (am besten vier zweistündige Lectionen) dafür angesetzt werden. Nur bei solcher Ausdehnung der Unterrichtszeit läßt sich der Forderung genügen, daß *viel* gezeichnet werde. Die Schüler brauchen nicht alles förmlich ins Reine zu arbeiten (mit Tusch auszuziehen ꝛc.); für viele Uebungen genügen Bleistift-Entwürfe; was aber zur völligen Ausführung auf dem Reißbrett ausgewählt wird, muß pünctlich und *sauber* schon deswegen geliefert werden, weil bei Constructionen solcher Art Sauberkeit zugleich eine Bedingung der *Genauigkeit* ist. Da die graphischen Resultate der descriptiven Geometrie sich den Rechnungsergebnissen der analytischen Geometrie nur dann gegenüberstellen dürfen, wenn jene Resultate so genau als möglich controlirt sind, absolute Genauigkeit aber selbst bei sorgfältigster Arbeit nicht immer von vornherein garantirt werden kann, müßen die Schüler stets und überall angehalten werden, sich nach *Proben* für die Genauigkeit umzusehen, solche Proben immer anzustellen und erst nach genügendem Zutreffen derselben die Arbeit als abgeschlossen gelten zu lassen. (Zuweilen sind die untergelaufenen Ungenauigkeiten an sich so unbedeutend, daß sie unmittelbar gar nicht erkannt werden können, sondern erst in ihren entfernteren Folgen sich verrathen und aus diesen rückwärts erschlossen werden müßen. Dahin gehören Fälle, wo man — wie etwa bei Aufsuchung der Spur einer Cylinder- oder Kegelfläche — eine Anzahl Puncte für die Peripherie einer Curve durch Construction zu bestimmen hatte und schließlich findet, daß einige der erhaltenen Puncte nicht ganz in den stetigen Zug der Curve passen. Deshalb hilft ein für gesetzmäßige Stetigkeit und jeden Verstoß gegen sie empfindliches Auge wesentlich zur Controle auch geradliniger Constructionen.) Im Interesse der Genauigkeit und zugleich der Deutlichkeit liegt es, die Zeichnungen in hinreichend großem Maßstab ausführen zu lassen. Die Uebersichtlichkeit, die schnelle Verständlichkeit der fertigen Zeichnungen gewinnt beträchtlich, wenn nicht bloß durch verschiedene Behandlung der Linien beim Ausziehen mit

Tusch (ununterbrochenes Ziehen, Stricheln, Combination aus Puncten und kurzen Strichen, Wechsel in der Stärke ꝛc.) das Wesentliche vom Nebensächlichen unterschieden wird, sondern für untergeordnete Hülfslinien oder für Constructionstheile von bestimmter Bedeutung andere Farben in Anwendung kommen.

Die praktische Ausführung einer Construction auf dem Reißbret stößt zuweilen auf Hindernisse, von denen die reine Geometrie bei Lösung ihrer Aufgaben nichts weiß oder über welche sie von ihrem theoretischen Standpunct aus hinwegsehen darf. Während nämlich die reine Geometrie, wenn sie in der Ebene eine Aufgabe zu lösen sucht, eine ideale Ebene voraussetzt, hat man in der descriptiven Geometrie auf einem Papierbogen zu arbeiten, dessen Flächenraum nicht immer zur vollständigen Aufnahme der von der Theorie vorgeschriebenen Constructionslinien ausreicht. Damit der Schüler den aus der Beschränktheit des Raums entspringenden Verlegenheiten sich entziehen lerne, sollte er schon bei den ersten und einfachsten Aufgaben angewiesen werden, wie er sich zu helfen habe, wenn Theile der Construction über die Grenzen des Blattes hinausfallen würden. Ferner müßen die Schüler möglichst früh den Unterschied erkennen, welcher zwischen Theorie und Praxis stattfindet hinsichtlich der Bestimmung eines Puncts als Schnitt zweier Linien oder der Bestimmung einer Richtung durch zwei Puncte; sie dürfen es mit der Verläßigkeit solcher Bestimmungen nicht leicht nehmen, sondern müßen gewöhnt werden, in Fällen, wo die Linien unter kleinem Winkel sich schneiden oder die auf die Richtung führenden Puncte nahe beisammen liegen, noch anderweitige Hülfsmittel zu gesicherter Bestimmung aufzusuchen.

Der Gang des Unterrichts zeichnet sich in den Hauptzügen von selbst vor, läßt aber in der Anordnung der einzelnen Abschnitte, in der mehr oder weniger ausgedehnten Behandlung derselben, selbst in ihrer Aufeinanderfolge, noch mancherlei Abweichungen zu. Besondere Sorgfalt sollte auf die Aufgaben über gerade Linien und Ebenen verwendet werden. Nur während dieses ersten Abschnittes findet der Lehrer ausgiebige Gelegenheit, den Schüler von den Besonderheiten in den Lagen der gegebenen Stücke unabhängig zu machen, ihn zu selbständiger Anwendung der für eine Auflösung mitgetheilten Theorie auf verschiedenartige Fälle zu führen. Später, bei den krummen Flächen, verbietet oder erschwert sich durch mancherlei Rücksichten die Verfolgung einer Lösung an abgeänderten Beispielen; diese Verfolgung kann dann nicht mehr Sache des Unterrichts sein, sondern muß dem eigenen Streben des Schülers überlassen bleiben; einiger Ersatz dafür in den Lehrstunden ergiebt sich, wenn man eine und dieselbe Aufgabe durch die einzelnen Schüler an verschiedenen Beispielen lösen und zuletzt die Zeichnungen gegenseitig vergleichen läßt. Der von Ebenen und Geraden handelnde Abschnitt ist auch der geeignetste, dem Schüler zum Bewußtsein zu bringen, daß die rein abstracten Lösungen, wie sie in der Stereometrie gegeben werden, sich nicht immer sofort in eine zweckmäßige Lösung im Sinne der descriptiven Geometrie umsetzen lassen, daß aber häufig eine unbedeutend scheinende Aenderung in der Fassung eine sehr wesentliche Vereinfachung der graphischen Arbeit herbeiführen kann. (So ist z. B. bei rein geometrischer Betrachtung wohl der eleganteste Weg zur Auffindung der kürzesten Linie zwischen zwei Geraden der, daß man sich eine Ebene parallel zu beiden Geraden denkt und durch jede der Geraden eine Ebene senkrecht zu jener ersten Ebene legt; für die descriptive Geometrie wäre dieser Weg ein ungeschickter, während hier der bekannte andere, scheinbar nicht so natürliche, aber dem vorigen im Grunde sehr nahe verwandte Weg ziemlich leicht zum Ziele führt.) Wenn aber einerseits zu zeigen ist, wie folgenreich sich auf dem Zeichnungsblatte eine geringe Modification der allgemeinen, abstract genommenen Lösung erweisen kann, soll doch der Schüler andererseits das allgemeine Princip einer Auflösung auch da kennen lernen, wo dasselbe nur in besonderer Anwendung benützt zu werden pflegt. (Obwohl z. B. zur Bestimmung des Schnittpuncts einer Geraden und einer Ebene in der Regel eine projicirende Ebene der Geraden verwendet wird, soll der Schüler wissen, daß die Lösung überhaupt auf der Beihülfe einer irgendwie durch die Gerade gelegten Ebene beruht, und er muß, wenn aus-

nahmsweise jene bequemste Lage der Hülfsebene nicht gewählt werden kann, mit einer andern Lage zurechtzukommen wissen.) Wie man sich vor einem zu raschen Abfertigen des ersten Abschnitts zu hüten hat, so sollte auch zu Anfang jede Einschachtelung mehrerer Aufgaben in eine einzige vermieden werden. Keine der Elementaraufgaben ist so unwichtig, daß sie nur nebenbei zu berühren und nicht einer gesonderten Betrachtung werth wäre; gerade die allereinfachsten Aufgaben kommen später am öftesten und unter den verschiedensten Umständen wieder vor, und gerade deswegen müßen sie dem Anfänger unbedingt geläufig sein. Bei genauer Ausscheidung der eigentlichen Fundamentalaufgaben und bei sorgfältiger Wahl in der Aufeinanderfolge der anderen sieht der Schüler bald ein, daß er im Grunde nur wenig Material sich neu anzueignen hat, daß er, wenn er in den Fundamentalaufgaben ganz zu Hause ist, auch zugleich über die Lösung späterer Aufgaben gebietet, sofern dieselben großentheils auf Combinationen aus den früheren zurückkommen. — Bei einem Anfangsunterricht ist es am passendsten, zur Bestimmung einer Ebene stets ihre Spuren zu nehmen. Nachdem aber die Fundamentalaufgaben sämmtlich abgehandelt sind, sollte man auf eine Reihe derselben noch einmal zurückgehen, um zu zeigen, wie sie (nach Bardin's Vorgang) angegriffen werden, wenn die Ebene nicht durch Spuren, sondern etwa durch die Projectionen dreier Puncte gegeben ist und die Aufsuchung der Spuren unterlassen werden soll. — Nach Auflösung einer Aufgabe kann nicht selten eine genauere Beachtung der zwischen den erhaltenen Projectionen, Spuren, Umklappungen ꝛc. stattfindenden Beziehungen (wie sie zum Theil schon zu Genauigkeitsproben dienen) zu Lehrsätzen der ebenen, zuweilen auch der räumlichen Geometrie führen. Auf solche Lehrsätze sollten die Schüler immer aufmerksam gemacht werden. — An die Aufgaben über Gerade und Ebenen reihen sich am besten die über das Dreikant (welche man etwas ausführlicher behandeln sollte als es gewöhnlich in den Lehrbüchern geschieht); dann kann man das Nöthige über Veränderung des Grundsystems (entsprechend den Coordinatentransformationen der analytischen Geometrie) einschalten und hierauf zu Polygonen und zu Polyedern übergehen, mit denen der eine Haupttheil des Lehrpensums, welcher dem Schüler nur geradlinige (und Kreis-) Constructionen auferlegt, abschließt. Der Stoff des zweiten Haupttheils (Curven und krumme Flächen) ist in den Lehrbüchern auf verschiedene, nicht überall systematische Weise gruppirt; die anscheinenden Schwierigkeiten, welche einer naturgemäßen und logischen Gliederung des Stoffs (krumme Linien, Darstellung krummer Flächen, Berührungsebenen, ebene Schnitte, gegenseitige Schnitte krummer Flächen) entgegentreten können, lassen sich ohne Benachtheiligung der Deutlichkeit oder relativen Vollständigkeit einzelner Abschnitte umgehen.

Mit dem Fortschreiten zu den krummlinigen und krummflächigen Gebilden verläßt man den Boden der elementaren Geometrie. Hier entsteht die Frage, ob die descriptive Geometrie von jetzt an nicht auf Vorkenntnisse aus der höheren Mathematik, namentlich der analytischen Geometrie, sich zu berufen habe. Diese Frage, welche zu verschiedenen Zeiten verschiedene Beantwortungen gefunden hat, ist in vorliegendem Artikel bereits verneint, indem weiter oben bloß die Elemente der Geometrie und Stereometrie als Voraussetzungen genannt worden sind. Daß in der descriptiven Geometrie von vorhandener Kenntnis der analytischen Geometrie oder vielmehr der durch sie gewonnenen Resultate Gebrauch gemacht werden kann, ist selbstverständlich; nothwendig aber erscheint diese Kenntnis nicht, so lange man den Begriff der descriptiven Geometrie im eigentlichen und engsten Sinne faßt, also die construirende Lösung von Aufgaben als Hauptzweck festhält. Die descriptive Geometrie bestimmt auf ihre, von der Methode der analytischen Geometrie gänzlich abweichende Weise die krummen Flächen nach rein geometrischen Erzeugungsgesetzen und ist auf Grund ihrer Bestimmungsmittel auch im Stande, die auf solche Flächen bezüglichen Aufgaben selbständig zu lösen. Allerdings aber entgeht ihr, so lange sie einzig auf sich selbst gestellt bleibt, der tiefere Einblick in die Natur der Flächen, an denen sie arbeitet; sie kann gelegentlich, gleichsam durch einen glücklichen Wurf, eine nicht schon in der Definition der Fläche liegende Eigenschaft der-

selben entdecken, vermag sich aber nicht zu einer systematischen Eruirung der Haupteigenschaften zu erheben. Da die Operationen der descriptiven Geometrie immer durch die vorausgegangene Definition der Fläche bedingt sind, kann es vorkommen, daß der Zeichner es mit zwei ganz verschiedenen Flächen zu thun zu haben glaubt, wenn ihm zwei verschiedene charakteristische Eigenschaften oder Entstehungsgesetze einer und derselben Fläche als Definitionen ohne Andeutung eines Zusammenhangs gegeben sind; er ahnt vielleicht die Identität, vermuthet sie aus den Ergebnissen seiner Zeichnungen mit Wahrscheinlichkeit, kann sie aber ohne Beiziehung anderweitiger Hülfsmittel nicht beweisen. Das Verlangen nach einem solchen Beweise oder nach näherer Untersuchung einer Fläche, deren bloße Darstellung aufgegeben war, überschreitet in den meisten Fällen den Bereich der descriptiven Geometrie, ist aber an sich berechtigt und wird, wo es sich bei Schülern zeigt, namentlich dem Lehrer willkommen sein. Genießen die Schüler gleichzeitig Unterricht in der analytischen Geometrie des Raums, so wird sich ein solches Verlangen zwar befriedigen lassen, doch nicht auf die rechte Weise; eine reingeometrische Betrachtung und Erläuterung würde sich den gewohnten Anschauungen der descriptiven Geometrie weit besser anschließen. Erwägungen solcher Art haben darauf geführt, in den Unterricht von vornherein mehr Reingeometrisches einfließen zu lassen als streng genommen zur descriptiven Geometrie gehört. Sollte es in Zukunft dazu kommen, daß „neuere Geometrie" (wenn auch in beschränktem Umfang) als ein Lehrgegenstand für Mittelschulen Geltung erhält, so würde mit diesem die descriptive Geometrie in Beziehung treten und unter Berufung auf ihn sich wieder in ihre engste Umgrenzung zurückziehen können. Bis dahin wird man es billigen dürfen, wenn Entwicklungen aus der höheren Geometrie, aber auf elementaren Grundlagen, an die descriptive Geometrie sich anlehnen; nur sollen solche Entwicklungen weder in abschreckende Breite noch in jene bequeme Nachlässigkeit verfallen, welche durch eine unklare Auffassung und Verwendung des „Unendlichkleinen" schon manchen Schaden bei der Jugend gestiftet hat.*)

Die Lehranstalten, an denen die descriptive Geometrie wissenschaftlich und in vollem Umfange gelehrt wird, sind bis jetzt vorzugsweise die polytechnischen Schulen. Vorträge darüber, doch ohne oder mit nur wenigen Zeichnungsübungen, finden an einigen Universitäten statt. In Verbindung mit dem Zeichnen, aber öfters unter Beschränkung auf die Elemente, kommt descriptive Geometrie an manchen Realschulen (Oberrealschulen) vor, dann an gewerblichen Fortbildungsschulen, wo sie — jedoch in sehr reducirter und populärer Gestalt — das technische Zeichnen zu unterstützen hat. Daß die früheren Erörterungen zunächst auf den wissenschaftlichen Unterricht an einer höhern Lehranstalt Bezug haben, versteht sich von selbst. Wieviel davon für den Unterricht an einer Realanstalt in Geltung bleiben kann, hängt von der ihm dort eingeräumten Ausdehnung ab. An Fortbildungsschulen wird der Unterricht in wesentlich anderer Art zu behandeln sein, von concreten Fällen (Darstellung eines Körpers in Grund- und Aufriß ꝛc.) ausgehen können, Modelle vielfach und gleich anfangs benützen müßen ꝛc.; leichtverständliche Werkzeichnungen, Risse von Gebäuden ꝛc. werden hier für den Anfang gute Dienste thun und Anknüpfung an einzelne besondere Aufgaben von allgemeinerer Bedeutung erlauben. — An den Kunstschulen wird überall Perspective gelehrt, doch selten als Anwendung der descriptiven Geometrie, zuweilen sogar ohne Voraussetzung reingeometrischer Kenntnisse. Eine bloß dem Gedächtnis einzuprägende Mittheilung von Constructionsregeln kann aber weder anziehend noch fruchtbar erscheinen; es ist begreiflich, wenn unter solchen Umständen die Perspective als Unterrichtsgegenstand von Kunstschülern für

*) Der Begriff des Unendlichkleinen ist nirgends zu entbehren, weil er mit dem Begriff der Stetigkeit aufs engste zusammenhängt. Aber man muß dem Schüler bestimmt sagen, wie er die Ausdrücke „unendlichklein," „Element," „unendlich ferner Punct" ꝛc. zu verstehen habe. Erklärt ein Lehrer z. B. geradezu die Tangente als Verlängerung eines Curvenelements (wie es oft geschieht), so ist er sich schwerlich bewußt, daß die strenge Consequenz seiner Erklärung zu dem Beweise führt, jede Curve sei gerade.

schwierig und trocken erklärt wird. Die wenigen Vorbegriffe und Anschauungen aus der elementaren und descriptiven Geometrie, mit denen man zur Begründung der Perspective nöthigenfalls ausreichen kann, sollten dem Schüler nicht erlassen werden; ein mathematisch gebildeter Lehrer könnte sie zu Anfang seines Unterrichts in kurzer Zeit zum Verständnis bringen und sich dadurch einen ausgiebigeren Erfolg der späteren Lehren sichern. Glaubt man jedoch den angehenden Künstler durchaus mit Geometrie verschonen zu müßen, so wird dem rein mechanischen Regelwesen immer noch eine populäre Erläuterung der Gesetze, auf denen das perspectivische Sehen und die Herstellung eines perspectivischen Bildes beruht, vorzuziehen sein.

Das Alter, in welchem ein Schüler an die descriptive Geometrie geführt werden kann, ergiebt sich, nachdem die erforderlichen Vorkenntnisse genannt sind, aus dem Studienplan derjenigen Anstalt, in welcher er diese Vorkenntnisse zu erwerben hatte. (An niederen Realschulen und Gewerbeschulen kommt es vor, daß die Elemente der descriptiven Geometrie schon neben der Stereometrie betrieben werden; unter solchen Umständen ist die Arbeit für Lehrer und Schüler eine erschwerte, doch, wie die Erfahrung gezeigt hat, keine unfruchtbare.) Es ist zweckmäßig, descriptive Geometrie früher anzufangen als analytische Geometrie, weil letztere, sobald sie sich zu drei Dimensionen wendet, aus den durch die erstere beschafften Anschauungen und Vorstellungen erheblichen Vortheil zieht.

Die descriptive Geometrie als systematisch durchgebildete Disciplin ist bekanntlich erst gegen Ende des vorigen Jahrhunderts durch Monge geschaffen worden. Das erste gedruckte Werk darüber (Géométrie descriptive. Leçons données aux écoles normales, l'an 3 de la république, par G. Monge. Paris, an VII) ist kein umfassendes Lehrbuch im gewöhnlichen Sinne, bereinigt aber nicht nur alle Grundlagen der neuen Wissenschaft, sondern berührt zugleich schon die schwierigsten Probleme derselben in einer Weise, welche einen begabten Leser zu selbständiger Vertiefung in den Gegenstand ermuthigt und befähigt. Als ein Muster, wie bei weiser Beschränkung und Auswahl des Stoffs durch klare Behandlung des Ausgewählten der Studirende für die Wissenschaft gewonnen und im Theil ihm das Ganze gereicht werden könne, steht jenes Werk noch heute unübertroffen da. Hachette (ursprünglich Professeur-adjoint neben Monge, später, nachdem aus der Normalschule die école polytechnique entstanden war, selbständiger Lehrer der descriptiven Geometrie) veröffentlichte Supplemente zu Monge's Arbeit (Premier supplément à la Géometrie descr. de Monge, 1812. Second supplément etc. 1818), nachher (1822) ein förmliches Lehrbuch (Traité de Géom. descr., in 2. Aufl. 1828). Eine deutsche Bearbeitung der Schriften von Monge und Hachette in Verbindung gab G. Schreiber („Cursus der darstellenden Geometrie". Karlsruhe 1828). Die größeren französischen Lehrbücher von Potier (Traité de Géom. descr. 1817), Vallée (Traité de Géom. descr 1819; Traité de la science du dessin, 1821), Leroy (Traité de Géom. descr. 1834; Traité de Stéréotomie, 1844; beide verdeutscht durch Kauffmann), Lefebure de Fourcy (Traité de Géom. descr. 1837) haben manches Eigenthümliche in Einzelheiten, gehen aber im wesentlichen nicht über Monge-Hachette hinaus, so lange sich's um reine descriptive Geometrie handelt; für angewandte Theile dagegen enthält das zweite der obengenannten Werke von Vallée (Science du dessin) sehr umfängliche selbständige Arbeiten (über Schattenlehre, optische Bilder, Linearperspective und Luftperspective). Manches Neue findet sich bei Bardin (Notes et croquis de Géométrie descr. 1837). Ein bedeutsamer Schritt zur Umgestaltung des Systems geschah durch Th. Olivier (Cours de Géom. descr. 1842; Développements de Géom. descr. 1843; Compléments de Géom. descr. 1845; Applications de la Géom. descr. 1847; Additions au cours de Géom. descr. 1847). Olivier geht von der Lagenveränderung der Projectionsebenen aus, indem er durch solche Aenderungen die Aufgaben über Gerade und Ebenen je auf ihren einfachsten Fall zurückführt und die zunächst erlangten Resultate wieder auf die ursprünglichen Projectionsebenen überträgt, ein Verfahren, welches in vielen Fällen die Theorie der Lösungen vereinfacht und eine gewiße Gleichförmigkeit in die Behandlung der verschiedenen Aufgaben bringt, dem

praktischen Zeichner aber nicht immer eine Erleichterung gewährt, den Anfänger durch den wiederholten Wechsel der Grundebenen beunruhigt und die bequeme Verständlichkeit des schließlichen Resultats öfters beeinträchtigt, weshalb De la Gournerie (Nachfolger Oliviers an der école polytechnique) das Verfahren in seinen Vorträgen und Schriften nicht beibehielt. Bei der Behandlung der krummen Flächen hat Olivier mit Glück und Scharfsinn neue Wege eingeschlagen. Weniger glücklich ist seine Auffassung des „Unendlichkleinen in der Geometrie." De la Gournerie (Traité de Géom. descr., 3 Theile 1860—1864, I. Theil in neuer Aufl. 1873; Traité de Perspective linéaire, 1859) zählt zu den hervorragenden Autoren und eröffnet verschiedentlich neue Gesichtspuncte. Beide Werke bedienen sich größtentheils elementarer Hülfsmittel (im zweitgenannten ist auch die Relief-Perspective berücksichtigt); zwei im Journal de l'école polytechnique (1852) gedruckte Abhandlungen: Mémoire sur les lignes d'ombre et de perspective des héliçoides gauches (cahier 34) und Mém. sur les courbes d'ombre et de perspective des surfaces de révolution (cah. 35) beruhen auf analytischen Untersuchungen. Als „Applications de géométrie descriptive" schrieb Adhémar: Traité des ombres (1840), Coupe des pierres (1834, übersetzt durch Möllinger 1842), Traité de perspective à l'usage des artistes (1836). Aelter ist das gedankenreiche Buch von Cousinery: Géométrie perspective, ou Principes de projection polaire appliqués à la description des corps (1828). Unter den kleineren französischen Schriften empfehlen sich Traité élémentaire de Géom. descr. par Lafrémoire et Catalan (2. Aufl. 1852) und Eléments de Géom. descr. par Babinet (1850). — Das erste deutsche Buch über descriptive Geometrie gab Creizenach heraus („Anfangsgründe der darstellenden Geometrie". Mainz 1821); dann folgte „Constructionslehre mit ihren Anwendungen ꝛc." von Arbesser (Wien, 1824). Gleichzeitig mit Schreibers schon erwähnter Bearbeitung erschien „Geometrische Constructionslehre oder darstellende Geometrie" von Schaffnit (Darmstadt, 1828). Schreiber ließ seinem schon erwähnten „Cursus" später ein „Geometrisches Portfolio" (Blätter für darstellende Geometrie und ihre Anwendungen, mit Erläuterungen, 1839) folgen. Wolff („Die beschreibende Geometrie und ihre Anwendungen" Berlin 1835 und 1840) will die zur Unterscheidung unsichtbarer Theile einer Zeichnung eingeführte Punctation im Interesse einer rein abstracten Auffassung beseitigt haben, ist jedoch mit dieser Ansicht allein geblieben. Mit der weiteren Verbreitung der descriptiven Geometrie in Deutschland haben sich auch die von Lehrern derselben verfaßten Unterrichtsbücher vermehrt. Unter diesen haben die beiden Compendien von Klingenfeld (Lehrbuch der darstellenden Geometrie für Gewerbschulen 1851, und für polytechnische Schulen 1854; Nürnberg) das Besondere, daß dem Schüler gezeigt wird, wie er sich von einer bestimmten Lage des Grundschnitts unabhängig halten kann. Von demselben Verfasser erschien: „Lehrbuch der darstell. Geometrie," 3 Theile, Nürnberg 1871—1875. Eine Aufgabensammlung haben Kauffmann und Schwenk gegeben („Aufgaben aus der darstellenden Geometrie". Stuttg., 1844); es sind dort neben den gewöhnlich auch in den Lehrbüchern vorkommenden Fundamentalaufgaben noch anderweitige Uebungsaufgaben zusammengestellt und zum Theil auf mehrfache Weise gelöst. Eine beachtenswerthe Schrift von H. P. Pohlke: „Darstellende Geometrie"; erste Abtheilung, Berlin 1860 (in dritter Auflage 1872) ist, da der Verfasser starb, unvollendet geblieben; in ihr sind Grundbegriffe der neueren Geometrie benutzt. H. Schlesinger's Buch: „Die darstellende Geometrie im Sinne der neueren Geometrie" (Wien, 1870) war angeregt worden durch eine in den Sitzungsberichten der Wiener Akademie gedruckte Abhandlung Fiedler's über Methode. Von W. Fiedler selbst erschien 1871 das Werk: „Die darstellende Geometrie; ein Grundriß für Vorlesungen an technischen Hochschulen und zum Selbststudium" (Leipzig), in welchem darstellende und „neuere" Geometrie auf's engste verknüpft sind. Anwendungen der descriptiven Geometrie sind behandelt in folgenden Werken verschiedenen Umfangs. „Die orthographische Parallelperspective" von Skuherský (Prag, 1855); „Grundzüge der Reliefperspective" von Staudigl (Wien, 1868); „System der technisch-malerischen

Perspective" von Tilscher (Prag, 1867); gleichfalls von Tilscher (Wien, 1862): „Die Lehre der geometrischen Beleuchtungsconstructionen" (nach einem Princip, welches zuerst von Egle in einer Programmschrift der Stuttgarter polytechnischen Schule 1855 angegeben wurde). Ein hochbedeutendes, streng wissenschaftliches Werk über den nämlichen Gegenstand ist: „Theorie und Darstellung der Beleuchtung gesetzmäßig gestalteter Flächen" von L. Burmester (Leipzig, 1871), in welchem auch das schwierige Problem der scheinbaren Beleuchtung zum erstenmale befriedigend gelöst wird; die Resultate sind größerntheils durch höhere Analysis erreicht und mit den Mitteln der neueren Geometrie in die Darstellung übertragen. Zwei sehr werthvolle Arbeiten von R. Niemtschik (beide aus den Sitzungsberichten der Wiener Akademie besonders abgedruckt, Wien, 1866) sind: „Directe Constructionen der Contouren von Rotationsflächen in orthogonalen und perspectivischen Darstellungen", und „Neue Constructionen der auf Ebenen und krummen Flächen erscheinenden Reflexe." Mit Axonometrie oder axonometrischer Perspective haben sich — abgesehen von kurzen Bemerkungen bei De la Gournerie, einigen italienischen Abhandlungen und den Arbeiten über isometrische Projection von Farisch (1820), Sopwith (1834) und Jopling (1835) — vorzugsweise Deutsche beschäftigt. Hier ist zu nennen das umfangreiche Werk der Gebrüder Meyer: „Lehrbuch der Axonometrie" (Leipzig, 1852—1855), dann „Anleitung zum axonometrischen Zeichnen" von J. Weisbach (Freiberg, 1857), „Theoretisch-praktischer Lehrgang der Axonometrie" von R. Schmidt (Leipzig, 1859). Eine wahrhaft wissenschaftliche Theorie der Axonometrie im weitesten Sinne hat G. Hauck geliefert in zwei zusammenhängenden Abhandlungen: „Grundzüge einer allgemeinen axonometrischen Theorie der darstellenden Perspective" und „Axonometrische Theorie der perspectivischen und projectivischen Collineation im Raume", gedruckt im XXI. Band der Schlömilch'schen Zeitschrift für Mathematik und Physik (1876). — Je mehr die verschiedenen Richtungen der Perspective, die Schatten- und Beleuchtungslehre wissenschaftlich durchgebildet worden sind, um so weniger will auf sie die altherkömmliche und ursprünglich auch zutreffende Bezeichnung als „Anwendungen" der descriptiven Geometrie passen.*) Sie sind noch einfache Anwendungen, wenn sie lediglich im Dienste der Technik (namentlich der Baukunst) bleiben; wo aber jene Weiterbildung angestrebt und erreicht ist, sind sie zu eigenen Disciplinen geworden, welche allerdings eine allgemeine descriptive Geometrie zur Unterlage haben, dabei jedoch öfters zur rechnenden Mathematik greifen müßen, noch häufiger zu den Betrachtungsweisen der neueren Geometrie, auf die sie schon durch die überall auftretenden Strahlbüschel (Sehstrahlen- und Lichtstrahlenbündel) hingewiesen sind. Der vorliegende Artikel, da er seinen Gegenstand von der pädagogischen, nicht von der fachwissenschaftlichen Seite zu fassen hatte, mußte sich vorzugsweise an die allgemeine descriptive Geometrie halten, über welche oben bemerkt ist, sie sollte möglichst wenig voraussetzen, dafür aber das ferner nöthige Theoretische in angemessener Weise einflechten. Die Aufnahme rein geometrischer Excurse und Untersuchungen in einen Lehrcursus über descriptive Geometrie findet sich schon bei Monge, doch meist nur als gelegentliche Zuthat, stets wohlangebracht und in natürlichem Zusammenhang mit constructiven Aufgaben, aber ohne die Absicht auf systematisches Ineinandergreifen. Die nächsten Schriftsteller nach Monge haben solche geometrische Erörterungen nicht weiter fortgeführt; Leroy bringt einen Theil der Monge'schen Betrachtungen, verweist aber daneben auf analytische Geometrie. Erst Olivier hat es unternommen, in der descriptiven Geometrie den Lehrsatz auf gleichem Fuß mit der Aufgabe zu behandeln. Indem er für theoretische Untersuchungen die

*) Lehrbücher der Perspective hat es übrigens lange vor Monge schon gegeben. Es ist bemerkenswerth, daß die zwei ältesten und bedeutendsten derselben, von Desargues (Méthode universelle de mettre en perspective les objects données réellement, 1636) und von J. H. Lambert („Die freie Perspective", 1759 u. 1774) bereits die sicheren Keime zu später ausgebildeten Theorien in sich tragen.

durch die descriptive Geometrie selbst dargebotenen Hülfsmittel benutzt, sucht er den Begriff der descriptiven Geometrie über dessen ursprüngliche Begrenzung hinaus zu erweitern. Diese Hülfsmittel reichen allerdings nicht völlig aus, und so ließ sich eine strenge Consequenz in der Methode ebensowenig erreichen wie die Gestaltung der einzelnen Untersuchungen zu einem systematisch zusammenhängenden Ganzen. Viele dieser Untersuchungen sind höchst elegant; andere stehen durch ihre Ausdehnung nicht im richtigen Verhältnis zu den Resultaten, welche auf anderen Wegen kürzer und vollständiger erlangt werden können. Das Streben Oliviers, den praktisch zu lösenden Aufgaben ein Gegengewicht durch Verfolgung theoretischer Betrachtungen zu geben, hat fast zu einer Umkehrung des früheren Verhältnisses geführt, indem diese Betrachtungen das Uebergewicht gewonnen haben, wobei es nicht ohne einige Beeinträchtigung des eigentlichen und ursprünglichen Zwecks der descriptiven Geometrie abgeht. Eine völlige Umkehrung zeigt das obengenannte Werk Fiedler's. Dasselbe enthält weit mehr als der Titel besagt, oder vielmehr der Titel („Darstellende Geometrie") ist in einem neuen, sehr erweiterten Sinne genommen; es bietet eine vielumfassende Arbeit über höhere Geometrie nach neuerem Standpunct (Geometrie der Lage und des Maßes) und geht an passenden Orten auch auf darstellende Geometrie im gewöhnlichen Sinne ein, häufiger andeutend als ausführend. Sein hoher wissenschaftlicher Werth ist rückhaltlos anzuerkennen, wenn auch daraus noch nicht die Nothwendigkeit folgt, mit dem ursprünglichen Begriff der descriptiven Geometrie völlig zu brechen. Der Bruch wird übrigens von Fiedler selbst nicht unbedingt verlangt, denn bei Darlegung seiner Methode in der Vorrede sagt er: „eine solche Entwicklung ist unter der Voraussetzung wohl möglich, daß ein elementarer Cursus der darstellenden Geometrie vorausgegangen ist", wobei man unter „elementarem Curs" einen solchen wird verstehen dürfen, welcher, ohne gerade auf Elementaraufgaben beschränkt zu bleiben, sich der neuen Begriffserweiterung noch enthält. Es soll also hauptsächlich nachgewiesen werden, wo und wie sich Aufgaben der descriptiven Geometrie in ein allgemeines System der Geometrie naturgemäß einfügen lassen. Indem Fiedler durch seine allgemeinen Betrachtungen einen reichen Apparat von Hülfsmitteln (auch analytischen) sich gesichert hat, erreicht er den großen Vortheil, alle Darstellungsarten (einschließlich der axonometrischen und der Relief-Perspective, sogar der Beleuchtungsintensitäten) wissenschaftlich behandeln zu können, und es entspricht nun allerdings der Einheit des Gedankens, wenn schon für die einfacheren Stoffe der descriptiven Geometrie jene höheren Hülfsmittel zum Theil beigezogen werden, obwohl sie hier nicht als unentbehrlich zu gelten haben. Für einen Studirenden, welcher zuvor descriptive Geometrie nach üblicher Weise erlernt hat, muß es anziehend sein, in vielen der ihm längst geläufigen Constructionen hinterher den Zusammenhang mit allgemeinen Verwandtschaften zu erkennen, und solche Erkenntnis kann wesentlich beitragen ihn für „neuere Geometrie" zu gewinnen. Es steht außer Frage, daß der Mann der Wissenschaft dem Fiedler'schen Werke lebhaftes Interesse zuzuwenden hat. Dagegen bleibt fraglich, ob schon bei jedem Studirenden einer technischen Hochschule das rein wissenschaftliche Interesse in solchem Grade vorausgesetzt werden kann, daß er darüber gern die für descriptive Geometrie so wichtige praktische Seite in den Hintergrund treten sieht. Einen Studirenden, welcher zunächst wünscht, daß er in die descriptive Geometrie nach ihrer ursprünglichen Bedeutung eingeführt werde, daß ihm Zeit zu graphischen Arbeiten gegönnt und Gelegenheit gegeben sei, schwierige Constructionsaufgaben unter den Augen und dem Beirath des Lehrers zu lösen, darf man noch nicht für einen unwissenschaftlichen Kopf halten; er wird vielleicht nachher in einem gesondert auftretenden Vortrag über neuere Geometrie oder über analytische Geometrie seinen wissenschaftlichen Eifer genugsam bethätigen. Oder wenn ein solcher Perspective und Schattenlehre etwa anfänglich bloß nach dem Bedürfnis seines künftigen Berufs bemißt, wobei es sich nur um leicht zu findende Anwendungen elementarer Theorie handelt, so ist dadurch nicht ausgeschlossen, daß Neigung zur reinen Mathematik ihn später eine wissenschaftlichere Betrachtung suchen läßt. Wo aber diese Neigung fehlt, wird die ihm entgegengebrachte höhere Wissenschaft schwerlich

Wurzel fassen. Redliche Anstrengung kann und soll dem Lernenden niemals und in keinem Fache erspart bleiben; doch ist es immerhin erwünscht, wenn ihm der Zugang zu einem neuen Lehrfach dadurch erleichtert werden kann, daß dasselbe zuerst in Begrenzung und noch ohne weiten Ausblick auf verwandte höhere Zweige vorgeführt wird. In der descriptiven Geometrie ist daher der älteren Auffassung die Berechtigung nicht abzusprechen. Damit soll nicht gesagt sein, daß man gerade überall den französischen Lehrbüchern folgen müße. Man kann die descriptive Geometrie so behandeln, daß ihr eigentlicher und ursprünglicher Zweck festgehalten, die theoretische Untersuchung aber, soweit sie nicht schon einer Aufgabe vorauszugehen hat, in allen Fällen angeschlossen wird, wo sie durch die jeweiligen Aufgaben nahegelegt ist und mit einfachen Mitteln sich durchführen läßt, indem man benützt, was ohne besondere Umwege aus den verschiedenen Methoden des Projicirens oder durch unmittelbares Anknüpfen an die Elementargeometrie, oft schon aus der räumlichen Anschauung allein, zu gewinnen ist. Sätze der neueren Geometrie ergeben sich dabei von selbst, ohne ein tieferes Eindringen in dieselbe. Einen Versuch solcher Behandlung hat der Verf. des Artikels in seinem „Lehrbuch der descriptiven Geometrie" (III. Aufl., Stuttgart, 1874) ausgeführt.

Gugler.

Geometrie, ebene. (Planimetrie.) Geometrie ist derjenige Theil der Mathematik, welcher sich mit den Raumgrößen beschäftigt. Die Eigenschaften der Raumgrößen sind zugleich der Gegenstand der Formen-, Anschauungs- oder Raumlehre und der analytischen Geometrie, welche in besonderen Artikeln behandelt werden. Von der ersten unterscheidet sich die Geometrie dadurch, daß sie in wissenschaftlichem Aufbau aus möglichst wenigen, einfachen und völlig evidenten Voraussetzungen, Grundsätzen genannt, ihre Behauptungen erweist, während jene die Richtigkeit derselben nur durch Anschauung oder Räsonnement erkennen läßt; von der analytischen Geometrie dadurch, daß die im Gegensatze dazu wohl auch so genannte synthetische Geometrie die Eigenschaften an den Figuren, welche die Raumgrößen darstellen, erweist, während die analytische sie aus den Gleichungen ableitet, durch welche die Raumgrößen ausgedrückt werden. Die ebene Geometrie ist die Wissenschaft von den Raumgrößen in derselben Ebene, und insofern bildet sie den Gegensatz zur Stereometrie, welche Raumgrößen behandelt, die nicht in einer Ebene liegen.

Als das materielle Ziel der Geometrie hat man für die Volksschule die Kenntnis der wichtigsten Raumgrößen, die Ausmessung der Figuren und Körper und die Darstellung durch die Zeichnung anzusehen, und zwar muß auf dieser Stufe die Behandlung einer Größe um so eingehender und vollständiger sein, je einfacher und regelmäßiger sie ist. — Für die Gymnasien und Realschulen ist der Umfang der Geometrie, welche dann als die elementare bezeichnet wird, durch die Elemente des Euklid festgestellt, über welche nur am Ende durch die Aufnahme der erst von Archimedes aufgefundenen Bestimmung der Oberfläche und des Inhaltes der Kugel hinausgegangen werden muß, während die Behandlung der regelmäßigen Körper, sowie derjenigen Partien, welche richtiger der allgemeinen Arithmetik angehören, davon ausgeschlossen werden können. Unter der Elementargeometrie versteht man nämlich die Lehre von den Eigenschaften der Raumgrößen, soweit sie durch gerade Linien und Kreise begrenzt werden, während die übrigen krummen Linien, namentlich zunächst die Kegelschnitte, zur höheren Geometrie gerechnet und gegenwärtig von dem Lectionsplane der Gymnasien ausgeschlossen zu werden pflegen. Natürlich bieten aber auch jene Eigenschaften ein unendliches Feld dar und es hat namentlich in der sogenannten neueren Geometrie, die durch sehr allgemeine Methoden ganz neue Gebiete erschlossen hat, Methoden, die jedoch außerhalb der Sphäre des Gymnasialunterrichtes liegen, die ebene Geometrie eine ungeahnte Ausdehnung gewonnen. Die ebene Geometrie der Gymnasien und Realschulen beschränkt sich auf diejenigen Sätze, welche als die fundamentalen angesehen werden müßen, insofern durch eine geeignete Verwendung derselben alle weiteren Eigenschaften der Figuren sich begründen lassen; jedoch soll hiemit nicht ausgeschlossen

werden, daß für befähigte Schüler, oder unter günstigen Verhältnissen im Gesammtunterrichte auch Theile der neueren Geometrie eine dem individuellen Ermessen anheimzugebende Aufnahme finden, was in der That in der neueren Zeit immer mehr und mit günstigem Erfolge geschehen ist.

Wegen der Anschaulichkeit ihrer Wahrheiten und wegen des innigen Zusammenhanges, in welchem dieselben durch die auf einfachen Schlüßen beruhenden Beweise stehen, ist die ebene Geometrie vorzugsweise geeignet, den formalen Zweck, den der mathematische Unterricht überhaupt zu verfolgen hat, an sich erreichen zu lassen. Als dieser formale Zweck muß nun die Ausbildung des Combinations- und Schlußvermögens erkannt werden. Natürlich dienen auch andere Disciplinen diesem Zwecke. In der Mathematik aber erfordert das Auffinden jedes Beweises, das Lösen jeder Aufgabe zunächst die Combination früher erwiesener Wahrheiten; unter der großen Anzahl derselben ist jedoch gewöhnlich theils nur eine sehr beschränkte Zahl, theils nur eine ganz bestimmte Zusammenstellung geeignet, zum Beweise oder zur Lösung zu dienen, so daß das Combinationsvermögen, welches ja nicht etwa darin besteht, alle möglichen Combinationen zu bilden, sondern aus allen möglichen die passenden sofort herauszufinden, gerade in der Mathematik am meisten geübt werden muß, weil hier eine gewiße Willkür ausgeschlossen ist und dadurch der Blick für das Zutreffende, Zusammengehörige geschärft wird. Indem ferner alle Schlüße, ohne die kein Schritt in der Mathematik gethan werden kann, streng logisch und in regelrechter Form gemacht werden müßen, und eben in dieser logischen Verbindung der ganze mathematische Aufbau besteht, daneben aber in ihr kein Platz für die historische Aufzählung von Daten, für die Schlüße der Induction oder Analogie sich findet, so wird ihr auch der Vorzug, vorzugsweise das Schlußvermögen zu bilden, zukommen. Aber, was von der Mathematik im allgemeinen gilt, das findet für die ebene Geometrie in besonderem Grade statt. Die Anschaulichkeit des Stoffes verleiht den Combinationen und Schlüssen eine Deutlichkeit, die so nothwendig ist für diejenigen, welche eben in diese abstracten geistigen Operationen eingeführt werden sollen; ferner unterscheidet sich die Geometrie auch insofern vortheilhaft von der Arithmetik, als dort in continuirlichem Fortschritt von einer Wahrheit zu einer andern weiter gegangen wird, die durch neue Combinationen und neue Schlüsse zu begründen ist, während in der Arithmetik wegen der Wichtigkeit der an sich nicht eben zahlreichen Sätze diese letzteren an vielen Beispielen geübt werden müßen, in denen aber nur auf ähnliche Weise, wie etwa in sprachlichen Uebersetzungsaufgaben zu einer bestimmten Regel, die Anwendung des gerade vorliegenden und der früheren, durch den Gang der Aufgabe deutlich bezeichneten Gesetze stattfindet; auch ist es leichter, die Lehrsätze der Geometrie auszusprechen und zu beweisen, als die der Arithmetik, während die letzteren meist leichter anzuwenden sind als zu beweisen (wir erinnern an die von der Theilbarkeit durch 9, 11 ꝛc.), weshalb man eben zuerst rechnen und später erst die arithmetischen Sätze in strenger Form aussprechen und beweisen lernt; ja das Aussprechen in Worten hört wegen der Schwierigkeit, die in der Sprache liegt, bald ganz auf und an seine Stelle tritt der Ausdruck in Formeln. Man denke z. B. an den binomischen Lehrsatz und Aehnliches.

Tritt nun der formale Zweck bei dem Unterrichte in der ebenen Geometrie ganz besonders in den Vordergrund, so liegt darin auch eine erhebliche Schwierigkeit, welche der Unterricht in derselben zu bereiten pflegt und für deren Abhülfe zu sorgen ist. Findet nämlich der Fall statt, daß zu gleicher Zeit der Stoff und die Behandlung desselben dem Schüler völlig neu ist, wie es geschieht, wenn der wissenschaftliche Unterricht in der Geometrie ohne irgend welche Vorbereitung begonnen wird, so ist es natürlich, daß der Schüler leicht verzagen wird, an den Begriffen, die ihm entweder überhaupt noch nicht klar oder wenigstens noch nicht geläufig geworden sind, zugleich die ihm ebenso neue Operation streng logischer Schlußreihen zu üben. Dieser Uebelstand, dem gewiß zu einem nicht geringen Theile die Schuld an dem oft ungünstigen Erfolge des mathematischen Unterrichtes zuzuschreiben ist, wird beseitigt, wenn das Vermögen,

räumliche Verhältnisse aufzufassen, die Vertrautheit mit ihren Begriffen und den dafür herkömmlichen Benennungen durch einen vorbereitenden Unterricht in der Raumlehre geübt wird. Daneben wird es auch in der Raumlehre nicht an vielfachen Uebungen im Combiniren und Schließen fehlen; denn wenn auch die eigentliche mathematische Beweisführung ausgeschlossen ist, vielmehr die Wahrheiten durch die Anschauung erfaßt werden sollen, so wird sich doch fortwährend Gelegenheit darbieten, aus dem Allgemeinen auf das Specielle einen Schluß zu machen, der dann immer die logische Form wird annehmen müßen und so auch die geeignetste Vorbereitung zu dem späteren wissenschaftlichen Unterricht sein wird. Ist z. B. anschaulich durch passendes Zusammenklappen der Winkel eines Dreiecks gezeigt, daß ihre Summe 2 R. beträgt, so wäre es Pedantismus, nicht daraus schließen zu wollen, daß es in einem Dreieck nur einen rechten, nur einen stumpfen Winkel geben kann. Ebenso kann man, nicht bloß durch Zusammenzählen, sondern durch einfache combinatorische Schlüße die Anzahl der Ecken und Kanten eines Würfels aus der der Flächen ableiten.

Auch nach einem solchen vorbereitenden Unterrichte darf man im Anfange nicht schnell vorwärts gehen; zugleich ist es bei der Verschiedenheit der Forderungen, welche die wissenschaftliche und welche die methodische Behandlung dieses Faches stellt, gerathen, anfänglich von der Strenge der Beweise, wie sie das System verlangt, etwas nachzulassen, insoweit sie ein geübteres Schlußvermögen bei den Schülern voraussetzt, als der betreffenden Altersstufe zuzumuthen ist, wenn auch die summa reverentia, die man der Jugend schuldig ist, es verlangt, daß man ihr nicht als Beweis ausgiebt, was nur plausibles Räsonnement ist, und ihr den Ersatz des letzteren durch einen wirklichen Beweis verheißt und im späteren Unterricht gewährt. Dann wird es, wie auch die Erfahrung genugsam lehrt, möglich sein, ein gleichmäßiges Fortschreiten der Schüler in der Geometrie in demselben Grade zu erzielen, wie in anderen Disciplinen; man muß nur an die Resultate des mathematischen Unterrichtes nicht strengere Anforderungen stellen. Wird ja auch nicht die Kenntnis jeder einzelnen sprachlichen Regel, die im Unterrichte irgend einmal da gewesen, oder jedes Datums der Geschichte von jedem Einzelnen verlangt; so wird auch in der Mathematik nicht jeder frühere Beweis des Systems von jedem Einzelnen vorausgesetzt werden dürfen. Aber, meint man, der systematische Aufbau erfordert in der Mathematik das, was in anderen Disciplinen minder nöthig ist. Erstens ist für den Fortschritt nicht der Beweis, sondern nur die Kenntnis des früheren Satzes nothwendig und zweitens wird, auch was den Satz selbst anbetrifft, die Erinnerung daran, daß der Satz früher bewiesen, und das selten schwierige Verständnis desselben hinreichen, um den weiteren Fortschritt möglich zu machen. Wir machen diese ermäßigten Anforderungen an die Classe im allgemeinen, natürlich voraussetzend, daß die Besseren, wie in anderen Unterrichtsgegenständen, so auch in der Mathematik, mit möglichster Vollständigkeit das innehaben, was in dem früheren Unterrichte gelehrt worden ist. Wenn man unter diesen Umständen die Frage aufwirft, was von jedem Einzelnen zu verlangen sein wird, um z. B. seine Versetzung in die höhere Classe möglich zu machen, so wird es einmal ein bestimmter Kreis von Kenntnissen sein, nämlich derjenigen Sätze, die durch ihre wiederholte Anwendung und fundamentale Bedeutung für den weiteren Fortschritt unerläßlich sind, ferner eine bestimmte Uebung im Beweisen dieser Sätze; diese wird je nach der Fähigkeit der Einzelnen bald freier und selbständiger sein, bald sich enger an den Gang des Unterrichtes oder Lehrbuches anschließen. Wenn aber nur die Uebersicht über den Gang des Beweises und die Einsicht in die Berechtigung jedes einzelnen Schlusses erreicht ist, so wird der mathematische Unterricht einerseits seinen formalen Zweck auch an den Schwächern nicht verfehlt haben, und andererseits der Schüler befähigt sein, dem weiteren Unterrichte folgen zu können. Damit dies Ziel von der Gesammtheit erreicht werde und diese Forderung von dem Lehrer gestellt werden könne, ist allerdings ein Lehrbuch wünschenswerth, welches für alle Hauptsätze die Beweise in einer Ausführlichkeit enthält, daß das Fehlende auch von dem Schwächern leicht ergänzt werden kann. Diejenigen Sätze aber,

welche im Lehrbuche nicht ausgeführt sind, werden von dem Schüler selbst schriftlich auszuarbeiten und vom Lehrer genau zu corrigiren sein. Eine Vorbereitung auf den Unterricht aus einem solchen Lehrbuche scheint nicht nöthig, ja nicht einmal räthlich, da sie leicht der freien Entwicklung des Lehrers hinderlich ist; unerläßlich dagegen ist die Wiederholung zu jeder einzelnen Stunde und die häufige Repetition größerer Partien. Freilich gilt auch hier: non ex quovis ligno fit Mercurius, und es ist richtig, daß ein Einzelner, der in anderen Unterrichtsgegenständen noch Erträgliches leistet, in der Mathematik unbrauchbar sein kann, weil er sich zu einem logischen Schlusse nicht bequemen will, denn während er in anderen Disciplinen durch Kenntnis historischer Daten, durch ein unbestimmtes Gefühl für das Richtige, durch Empfänglichkeit für die Schönheit der Darstellung jenen Mangel zeitweilig vergessen lassen kann, ist ihm in der Mathematik ein solcher Ausweg nicht gestattet. Aber es erscheint gerechtfertigt, einem, dem die Fähigkeit des logischen Schließens so abgeht, daß er, einen verständigen Unterricht und Beseitigung anderer äußerer Hindernisse vorausgesetzt, der mathematischen Beweisführung nicht zu folgen vermag, die Verfolgung eines wissenschaftlichen Studiums abzurathen.

Etwas anders verhält es sich mit der Lösung mathematischer Aufgaben und ganz besonders der Constructionsaufgaben der Geometrie. Es ist nämlich der große Vorzug der Arithmetik und überhaupt der rechnenden Theile der Mathematik, z. B. der Trigonometrie, daß sie allgemeine Methoden aufstellen, durch welche die Lösung der einzelnen, dahin einschlagenden Aufgaben immer möglich ist. Die Lösung von Constructionsaufgaben dagegen kann ebenso wenig, wie das Finden einer versteckten Sache, zu einer bestimmten Anforderung gemacht werden. Allerdings hat der bedeutende Fortschritt, den die Methodik gerade auf dem Gebiete der Mathematik gemacht hat, mannigfache allgemeinere Methoden auch hier gelehrt, welche die Lösung selbst dem Schwächeren ermöglichen (vgl. Reidt, Progr. v. Hamm 1873; Gauß, Progr. v. Bunzlau 1875 und die Lehrbücher von Spieker, Helmes, die Sammlungen von Hoffmann, Lieber u. a., welche später erwähnt werden); auch kann durch eine ausgedehnte Uebung eine große Gewandtheit darin erzeugt werden; bis zu einem gewißen Grade aber wird die Lösung in jedem einzelnen Falle immer noch Sache der Erfindung, des Scharfsinnes bleiben, der bei der Gesammtheit nicht vorausgesetzt werden darf. Es ist aber sehr mislich für den Lehrer, seinen Schülern Aufgaben zu stellen, deren Lösung er nicht absolut verlangen kann, und überhaupt solche, zu denen sich die Schüler auf eine äußerst verschiedene Weise verhalten, indem der eine in den ersten 5 Minuten die Lösung entdeckt, in ihr also keine eigentliche Arbeit findet, der andere dagegen stundenlang vergeblich und ohne jedes aufweisbare Resultat sitzen kann, also auch keine Arbeit daran hat. Dies trifft nun ganz besonders die geometrischen Constructionsaufgaben. Es erscheint daher nicht unbedenklich, dieselben in ausgedehnter Weise zu einem Gegenstande häuslicher Beschäftigung für die Gesammtheit der Schüler zu machen, während die scharfsinnigen, darauf hingewiesen, sich gerade ihnen mit Vorliebe zu ihrer freien Beschäftigung zuwenden werden. Andrerseits liegt in diesen Aufgaben ein vortrefflicher Uebungsstoff zur Anwendung und Wiederholung des Erlernten, so daß man, wie es auch neuerdings geschieht, ihn auszubeuten nicht versäumen darf. Es ist aber nothwendig, diese Aufgaben in heuristischer Weise wie sie nachher geschildert werden soll, in den Lehrstunden zu behandeln, und will man daneben Aufgaben, wie es natürlich und zweckmäßig ist, auch der häuslichen Beschäftigung darbieten, so erscheint es am gerathensten, um nicht entweder die Täuschung oder die Verzweiflung der schwächeren, ja der Mehrzahl zu provociren, zu gleicher Zeit mehrere Aufgaben von wesentlich verschiedener Schwierigkeit zur Auswahl zu stellen, um jedem eine selbständige, seinen Kräften angemessene Leistung möglich zu machen, und dann eine sorgfältige und vollständige Ausführung der Lösung zu verlangen.*) Aber denen können wir nicht beistimmen, welche

*) Vgl. hiezu den Art. Geometrische Analysis. D. Red.

im Interesse einer allgemeinen Förderung der Gesammtheit den mathematischen Unterricht bis zum 18. Jahre auf die ebene Geometrie beschränkt wissen und durch ausgedehnte Uebung in geometrischen Constructionsaufgaben in Anspruch genommen sehen möchten. Soll diese Uebung so lange ausschließlich betrieben werden, damit auch dem Schwächsten die selbständige Lösung zugemuthet werden kann, so müßen nicht bloß die Fähigsten, sondern die Mehrzahl eine lange Zeit ohne eigentlich geistige Förderung bleiben, weil bei der Lösung dieser Art von Aufgaben mehr als bei allen anderen die Verschiedenheit der Befähigung hervortritt. Zugleich kann nicht verkannt werden, daß aus der Beschränkung auf die Planimetrie eine große Einseitigkeit in der Erfassung der Raumgrößen im allgemeinen hervorgehen würde; wie werthvoll aber vor allen Dingen die Trigonometrie sei und welch geeignetes Feld zur gleichmäßigen Förderung einer Classe, wird daraus geschlossen werden, daß sie, fast allein auf dem pythagoreischen Lehrsatz und den Sätzen von der Aehnlichkeit der Dreiecke beruhend, also bei sehr wenigen Voraussetzungen in einer verhältnismäßig sehr kleinen Anzahl von Sätzen ganz allgemeine Methoden darbietet, um die dahin einschlagenden Aufgaben zu lösen, nämlich durch Rechnung das zu finden, was mit Hülfe der Congruenz der Dreiecke auf dem Wege der Construction bestimmt wird. Daraus folgt zugleich, daß sie die Ergänzung der Geometrie und die eigentliche Verbindung zwischen den sonst ziemlich disparaten Haupttheilen der Elementarmathematik, der Geometrie und der Arithmetik, bildet. *)

Wenn im systematischen Unterricht der ebenen Geometrie die Anzahl der Sätze nicht allzu sehr gehäuft, sondern auf das Fundamentale beschränkt wird, kann derselbe bei 3—4 wöchentlichen Stunden in 3 Halbjahren oder bei 2 Stunden in 3 Jahren bewältigt werden. Da daneben die Arithmetik zur Behandlung kommt und eine gleiche Anzahl von Stunden in Anspruch nimmt, während der Mathematik überhaupt nur 3—4 Stunden im Lectionsplan zugewiesen werden können, so fragt es sich, ob es zweckmäßig sei, diese Stundenzahl das ganze Jahr hindurch gleich auf beide Disciplinen zu vertheilen, oder das eine Halbjahr ausschließlich der einen, das andere ausschließlich der andern zuzuwenden. Rücken mit jedem Semester neue Schüler in die Classe, so ist das letztere fast geboten, wie es auch überhaupt im Interesse der Concentration empfehlenswerth erscheint. Am besten dürfte es jedoch sein, in jedem Halbjahr nur den

*) Aus dem entschiedensten Bestreben, der Mathematik im Gymnasium mehr Raum zu gewinnen, ist die Abhandlung von Dir. Gallenkamp im Januarheft der Berliner Zeitschr. f. d. Gymn.-Wesen von 1877 hervorgegangen. Anknüpfend an die Octoberconferenz von 1873 führt derselbe aus, die Gymnasien leisten das nicht, was sie als Vorbereitungsanstalten für die Universität leisten sollen, und zwar deswegen, weil die Aufgabe des mathematischen Unterrichts im Gymnasium nicht richtig aufgefaßt und infolge dessen sein Umfang und Inhalt unrichtig begrenzt werde. Wohl habe der mathematische Unterricht gemeinsam mit dem sprachlichen die Aufgabe, die Urtheilskraft der Schüler zu üben und die Energie der inneren Anschauung zu bilden; aber während im sprachlich-historischen Unterricht der Schüler Fremdes zunächst als Fremdes auffasse und erst allmählich zu seinem lebendigen Eigenthum mache, gewinne er im mathematischen Unterricht mit jedem Schritte Boden, auf dem er Herr sei und sofort das Bewußtsein eigener selbständiger Arbeit haben könne. Der Sprachunterricht bilde die Anschauung, das Urtheil, die Einsicht und die Erkenntnis an sprachlichen Erscheinungen für die Kunst der sprachlichen Darstellung, der mathematische Unterricht an mathematischen für die Auffassung und Verarbeitung mathematischer Begriffe, für das Begreifen und erkennende Durchdringen mathematischer Gesetze. Die falsche Vorstellung von der ausschließlich formalen Verstandesbildung durch die Elemente der Mathematik lasse nicht zu, daß der Schüler eine Anschauung von der mathematischen Denkform gewinne, noch weniger eine Vorstellung davon, wie sie das unentbehrliche Organ ist für die Erkenntnis von Naturgesetzen. Hiezu unentbehrlich sei die Behandlung der Kegelschnitte, der analytischen Geometrie, der Elemente der höheren Analysis, und der Vorschlag, diese noch in den Lehrplan des Gymnasiums aufzunehmen, sei keineswegs unausführbar, was sodann durch Skizzirung eines Lehrplans nachgewiesen wird. Wir heben daraus das Wichtigste hervor: Der Rechenunterricht in den unteren Classen führt in

einen Gegenstand zu behandeln, aber eine kurze Zeit am Ende jedes Semesters zur ausdrücklichen Wiederholung für die in die höhere Classe übergehenden Schüler zu bestimmen. Eine solche scheint vor einer vielfach empfohlenen Wiederholung beim Eintritt in die neue Classe den Vorzug zu verdienen, weil die Schüler vor dem Uebergang sich der Sache mit ganz anderem Eifer zuwenden, als nach demselben. Wird nun der eigentliche geometrische Unterricht mit dem 12.—13. Jahre begonnen, so wird er mit dem 15.—16. beendigt sein.

Was nun die Methode der Geometrie anbetrifft, so hat sie zwei Puncte ins Auge zu fassen; es handelt sich nämlich einmal um die Auffindung und die Anordnung der geometrischen Wahrheiten, und zweitens um die Begründung oder die Beweise derselben. Man hat durch die Jahrhunderte hindurch nach dem Vorgange des Euklid über das Auffinden der Sätze selbst kein Wort verloren, sondern sie als gegeben angesehen und die Methode auf die Beweisführung beschränkt. In dieser Hinsicht hat man zwei Methoden unterschieden, die synthetische und die analytische. Wir führen als Beispiel zunächst denselben Beweis eines bekannten Satzes nach beiden Methoden aus. Lehrsatz. Die beiden Tangenten, welche man von einem Puncte außerhalb eines Kreises an denselben ziehen kann, sind einander gleich. Voraussetzung: AB und AD sind Tangenten an den Kreis um C vom Puncte A aus. Behauptung: AB =AD. Synthet. Beweis. Man ziehe CB, CA und CD, so sind CBA = CDA als rechte Winkel, welche die Tangenten mit den Radien im Berührungspuncte bilden, CA = CA per se, CB = CD als Radien, folglich ABC ≅ ADC, folglich AB = AD, q. e. d. — Analyt. Bew. AB und AD werden gleich sein, wenn AB und AD homologe Seiten congruenter Dreiecke sind; man ziehe daher CB, CA und CD; nun werden aber die Dreiecke CBA und CDA, da CA = CA, und CB = CD sind, congruent sein, wenn zugleich CBA und CDA gleich sind; diese werden gleich sein, wenn sie Rechte sind; dies folgt aber daraus, daß AB und AD Tangenten sind, welche mit den Radien im Berührungspuncte rechte Winkel bilden. Folglich sind wirklich AB und AD gleich.

VI auch in die Decimalbrüche, in V in die gemeinen Brüche ein, in IV wird das arithmetische Gesetz in die Sprache der Buchstaben übersetzt, wogegen ein großer Theil der bürgerlichen Rechnungsarten aus der Schule zu verweisen ist; in III und IIb wird das ganze Pensum des arithmetischen und algebraischen Unterrichts bis zu den Gleichungen des zweiten Grades und den Logarithmen einschließlich mit Weglassung der unfruchtbaren Uebungen bewältigt. In IV wird die Planimetrie begonnen, in IIb zum Abschluß gebracht. IIa behandelt die ebene Trigonometrie unter Anwendung der graphischen Darstellung, planimetrische Uebungen mit Einführung in die ersten Elemente der projectiven Geometrie, und die Combinationslehre mit dem binomischen Satze für ganze positive Exponenten und seinen nächsten Folgerungen. Ib hat zur Aufgabe die Stereometrie, die ersten Elemente der analytischen Geometrie und einige einfache Sätze der Functionentheorie, und auf solcher Grundlage werden die Schüler von Ia in die Begriffe und die Methoden der höheren Analysis und in die analytische Behandlung der Curven eingeführt.

Wir überlassen es den norddeutschen Gymnasiallehrern zu beurtheilen, ob die Durchführung dieses Lehrplans in ihren Anstalten für den Durchschnitt der Schüler ohne Schädigung des Erfolgs in denjenigen Fächern, welche von jeher als der Kern der Gymnasialstudien betrachtet worden sind, als möglich erscheint; jedenfalls wird er zur Voraussetzung haben, daß das Alter der Schüler die Lebensperiode von 10 bis 19, 20 Jahren umfaßt.

Wo die Schüler, wie theilweise in Süddeutschland, 8jährig ein- und normalmäßig 18jährig austreten, würden die in diesem Lehrplan bezeichneten Altersstufen die für die angenommenen Unterrichtsgegenstände erforderliche Reife wohl nicht besitzen. Jedenfalls gewinnt die Frage nach dem Eintrittsalter der Schüler von diesem Gesichtspuncte aus eine erhöhte Wichtigkeit. Die oben dargestellte Ansicht hinsichtlich der bildenden Kraft der sprachlichen Studien möchten wir als der Ergänzung nach der materiellen Seite hin in gleichem Maße bedürftig erachten, wie Dir. Gallenkamp die von der formalen Verstandesbildung der Mathematik; desgleichen scheint uns die Beschränkung des praktischen Rechnens in den unteren Classen mit Rücksicht auf einen großen Theil unserer Gymnasialschüler bedenklich. D. Red.

In beiden Fällen wird der Satz als gegeben an die Spitze gestellt, hierauf werden in beiden Fällen an der Figur die Voraussetzung und die Behauptung streng gesondert. Die synthetische Methode nun schließt von der Voraussetzung ausgehend durch Combination früherer Sätze auf neue Wahrheiten, bis man bei der Behauptung anlangt. Der Beweis wird aus seinen Gründen *zusammengesetzt*, aufgebaut und ergiebt sich als Folgerung derselben. — Die analytische Methode geht von der Behauptung aus, man sucht die Bedingungen, aus deren Erfüllung sich die Wahrheit jener ergiebt, bis man endlich zu solchen Bedingungen gelangt, welche unmittelbar in der Voraussetzung gegeben sind. In diesem Falle wird die Behauptung auf ihre Bedingungen zurückgeführt, der Beweis wird in dieselben *aufgelöst*, es wird gleichsam ein Stein nach dem andern abgetragen, bis man zum Fundamente gelangt. Der synthetische Beweis schreitet fort mit „da, folglich", der analytische schreitet zurück mit „wenn, nun aber". In beiden Fällen ist es nothwendig, den andern Endpunct des Beweises im Auge zu haben, indem man bei der synthetischen Methode beachten muß, wohin man von der Voraussetzung aus gelangen soll, bei der analytischen, wohin man von der Behauptung aus zurückkehren muß. Insofern geschieht es nicht selten, daß Beweise, die an sich vorwiegend den einen Charakter haben, doch an einzelnen Stellen die andere Weise anwenden. So sind alle indirecten Beweise ihrer ersten Anlage nach als analytische anzusehen. Umgekehrt ist es ein synthetisches Verfahren, wenn man der gegebenen Voraussetzung alsbald andere daraus folgende substituirt und nun die Behauptung auf analytischem Wege zu diesen zurückzuführen sucht.

Wie wesentlich übrigens immer dieser Unterschied auch für den Unterricht sei, wichtiger ist es, ob der Lehrer selbst *heuristisch* zu Werke geht oder nicht, d. h. ob er verlangt, daß der Schüler mehr oder weniger von ihm unterstützt den Beweis auffinden soll, oder ob er ihm denselben giebt. Es folge zunächst das obige Beispiel in heuristischer Behandlung. Satz, Voraussetzung und Behauptung sind dieselben wie vorher. *Beweis*. Da die Voraussetzung nur enthält, daß AB und AD Tangenten sind, so frägt sich, was man von Tangenten bisher weiß. Der Hauptsatz über dieselben ist, daß sie auf dem Radius im Berührungspuncte senkrecht stehen, daher wird man die Radien nach B und D zu ziehen haben und dann sind ABC und ADC Rechte, also einander gleich. Andrerseits werden AB und AD gleich sein, wenn sie Seiten eines gleichschenkligen Dreiecks sind. Dann wird man also BD ziehen müßen. Es frägt sich, in welchem Falle nun BAD gleichschenklig sein wird; am häufigsten wird dies aus der Gleichheit der Basiswinkel nachgewiesen. Man weiß aber bereits, daß die ganzen Winkel ABC und ADC als Rechte gleich sind, also wird sich auch die Gleichheit der Basiswinkel ABD und ADB ergeben, wenn die anderen Theile der Rechten, CBD und CDB gleich sind; dies ist aber der Fall, weil sie Basiswinkel in dem wegen der Radien gleichschenkligen Dreiecke BCD sind, also sind die Bedingungen erfüllt. — Man erkennt sogleich, daß es sich hier viel weniger um die Form des Beweises handelt, als um die Art, wie er dem Schüler nahegebracht wird, woraus sich alsbald ergiebt, daß die heuristische Methode wesentlich nur Sache des mündlichen Unterrichtes, des persönlichen Verkehres zwischen Lehrer und Schüler ist. Auch ist sichtbar, daß das Verfahren hiebei mehr analytisch, als synthetisch ist. Doch ist dies nicht absolut nothwendig und für das Auffinden eines Beweises eine solche Trennung noch viel weniger erforderlich, als für die Führung desselben. Es handelt sich nämlich darum, aus der Menge früherer Sätze diejenigen auszuwählen und zusammenzustellen, welche die verbindenden Glieder zwischen Voraussetzung und Behauptung bilden. Es treten daher die beiden Fragen auf, welche gleichberechtigt und auf gleiche Weise zum Ziele führend zeigen, wie eng für das heuristische Verfahren die analytische und synthetische Methode in einander greifen: 1) was folgt nach früheren Sätzen aus der Voraussetzung? 2) durch welche frühere Sätze kann man die Behauptung beweisen? Die Sache des Beweises ist es, indem man so den Blick auf den andern Endpunct gerichtet hält und entweder in Beantwortung der ersten Frage immer weiter vorwärts oder in Beantwortung der

zweiten immer weiter rückwärts geht, diejenigen Sätze aufzufinden, durch welche man von beiden Seiten in demselben Satze zusammentrifft. Es ist kein Zweifel, daß das heuristische Verfahren, wenn es auch, wie alles Suchen im Gegensatze zum Annehmen des Gegebenen, viel größere Zeit in Anspruch nimmt, diejenige Bildungskraft der Mathematik vorzugsweise zur Geltung kommen läßt, welche das Combinationsvermögen übt.*) Denn es ist die Sache des Scharfsinns und der eben zu übenden Combinationsgabe, alsbald zu erkennen, welche Sätze ungeeignet sind, zum andern Zielpuncte hinzuführen; andrerseits wird, wie bei jedem Suchen, bisweilen ein nicht zum andern Ziele hinführender Weg eingeschlagen werden, bis man sich von seiner Unbrauchbarkeit überzeugt; es wird endlich die Möglichkeit da sein, daß der einzelne den rechten Weg überhaupt nicht findet. Trotz dieser Uebelstände kann es nicht geleugnet werden, daß die heuristische Methode in der Hand eines gewandten und des Stoffes zugleich vollkommen mächtigen Lehrers gerade zum Classenunterrichte sich vorzüglich eignet, weil die Besiegung der damit verbundenen Schwierigkeiten durch das Zusammenwirken der vereinten Kräfte wesentlich erleichtert wird. Wird jeder nach Maßgabe seiner Befähigung zur gemeinsamen Arbeit herangezogen, werden die Schwächeren durch die Fähigen auf den rechten Weg gebracht, und wird jederzeit dafür gesorgt, daß jeder Einzelne genau wisse, an welchem Puncte sich die Untersuchung befindet, so kann die ganze Classe auf das lebhafteste beschäftigt werden und in dieselbe eine Regsamkeit kommen, wie sie in gleichem Grade für keinen andern Unterrichtsgegenstand zu erreichen ist. Da aber hierbei in der That eine besondere geistige Gewandtheit des Lehrers zur Voraussetzung gemacht wird, wenn nicht ein ungebührlicher Zeitaufwand stattfinden soll, so scheint man von der Ueberschätzung der heuristischen Methode zurückgekommen zu sein und im allgemeinen für den eigentlichen Lernstoff eine strenge Durchführung derselben aufgegeben und vielmehr dasjenige Verfahren eingeschlagen zu haben, welches die Art, wie die Hauptschwierigkeiten des Beweises zu beseitigen sind, sofort angiebt, die leichteren Puncte dagegen in der Lehrstunde von den Schülern selbst aufsuchen läßt und bei der Gesammtheit nur auf das Verständnis und die Reproduction dringt. Das scheint wenigstens aus der Einrichtung der verbreitetsten Lehrbücher hervorzugehen, wenn auch aus ihnen insofern kein vollgültiger Schluß gemacht werden kann, da ein die Beweise in synthetischer Form vollständig ausführendes Lehrbuch recht wohl auch für die heuristische Methode bestimmt sein kann und jene ausgeführten Beweise nur der Wiederholung einen sichern und allerdings sehr erwünschten Anhalt geben sollen.

Neuerdings ist unter dem Namen der genetischen eine Methode aufgetreten, welche nicht ganz ohne Berechtigung den Anspruch macht, die allein naturgemäße zu sein. Behandeln wir auch hier das vorige Beispiel, so ist die Entwicklung etwa folgende: Dreht sich die Tangente AB um den Punct A dem Kreise um C zu, so wird sie Secante, bis sie zuletzt wieder den Kreis in D berührt. Zieht man dann die Radien CB und CD, so sind im Viereck ABCD die Winkel bei B und D Rechte, also die bei A und C Supplementwinkel; ferner ist, wenn man AC zieht, $ABC \cong ADC$, also $AB = AD$, $BAC = DAC$, folglich ergeben sich die Sätze: der Winkel, in dem sich zwei Tangenten schneiden, ist das Supplement des zugehörigen Centriwinkels; die Tangenten von einem Puncte an den Kreis sind gleich; der Winkel zweier sich schneidenden Tangenten wird durch die Verbindungslinie des Durchschnittspunctes und des Mittelpunctes halbirt, und umgekehrt die Halbirungslinie jenes Winkels geht durch den Mittelpunct, oder der geometrische Ort des Mittelpunctes eines Kreises, der zwei gegebene Geraden berührt, ist die Halbirungslinie der Winkel, welche beide Geraden mit einander bilden. — Die genetische Methode besteht nun, wie man sieht, darin, daß man mit einer einfachen

*) Was hier vom Suchen der Beweise gesagt ist, gilt in gleicher Weise auch für das Suchen der Lösung von Aufgaben; die heuristische Methode in Anwendung auf das letztere ist wesentlich dasselbe mit geometrischer Analysis in dem Sinne, in welchem der folgende Artikel sie versteht. D. Red.

Zusammenstellung von Raumgrößen, zu der man im Fortschritt des Systems gelangt ist, eine aus ihr sich mehr oder weniger natürlich ergebende Verwandlung vornimmt und so allmählich aus ihr andere Figuren entstehen läßt. Verfolgt man nun, was hiebei aus den einzelnen Stücken wird, so erkennt man leicht den Grund und die Abhängigkeit dieser Veränderungen; hält man dann an einem besonderen Puncte inne und betrachtet die hervorgegangene Figur als eine für sich bestehende, so kann man die daran sich zeigenden Eigenschaften in der Form von Lehrsätzen aussprechen. Der Ausdruck genetisch bezieht sich demnach auf die mathematischen Wahrheiten. Man sieht jeden Satz aus seinen Gründen entstehen, indem er sich am Ende einer ihn zugleich begründenden Entwicklung ergiebt. Man kann sonach sagen, bei der heuristischen Methode werde der Beweis, bei der genetischen der Satz gefunden; in jenem Falle sei das Finden das Resultat des Suchens, des Experimentes, in diesem das des Beobachtens; daher ist jenes vorzugsweise analytisch, dieses im allgemeinen synthetisch.

Als zwei wesentliche Vorzüge der genetischen Methode kann man anführen, daß 1) das Subject, der Schüler, indem er den Gegenstand vor sich entstehen sieht, zu derjenigen Aufmerksamkeit angeregt wird, mit der man Leben und Bewegung zu verfolgen pflegt, daß 2) das Object, die Wissenschaft, sich als ein Organismus darstellt, indem eine Wahrheit aus der andern hervorgeht. Insofern ist auch mit Recht diese Methode als eine organische bezeichnet worden, indem nach ihr der Baum der Wissenschaft gewißermaßen in seinem Wachsthum beobachtet wird; und es liegt nur an der Schwierigkeit ihrer richtigen Anwendung, wenn sich, wie es so oft in der Mathematik und nicht minder in der Philosophie geschieht, hinter der strengen äußeren Form die innere Willkür verbirgt. — Was dagegen ihre Anwendbarkeit auf den Unterricht betrifft, so lassen sich als zwei wesentliche Nachtheile derselben bezeichnen, daß 1) der Schüler zwar das Entstehen des Ganzen mit Interesse verfolgt, aber, indem er nicht selbst auf ein klar bestimmtes Ziel hinarbeitet, sich, sei es dem entwickelnden Lehrer oder dem Stoffe gegenüber mehr passiv verhält, 2) der Gegenstand zwar als ein Ganzes erscheint, die einzelnen Theile aber in ihrer relativen Wichtigkeit minder deutlich hervortreten. Was das Erste betrifft, so ist offenbar, daß der Beweis als solcher seine Wichtigkeit verliert; statt des Beweises tritt eine begründende Entwicklung ein, die an einzelnen Stellen unterbrochen wird; der Satz wird gefunden, ohne daß er als Zielpunct vorher bekannt war. Gerade aber in dem bewußten Lossteuern auf ein festes Ziel, in dem genauen Schließen von der einen Behauptung auf die andere liegt der außerordentliche und eigenthümliche formale Werth des mathematischen Unterrichtes. Um nun diesen Vorzug der älteren Methode nicht aufzugeben, wird häufig hinzugefügt, daß der Satz, nachdem er auf genetischem Wege gefunden sei, nun noch einmal auf dem synthetischen bewiesen werden solle. Der Vortheil aber, den die heuristische Methode hat, kann nie mit der genetischen verbunden werden. Denn nach dieser sah der Schüler bereits den Satz aus den Gründen heraus sich entwickeln; des Zieles unbewußt folgt er in den meisten Fällen den leitenden Fragen oder Angaben des Lehrers, der z. B. die Radien, die Verbindungslinie AC ziehen läßt, oder vielleicht, wie in dem sehr günstigen Falle des obigen Beispieles, den in der Figur selbst leicht sich darbietenden Andeutungen. Ist aber das Ziel erreicht, so ist auch der Weg bekannt, und von einem nachträglichen Aufsuchen desselben ist nicht die Rede, nur von einer Repetition, bei der man etwaige, vorher für die Entwicklung nothwendige Umwege jetzt aufgiebt. — Nicht minder hervortretend ist der zweite Nachtheil. Der Schüler, der die Geometrie kennen lernen soll, befindet sich auf einem Standpuncte, von welchem aus er einen Gesammtorganismus, namentlich wenn er sich in einem continuirlichen Werden erzeugt, noch nicht zu begreifen vermag; ein kleineres Ganze, wie es eben der Satz mit seinem Beweise bildet, dann auch wieder etwas größere Ganze, eine Gruppe von Sätzen zu übersehen, wird ihm möglich sein, aber nicht eine Gesammtentwicklung. Zu theilen, um zu herrschen, ist auch hier wohl angebracht; bei der genetischen Entwicklung treten aber weder Beweis noch Satz mit der Bestimmtheit und Bedeutsamkeit hervor, daß sie sich dem Ge-

dächtnis des Schülers deutlich einprägen. — Sonach scheint die genetische Methode die recht eigentlich wissenschaftliche zu sein; in der That werden die größeren wissenschaftlichen Arbeiten vorzugsweise in dieser Form publicirt; für den Unterricht dagegen muß diejenige Methode, nach welcher der einzelne Satz und sein Beweis den jeweiligen Mittelpunct bilden, als zweckmäßiger erscheinen.

Die Anwendung der genetischen Methode im Unterrichte ist hervorgerufen einerseits durch den Fortschritt in der wissenschaftlichen Behandlung der Geometrie, andrerseits durch die willkürliche Anordnung der Sätze, welche sich in den Elementen Euklids findet. Was den ersten Punct anbetrifft, so ist es das bis auf Desargues zurückzuführende Streben, verschiedene Sätze, Figuren ꝛc. als specielle Fälle eines allgemeinen aufzufassen, die damit zusammenhängende Verfolgung gewißer Größen bis zu ihren Grenzen, die Einführung des Unendlichen und die ausgedehnte Aufnahme des Begriffes der Bewegung. Die Ausdehnbarkeit, welche so die Begriffe und Sätze erhalten, wodurch man, um die geläufigsten Beispiele anzuführen, die Parallelen als Gerade betrachtet, die sich im Unendlichen schneiden, den Kreis als ein Vieleck von unendlich vielen Seiten, ist es, weswegen der neueren Geometrie eine gewiße Elasticität zugeschrieben worden ist. Eine solche Behandlung, die sich wegen der Leichtigkeit, mit der durch sie oft wissenschaftliche Schwierigkeiten beseitigt werden, in den meisten Lehrbüchern Geltung verschafft hat, erlangt leicht das Zugeständnis der Schüler; aber sie entbehrt der zwingenden Gewalt der gewöhnlichen mathematischen Schlüsse, da die Berechtigung jener Schlüsse zu begreifen wesentlich über den Standpunct der Anfänger hinausgeht und schon in das Gebiet der Metaphysik hineinspielt. — Jener Uebelstand der willkürlichen Anordnung war dagegen in der That erheblich genug, um zur Beseitigung aufzufordern. Die Reihenfolge der Sätze war von Euklid allein nach dem Gesichtspuncte gemacht, daß jeder Satz sich aus den früheren mittelst strenglogischer Schlüsse ableiten lasse und kaum ist für Legendre, den Euklid der neueren Zeit, eine andere Rücksicht maßgebend gewesen. Dabei ist der Inhalt der Sätze selbst so unbeachtet geblieben, daß die wunderlichste Zusammenstellung entstanden ist und es in der That eine große Schwierigkeit verursachen würde, dieselbe Reihenfolge wieder nachzuconstruiren, nicht weil sie so kunstvoll, sondern weil sie so regellos ist. Man hat daher neuerdings mit Recht darauf gesehen, die Sätze so zu ordnen, daß der Inhalt das Princip bildete, und zu diesen Sätzen die Beweise gesucht. Hiedurch ist ein übersichtliches systematisches Ganze entstanden, an dessen äußerer Ausbildung und innerer Befestigung zu arbeiten noch lange die Aufgabe der Verfasser geometrischer Lehrbücher bleiben wird.

Indem so die Anordnung nach einem bestimmten Princip geschieht, die Wahrheiten selbst aber theils der Anschauung sich darbieten, theils durch Schlüsse der Induction aus einfachen leicht übersehbaren Specialfällen auf das Allgemeine, oder durch regelmäßige Combinationen gefunden werden können, so ist es sehr wohl zuläßig und empfehlenswerth, das Auffinden der Sätze in einer Weise geschehen zu lassen, die an die genetische Methode erinnert, zu dem gefundenen aber noch unbewiesenen Satze den Beweis mittelst der heuristischen, vorzugsweise analytischen Methode zu suchen und den gefundenen Beweis dann in der regelrechten Form der synthetischen Geometrie reconstruiren zu lassen. Es ist nicht zweifelhaft, daß hiemit nur der Gang wiederholt wird, den die Geschichte jedes einzelnen Satzes gemacht hat; in den meisten Fällen wird der Satz sich zuerst ohne Beweis der unmittelbaren Anschauung oder einer scharfsinnigen Combination dargeboten haben, die Auffindung des Beweises das Resultat des Suchens gewesen sein, während die Führung desselben in synthetischer Form geschah.

Die Anordnung selbst aber dürfte in folgender Weise am naturgemäßesten sein: A. Gleichheit (resp. Ungleichheit) der ebenen Raumgrößen, 1) Gleichheit (Ungleichheit) der Linien und Winkel a. Linien an sich, b. Winkel an zwei sich schneidenden Geraden, c. Winkel an 2 von einer dritten geschnittenen Geraden (Parallelen), d. Linien und Winkel an geradlinigen Figuren, α. an Dreiecken, β. an Vierecken, γ. an Vielecken,

e. Linien und Winkel am Kreis; der Kreis in Verbindung α. mit der geraden Linie, β. mit dem Winkel, γ. mit den geradlinigen Figuren, δ. mit einem andern Kreise. — 2) Gleichheit der Figuren selbst, a. Vergleichung und Verwandlung der Parallelogramme, b. der Dreiecke, c. der Vielecke, d. des Kreises. — B. Verhältnisgleichheit der ebenen Raumgrößen: 1) Gleichheit der Winkel, Proportionalität der geraden Linien (Aehnlichkeit), 2) Proportionalität des Inhaltes (Ausmessung). — In dem Theile B. tritt in die Geometrie, indem es sich nicht mehr allein um Gleich und Ungleich, sondern um das Verhältnis der ungleichen Größen handelt, ein Verhältnis darzustellen aber Sache der Zahl ist, der Begriff der Zahl ein und es erscheint daher unzuläßig, wie es vielfach geschieht, einzelne Partien, namentlich die der Ausmessung mit denen des ersten Theiles zu vermengen. Die neuere Geometrie hat eine andre Anordnung getroffen, die sich am durchsichtigsten und consequentesten von Kruse (Elemente der Geometrie. Berlin.) durchgeführt findet, aber der Planimetrie eine viel zu große Ausdehnung giebt, als daß sie auf dem Gymnasium bewältigt werden könnte.

Es schien nothwendig, in dem Vorhergehenden zunächst nur dasjenige zu behandeln, was als das Fundamentale angesehen werden muß. Indem die Methodik wesentliche Fortschritte gemacht, den Stoff vielfach zusammengezogen, die Beweise vereinfacht hat, ist es möglich, auch aus der neueren Geometrie einzelne Partien aufzunehmen, was sich ebensowohl wegen der Eigenthümlichkeit und Allgemeinheit der Methoden, als wegen der weitgreifenden Anwendbarkeit der gefundenen Wahrheiten empfiehlt. — Weit wichtiger als dies ist die oben erwähnte Uebung in Aufgaben, die heute in ausgedehntem Maße betrieben wird. Außer den eigentlichen Constructionsaufgaben, welche der folgende Artikel behandelt, giebt es in der Planimetrie auch solche, welche die Anwendung der Arithmetik verlangen, und zwar erstens solche, die sich mit der Ausmessung der Figuren beschäftigen und wegen ihrer praktischen Wichtigkeit auch in den elementaren Unterricht der Volksschule aufgenommen werden, zweitens solche, welche mittelst algebraischer Analysis gelöst werden. Hierbei denkt man die bekannten und unbekannten Größen nach demselben Maße gemessen, verbindet sie nach bekannten geometrischen Sätzen (dem pythagoreischen Lehrsatze, den Aehnlichkeitssätzen u. a.), durch Gleichungen, löst diese auf und construirt den für die Unbekannte gefundenen Ausdruck nach gewißen einfachen Sätzen. (Ueber den Werth der Aufgaben für die Selbstthätigkeit der Schüler vgl. Waitz Pädag. §. 26. D. Red.)

Vielleicht ist es dem Anfänger im Lehramt wünschenswerth, noch über einzelne Puncte Rathschläge zu hören, die, wenn auch aus vieljähriger Erfahrung entnommen, doch nichts mehr als Rathschläge sein wollen. Von der Ansicht ausgehend, daß der Lehrer seine Classe stets im Auge halten und daher ihr gegenüber einen festen Standpunct einnehmen und behalten muß, ist uns ein ausgedehnter Gebrauch der Wandtafel seitens des Lehrers immer mislich erschienen; einzelne Schüler von Zeit zu Zeit an dieselbe zu rufen, ist zweckmäßig, wiewohl der damit verbundene Zeitverlust oft nicht unbedenklich ist. Die Schüler in ihre Hefte die Figuren nach den mündlichen Angaben des Lehrers zeichnen zu lassen, mag von dem Einzelnen zu einer trefflichen Uebung benutzt werden;*) im allgemeinen ist es wohl, namentlich in vollen Classen nicht anzurathen, weil dann die Richtigkeit der Figuren, ohne die doch das weitere Verständnis unmöglich ist, schwer oder gar nicht controlirt werden kann. Auch darf der unvermeidliche Zeitaufwand und die leicht durch das Zeichnen verursachte Störung nicht unbeachtet bleiben. Es scheint ein Lehrbuch, dem die Figuren angeheftet sind, die zweckmäßigste Weise, den Schülern die Figuren vorzuführen, an denen der Beweis zu verfolgen ist, so daß die Wandtafel nur als Ergänzung benutzt würde. Der Lehrer ist, ohne daß der Schüler, wie es bei eingedruckten Figuren der Fall ist, den Text ablesen kann oder von ihm abgezogen wird, nicht genöthigt, auf das Zeichnen der Figuren in

*) Die Methode von Steffenhagen s. Päd. Rev. 1849 Juni. D. Red.

der Schule Zeit zu verwenden und der Classe den Rücken zuzukehren, kein Schüler kann sich durch schwache Augen entschuldigen, man kann schnell aus den Figuren nach den Sätzen, aus den Sätzen nach den Figuren fragen, dieselbe Figur leicht auf verschiedene Weise benutzen, die Sätze selbst nach den Figuren bezeichnen ꝛc. — Damit jedoch nicht zu große Einseitigkeit und Gebundenheit stattfinde, ist es nicht bloß zweckmäßig, sondern oft geradezu nothwendig, die Figuren in einer andern Lage oder Gestalt an die Tafel zu zeichnen und daran den Beweis führen zu lassen. Namentlich im Anfange, wo eine allgemeine Auffassung der Begriffe noch wenig zu erwarten ist, wird dies nothwendig sein und vielfach geübt werden müßen. Später wird es nur in den Fällen erforderlich sein, wo entweder der Beweis selbst eine kleine Modification erfährt, oder die Verbindung der Linien eine wesentlich andere Gestalt erhält. — Eine nicht unwesentliche Erleichterung für das Auffassen der Sätze gewährt eine angemessene Bezeichnung; hierher gehört, daß entsprechende Größen zweier Figuren mit gleichnamigen Buchstaben (A, a, A′, α) bezeichnet werden, daß für gewiße Puncte, z. B. den Mittelpunct des Kreises ein bestimmter Buchstabe (C, M), für gewiße Größen eine bestimmte Reihenfolge der Buchstaben, z. B. für das gleichschenklige Dreieck die Spitze in die Mitte zu stellen, feststehe, daß die Menge der Buchstaben nicht unnöthig gehäuft werde, z. B. eine Gerade oft mit einem Buchstaben, statt mit zweien bezeichnet werde. So kann man oft schon aus der Bezeichnung die Figuren construiren, die beobachtete Symmetrie aber wird bisweilen selbst auf Gesetze hinzuweisen vermögen. Bei einer solchen, nicht durch Willkür, sondern durch die Sache selbst gebotenen Bezeichnung kann man nicht selten bei leichten Sachen die Beweise ohne alle Figuren im Kopfe führen lassen, was äußerst bildend ist. Zur Uebung der inneren Anschauung, welche oben S. 915 ein „Sehen mit geschlossenen Augen" genannt wird, ist dies Verfahren sehr zu empfehlen; die Aufmerksamkeit wird dadurch in gesteigertem Grade in Anspruch genommen und jede Zerstreuung fern gehalten. Freilich muß man rechte Geduld mit den Schwächeren haben, denen diese Uebungen zunächst große Schwierigkeiten bereiten, die aber schließlich auch eine wunderbare Sicherheit darin erlangen. Was die Figuren betrifft, welche die Schüler selbst zu zeichnen haben, so hat man zunächst darauf zu sehen, daß sie nicht zu klein gezeichnet, dann daß sie nicht zu speciell gefaßt werden. Anfänger in der Geometrie sind z. B. gar leicht geneigt, wenn von einem Dreiecke im allgemeinen die Rede ist, ein gleichschenkliges oder gleichseitiges zu zeichnen. Daß alles, was im Reinheft zu zeichnen ist, mit möglichster Sauberkeit ausgeführt werde, versteht sich von selbst; den Gebrauch des Zirkels, und zwar eines guten, des Lineals und dann auch des rechtwinkligen Dreiecks von dem Schüler zu verlangen, dürfte ganz angemessen sein.

Literatur: Außer den größeren Werken über Geschichte der Mathematik (vor allen Montucla) ist Chasles Geschichte der Geometrie durch die Uebersetzung von Sohncke in Deutschland weit verbreitet und als ein ausgezeichnetes Werk bekannt. — Unter den geometrischen Lehrbüchern ist vor allen Euklides zu nennen. Bekanntlich gilt er als der Vater der Geometrie; Kästner sagt: „die neueren Werke der Geometrie verlieren um so mehr an Klarheit und Gründlichkeit, je weiter sie sich von Euklid entfernen." Er ist heute noch fast das ausschließliche Lehrbuch in England. Als Lehrbuch, was es gewiß nach Euklids eigener Ansicht nie hat sein sollen, ist es selbst von Raumer (Gesch. d. Päd. III.) nicht anerkannt worden, der die Elemente sonst als ein Kunstwerk ersten Ranges angesehen wissen will, welches die Absicht gehabt habe, die Eigenschaften der regulären Körper von den ersten Fundamenten an zu beweisen.*) Aber auch nach dieser Seite hin hat Euklid nicht mit Unrecht vielfache Angriffe erfahren; die schärfsten vielleicht und wohlbegründete von Fahle in Jahns Jahrb. 1856 Bd. 74 S. 429 ff. — Seine Elemente bestehen aus 13 Büchern, denen noch zwei Bücher des Hypsikles hinzugefügt

*) Raumer selbst spricht sich in der oben angeführten interessanten Abhandlung über den Unterricht in der Geometrie in sinniger Weise für das Ausgehen von der Betrachtung der Körper, namentlich der Krystalle, im Gegensatze gegen die pestalozzi'sche Formenlehre aus. D. Red.

werden. Besonders schätzbare Ausgaben derselben sind von Clavius, Tacquet, Peyrard, August; weit verbreitet die einfachen von Lorenz und Neide; jene eine deutsche, die Beweise zusammenziehende Bearbeitung der 15 Bücher, diese den griechischen Text von B. 1—6, 11 u. 12 enthaltend. Mit Recht geschätzt sind Pfleiderers Scholien zu Euklids Elementen. Stuttg. 1827 und Unger, die Geometrie des Euklid und das Wesen derselben mit mehr als 1000 geometr. Aufgaben. Erfurt, 1833. — Ferner existiren von Euklid die Data, so genannt, weil in jedem einzelnen Satze aus den Elementen nachgewiesen wird, daß eine gewiße Größe durch andere bestimmte Größen ebenfalls gegeben, d. h. vollkommen bestimmt sei. Da es nun für die Auflösung von Aufgaben wesentlich darauf ankommt, zu erkennen, welche Stücke durch die gegebenen schon bestimmt seien, so ist in ihnen der Versuch gemacht, diejenigen Fundamentalbestimmungen zusammenzustellen, auf welche die Lösung geometrischer Aufgaben ebenso zurückgeführt werden könne, wie die Beweise geometrischer Wahrheiten auf die in den Elementen enthaltenen Lehrsätze. Die Data sind nach der werthvollen englischen Ausgabe des Robert Simson, von Schwab übersetzt, Stuttgart, 1780 erschienen. — Einen ähnlichen Zweck verfolgen Apollonius ebene Orte, deutsch von Camerer, Leipzig, 1796. — Nachdem durch Descartes die Analysis auf die Geometrie angewendet worden ist, hat die synthetische Geometrie der Alten vielfach Zurücksetzung erfahren. Robert Simson hat sich mehrfach bemüht, verloren gegangene Werke im Sinne der Alten wieder herzustellen, und seine Werke sind durch Uebersetzungen und Bearbeitungen auch in Deutschland z. B. durch Camerer, Richter in Elbing u. a. bekannt geworden. Den ähnlichen Zweck verfolgte Diesterweg in Bonn in zahlreichen Schriften. — Unter den neueren Lehrbüchern der Geometrie hat lange Zeit die hervorragendste Stelle wegen seiner Gründlichkeit eingenommen: Legendre, éléments de géométrie, auch deutsch übersetzt von Crelle. Obgleich Lehrbuch, hat es doch vielmehr den Zweck, ein streng wissenschaftliches Gebäude der Elementargeometrie aufzustellen, was sich auch in den besonders werthvollen und ausgedehnten Noten über schwer zu begründende Puncte der Elemente kund giebt. — Für die Methode besonders werthvoll ist E. G. Fischer, Lehrbuch der Elementarmathematik, mit 2 Heften Anmerkungen, Berlin. Der Methode des Verfassers, die er in demselben niedergelegt hat, aber vorher selbst in seinem, mit dem besten Erfolge gekrönten Unterrichte erprobt hatte, ist es vorzugsweise zu danken, daß das alte Vorurtheil, als seien nur einzelne Köpfe für mathematische Leistungen befähigt, größtentheils geschwunden ist. Seine Methode ist wesentlich synthetisch. Dasselbe gilt von Helmes, der sich durch sein allerdings etwas breit geschriebenes, aber mit zahlreichen didaktischen Winken versehenes Lehrbuch (Elementar-Mathematik. Hannover.) um die Methode in neuerer Zeit besonders verdient gemacht hat, größtentheils den Beweis nur andeutend und dem Schüler nach dem Vortrage des Lehrers und der sehr genauen Andeutung des Lehrbuchs eine ausgedehnte häusliche Arbeit zumuthend. — Auf heuristischen Unterricht ganz besonders berechnet und seiner Zeit viel verbreitet war Matthias Lehrbuch, Magdeburg, hat jedoch in den neuen Bearbeitungen seine Eigenthümlichkeit aufgegeben; ferner Grondbeginsels der Meetkunde door v. Swinden, 1816, stets eine, oft kritische Rücksicht auf Euklid und Legendre nehmend, den Deutschen zugänglich gemacht durch die ausgezeichnete Uebersetzung von E. J. A. Jacobi in Pforte, Jena, 1834, besonders werthvoll durch die Reichhaltigkeit der Lehrsätze und Aufgaben in den von Jacobi hinzugefügten Anhängen, in denen auf die neuere Geometrie eine ausgedehnte Rücksicht genommen ist. Das Buch deutet die Beweise nur kurz an, oft nur die Paragraphen angebend, aus denen der Beweis folgt. Ausgezeichnet durch Reichhaltigkeit, systematische Anordnung und Gründlichkeit, wenn auch weniger im Sinne der Alten ist J. H. T. Müller, Lehrbuch der Elementarmathematik, Halle, mit einem bedeutenden in den Anhängen aufgehäuften Uebungsstoff für fähige Schüler. Wegen ihrer Ausdehnung haben beide als Lehrbücher wohl wenig Eingang gefunden, verdienen aber im höchsten Grade die Berücksichtigung der Lehrer. Verbreiteter als Lehrbuch ist Tellkampf, Vorschule der Mathematik, Berlin, mit concifer Kürze geschrieben, über das gewöhnliche

Bedürfnis nicht unbedeutend hinausgehend, namentlich in der Lehre von der Aehnlichkeit eigenthümlich. — Die vollständigen Beweise und in der streng wissenschaftlichen Form giebt Kuntze, Lehrbuch der Geometrie, Jena; nur die Planimetrie ist erschienen; auch durch die geschichtlichen Bemerkungen und die Anhänge, welche die wichtigsten Resultate der neueren Geometrie enthalten und viel eigenes nach Form und Inhalt hinzufügen, sehr werthvoll. Ebenso wissenschaftlich bedeutend sind die Lehrbücher von Baltzer (Elemente der Mathematik. Leipzig.), besonders in Bayern und durch Uebersetzungen auch im Auslande verbreitet, und von Worpitzky (Elem. d. Math., Berlin), welcher vor allen Dingen den Anforderungen wissenschaftlicher Strenge vollständig gerecht zu werden bemüht ist. In Norddeutschland gegenwärtig bei weitem am verbreitetsten sind die etwas knapp gehaltenen Lehrbücher von Kambly, die Beweise vollständig ausführend, geschätzt wegen seiner Kürze und der Ausscheidung des nicht durchaus Nothwendigen. Recht verbreitet ist auch Spiekers Lehrbuch der ebenen Geometrie (Potsdam), besonders durch die vortrefflichen Anleitungen zur Lösung geometrischer Aufgaben und durch die passende Auswahl des aus der neueren Geometrie für die höheren Lehranstalten geeigneten Stoffes schätzbar. In Süddeutschland scheint am meisten in Brauch Nagel, Lehrbuch der ebenen Geometrie, Ulm, 13. Aufl. 1876, mit einem reichen Uebungsmaterial im Anhang (s. den folgenden Artikel); in Oesterreich ausschließlich Močnik, Lehrbuch der Geometrie, Wien. Gerühmt werden Heis und Eschweiler Lehrbuch der Geometrie, Köln. — Nach der genetischen Methode bearbeitet ist Snell, Lehrbuch der Geometrie, Leipzig; und Wittstein, Lehrbuch der Elementar-Mathematik, Hannover. Zu erwähnen ist auch Großmann, die Raumlehre, Stuttgart, 1855. Eine Hauptvertheidigung der genetischen Methode findet sich von Wittstein in der Päd. Revue 1847. — Ausschließlich der neueren Geometrie angehörend sind die Werke von Steiner, Adams, Staudt, Reye und mit besonderer Vollständigkeit Chasles géométrie supérieure, auch deutsch frei bearbeitet von Schnuse. — Unter den Aufgabensammlungen für ebene Geometrie sind zu nennen Wöckel, Geometrie der Alten, Nürnberg, auch dem Schwächeren die Lösung erleichternd; viel gehaltvoller sind die Sammlungen von Gandtner und Junghans (Berlin), und wegen der methodischen Behandlung zu empfehlen die von Hoffmann (Paderborn), ganz besonders aber die von Lieber (Berlin). Dr. **Erler.**

Geometrische Analysis. Unter geometrischer Analysis — wohl zu unterscheiden von analytischer Geometrie (s. diesen Artikel) — versteht man ein bestimmtes Verfahren bei der Auflösung geometrischer Aufgaben, welches bequemer und verständlicher beschrieben als definirt werden kann. Wenn nämlich irgend eine geometrische Aufgabe — und es kann sich hier vom Standpuncte der Mittelschulen zunächst nur um Aufgaben aus der ebenen Geometrie handeln — nicht auf dem Wege der Berechnung, sondern auf dem der Construction gelöst werden soll, so schlägt die geometrische Analysis dabei folgenden Weg ein: sie bedient sich einer fertigen Figur, welche von der nämlichen Gattung ist, wie die gesuchte, z. B. wenn ein Dreieck oder speciell ein rechtwinkliges Dreieck oder noch specieller ein gleichschenkliges und rechtwinkliges Dreieck aus gegebenen Bedingungen construirt werden soll, zeichnet sie im ersten Falle ein beliebiges, und daher absichtlich ein ungleichseitiges und nicht rechtwinkliges Dreieck, im zweiten ein rechtwinkliches, aber dabei ungleichseitiges, im dritten aber ein gleichschenklig-rechtwinkliges Dreieck von im übrigen beliebiger Form und Größe. Indem sie nun an der vorliegenden Figur die in ihr enthaltenen zur Auflösung gegebenen Stücke ins Auge faßt und mit den zu suchenden Größen vergleicht, bezeichnet sie zunächst diejenigen Puncte, welche durch die gegebenen Stücke unmittelbar als gegeben betrachtet werden können, indem ja überhaupt alle Constructionen in ihren äußersten Forderungen auf die Bestimmung von Puncten zurückgeführt werden können, durch welche die gesuchten Figuren bestimmt sind. Es ist daher das erste, was sie zu thun hat, wenn die gegebenen Stücke nicht unmittelbare Theile der Figur sind (was z. B. der Fall ist, wenn bei einem Dreiecke nicht die Seiten oder Winkel selbst, sondern Summen oder Differenzen derselben, Höhenperpendikel, Mittellinien ꝛc. gegeben sind), daß sie diese gegebenen Stücke in der Figur selbst dar-

stellt. Sind dadurch diejenigen Puncte, welche als unmittelbar gegeben betrachtet werden können, erkannt worden, so treten um so schärfer die anderen heraus, welche noch unbekannt, zur Bestimmung der gesuchten Figur aber erforderlich sind. Durch den Anblick der Figur und die Anwendung der geometrischen Wahrheiten auf sie müßen nun diejenigen Mittelglieder allmählich zur Erkenntnis gelangen, durch welche die Abhängigkeit der noch fehlenden Puncte von den als gegeben zu betrachtenden mittelst der gegebenen Stücke nachgewiesen werden kann. Wenn z. B. die Puncte A, B, C einer Figur als unmittelbar gegeben betrachtet werden dürfen, zwei Puncte X und Y aber, die zur Bestimmung der Figur noch weiter erforderlich sind, als unbekannt bezeichnet werden müßen, so kann etwa zunächst erkannt werden, daß von A, B, C aus mit Hülfe der gegebenen Stücke ein Punct D, hierauf ein Punct E, und dann X, ebenso auch von A, B, C oder D ein Punct G, dann ein Punct H und endlich ein Punct Y abgeleitet werden kann. Ist die Analysis da angelangt, so ist sie zu Ende geführt, und die Construction hat alsdann nur noch, von den gegebenen Stücken ausgehend, die gesuchte Figur dadurch zu bilden, daß sie die Puncte genau in der Ordnung, wie sie die Analysis als von einander abhängig nachgewiesen hat, aus einander ableitet. Der Beweis aber hat nachher in der Regel gerade den umgekehrten Gang von der Analysis zu gehen, da letztere von dem Gesuchten ausgehend seinen Zusammenhang mit dem Gegebenen nachweist, während der erstere von dem Gegebenen ausgehend allmählich durch Schlüsse nachzuweisen hat, daß das Gesuchte wirklich dargestellt worden sei.

Die geometrische Analysis geht somit bei der Lösung von Aufgaben ganz den Weg der Erfindung, d. h. den Weg, den nicht etwa der Schüler beim Erlernen einer Wissenschaft, sondern den der Forscher beim Erweitern derselben zu gehen hat und es ist dieser Weg hier um so natürlicher, da jede selbständige Lösung einer Aufgabe für die Person des Lösers den Charakter einer Entdeckung, also einer Erweiterung seines Wissens und Könnens an sich trägt.

Wenn aber gleich jede Aufgabe eine individuelle, auf besondere Weise zu lösende ist, so weist doch die geometrische Analysis nach, daß diese Lösung durch fünf Hauptmittel zu erreichen ist, nämlich 1) durch Reduction einer zu lösenden Aufgabe auf eine schon gelöste oder überhaupt auf eine voraussichtlich einfachere und leichter zu lösende; 2) durch Analogieschlüße, entweder vom besonderen auf das allgemeine, oder auch durch Vergleichung einer Aufgabe mit einer schon gelösten, in welcher neben sonst gleichen Bedingungen bei einer oder mehreren derselben ein Gegensatz stattfindet, z. B. Summe in Differenz, Lage eines Punctes innerhalb einer Figur in seine Lage außerhalb derselben übergeht u. dgl.; 3) durch Lehrsätze, aus denen unmittelbar die Lösung einer Aufgabe sich ergiebt. Unter diesen Lehrsätzen hebt die geometrische Analysis ganz besonders heraus und stellt sie in der geeigneten Form zusammen: 4) die Lehrsätze über Data, d. h. solche Lehrsätze, in welchen ausdrücklich ausgesprochen ist, daß mit gegebenen Stücken einer Figur auch andere gegeben seien, weil die genannten Stücke von einander abhängig seien, und endlich 5) die Lehrsätze über geometrische Oerter, d. h. solche Lehrsätze, welche aussagen, daß alle Puncte, welche einer bestimmten Bedingung Genüge leisten sollen, auf einer unter gewißen Voraussetzungen construirten Linie liegen müßen. Dies ist der Apparat, dessen sich die geometrische Analysis bedient, und es ist daher ihre wichtigste Aufgabe, diesen Apparat zunächst zum Bewußtsein zu bringen, dann aber zu möglichst gewandter Uebung im Gebrauche.

Es erscheint nun als die Hauptfrage, welche für die Encyklopädie zu beantworten ist, die Frage, ob und wie weit die geometrische Analysis in unseren Mittelschulen für den Unterricht in der Geometrie von Bedeutung sei? Praktisch ist diese Frage in Württemberg dadurch beantwortet, daß wenigstens in den Lehranstalten, welche unmittelbar auf die polytechnische Schule vorbereiten, die geometrische Analysis als ordentliches Lehrfach der obersten Classe aufgenommen ist. Hier in Ulm z. B. ist dieses Fach mit zwei wöchentlichen Stunden bedacht. Auch in den Gymnasialanstalten ist die

extensive Seite des geometrischen Unterrichts soweit beschränkt, daß dem Lehrer genügende Zeit zur oben entwickelten Art der Behandlung geometrischer Aufgaben gestattet ist. Ob in anderen Theilen Deutschlands die Oberschulbehörden selbst in dieser Richtung vorgehen, ist mir nicht bekannt. Das aber weiß ich, daß es in vielen Anstalten ganz von der Neigung des Lehrers abhängt, ob er die geometrischen Wissenschaften mehr in extensiver oder mehr in intensiver Weise behandeln will. Und doch möchte ich gleich an die Spitze der methodologischen Beantwortung obiger Frage die Behauptung stellen, daß der geometrische Unterricht in unseren Mittelschulen nur dann seinen vollen Werth einestheils als formales Bildungsmittel, anderentheils aber als Vorbereitungsunterricht für höhere Lehranstalten gewinnen kann, wenn er die geometrische Analysis in den Lehrkreis der Unterrichtsfächer aufnimmt.

Allerdings haben selbst tüchtige Lehrer und Freunde der Lösung geometrischer Aufgaben gegen ihren Gebrauch als Unterrichtsmittel in ausgedehnterem Sinne manches einzuwenden. Hauptsächlich ist es die gar zu verschiedene Befähigung der Schüler in der Gewandtheit für die Lösung von Constructionsaufgaben, welche als Hindernis für ihre allgemeinere Anwendung gelten soll, so daß sie mehr als Förderungsmittel für die talentvolleren zu betrachten sei. Es muß nun wohl anerkannt werden, daß mancher vor einer zu lösenden Constructionsaufgabe stundenlang sitzt und die Feder zernagt, ohne zu einem Resultate zu kommen, und daß der Lehrer nicht einmal ernstlich einschreiten kann, wenn der Schüler sagt, er habe eben nichts herausgebracht, daß somit dem Lehrer nicht einmal die Möglichkeit für eine Controle darüber gegeben ist, ob der Schüler sich wirklich ernstlich mit der Aufgabe beschäftigt habe, oder dies nur so vorgebe. Aber abgesehen davon, daß dies bei algebraischen Aufgaben auch geschehen kann, ohne daß daraus je gefolgert worden wäre, man dürfe die Algebra nicht so ausgedehnt behandeln, so würde aus obiger Instanz überhaupt nur zweierlei folgen. Erstens nämlich, daß sich Constructionsaufgaben weniger für obligatorische häusliche Arbeit eignen als andere; dann aber, daß die Behandlung der Aufgaben auf eine Art geschehen müße, durch welche jener Uebelstand so gering als möglich wird. Was den ersten Punct betrifft, so gilt natürlich auch von den Constructionsaufgaben, was überhaupt von den mathematischen Aufgaben den sprachlichen und ähnlichen gegenüber gilt: productive — nicht bloß reproductive — Leistungen durch häusliche Aufgaben haben ihr Bedenkliches gerade darin, daß es hier dem Lehrer weit schwerer wird als in anderen Fächern etwaiges Abschreiben zu controliren, sobald das gelieferte Resultat ein richtiges ist. Der träge Schüler wird sich hier an einen besseren halten und von ihm abschreiben und höchstens für den Fall einer etwaigen Nachfrage des Lehrers das Abgeschriebene sich von dem besseren erklären lassen, um darüber Rechenschaft ablegen zu können. Dies geschieht, wie jeder Lehrer weiß, in gleich ausgedehnter Weise bei Rechnungsaufgaben, ohne daß es ein anderes Mittel zur Verhütung gäbe, als die Ausarbeitung unter der unmittelbaren Aufsicht des Lehrers, wobei außerdem noch der letztere durchaus nicht kurzsichtig sein darf, wenn das Abschreiben gründlich verhütet werden soll. Ist denn aber wohl wirklich im Ernste zu glauben, daß solche Schüler mehr Gewinn von dem Unterrichte in der Geometrie ziehen werden, wenn sie neben der ebenen Geometrie auch noch Stereometrie und Trigonometrie treiben, als wenn sie ihre Unterrichtszeit dazu verwenden, um ersteres Fach, wenn auch nicht immer auf selbständige Weise, anwenden zu lernen? Wenn wir daher von der Wichtigkeit der Uebung im Lösen geometrischer Aufgaben überzeugt werden, so kann aus dem Obenbemerkten nur das folgen, daß der Lehrer denjenigen Weg einzuschlagen hat, der den gerügten Uebelstand am unschädlichsten macht.

Diese Wichtigkeit aber beruht auf folgenden Momenten. Die Lösung von Aufgaben giebt dem Schüler vor allem die praktische Seite der Wissenschaft. Die Lehrsätze selbst sind für ihn so lange ein bloßer Gegenstand des Wissens oder gar nur der Neugierde, als er nichts mit ihnen anzufangen weiß. Er soll aber schon in der Schule lernen, daß überhaupt jedes Wissen ein todtes ist, das keine praktische Anwendung findet,

daß daher auch der reichste Schatz geometrischer Wahrheiten nur dann aufhört, ein todtes Capital zu sein, wenn der Besitzer desselben mit ihnen etwas zu Stande zu bringen vermag (vgl. Bd. I, S. 217). Auch wird erst die Anwendung der vorgekommenen Lehrsätze auf die Lösung von Aufgaben das rechte Licht auf sie selbst werfen und das Verständnis der Theorie fördern, und dies zwar nicht bloß dadurch, daß jede Anwendung des Lehrsatzes immer wieder eine Repetition desselben ist, also ihn aufs neue ins Gedächtnis ruft, sondern noch mehr, weil jedes neue Vorkommen eines solchen Lehrsatzes ihn mit anderen Lehrsätzen in Verbindung bringt, an anderen Figuren und in anderen Lagen seine Wahrheit zeigt und daher sein Verständnis von der ersten und ursprünglichen Figur, in welcher derselbe dem Schüler gegeben wurde, immer unabhängiger macht. Für das Gymnasium insbesondere ist gerade der formelle Zweck des Unterrichts der wichtigere, die Erreichung eines materiellen Zieles aber mehr dem künftigen Berufe, also z. B. dem Universitätsstudium zu überlassen; es kann daher wohl kaum bestritten werden, daß ein Schüler formell überhaupt besser ausgebildet, aber auch selbst wenn er auf der Universität sich den mathematischen Studien besonders widmen will, gründlicher vorbereitet das Gymnasium verläßt, wenn er sich in die ebene Geometrie so vertieft hat, daß ihm die Lehrsätze zu einem wirklichen Eigenthum geworden sind, mit dem er schalten und walten kann, als wenn er nur mit den Fundamentalsätzen dieser Wissenschaft bekannt worden ist, dann aber noch einen Blick in Stereometrie und Trigonometrie gethan hat. Von gleicher, ja noch größerer Bedeutung erscheint aber die Sache für die Realschule. Letztere wird zwar in ihren oberen Classen Stereometrie und Trigonometrie nicht entbehren können; es hat aber damit auch keine Noth, da hier viel mehr Zeit — mindestens 8—12 Stunden wöchentlich — in den oberen Classen auf Mathematik verwendet werden kann. Daß aber ein Theil dieser Zeit auf die Behandlung geometrischer Constructionsaufgaben verwendet werde, erscheint um so nöthiger, da der Schüler, wenn er von der Realschule aus eine polytechnische Schule besucht, dort zunächst als eines seiner wichtigsten Fächer die beschreibende Geometrie (Géometrie descriptive) erkennen wird; für diese aber ist die Construction von Aufgaben aus der ebenen Geometrie eine ganz ausgezeichnete Vorübung, indem sie nicht bloß die erforderliche technische Fertigkeit im Gebrauche von Zirkel und Lineal giebt, sondern Einbildungskraft und Combinationsgabe weckt und stärkt, und somit die für jeden, der in der beschreibenden Geometrie selbständig etwas leisten will, so nöthige Erfindungskraft vorbereitet. Wer es hier in der Realschule — natürlich die zweckmäßige Leitung durch einen tüchtigen Lehrer vorausgesetzt — nicht weiter bringt, als daß er bei der Beschäftigung mit einer Aufgabe stundenlang an der Feder kaut, weil er nichts zu Stande bringt, dem ist wohl überhaupt abzurathen, sich einer Laufbahn zu widmen, deren wissenschaftliche Basis die Mathematik ist.

Aber eben das ist unter allen Umständen nöthig, daß der Lehrer zunächst die Sache kräftig und energisch in die Hand nehme und dem Schüler die Wege klar und deutlich vorzeichne, auf denen er zu selbständiger Lösung von Aufgaben gelangen könne. Ob dies in besonderen Unterrichtsstunden geschehe, die auf dem Lectionsplane den Namen: geometrische Analysis tragen, oder ob diese Uebungen mit dem Unterrichte der ebenen Geometrie verbunden und in ihn verflochten werden, ist natürlich an sich gleichgültig, wenn nur die Sache wirklich und auf die rechte Weise geschieht.

Damit aber die Sache auf die rechte Art geschehe, wird der Lehrer vor allem schon beim theoretischen Unterrichte der ebenen Geometrie auf den Zweck dieses Unterrichts insoweit Rücksicht nehmen, als er bei den geeigneten Lehrsätzen auf ihre Anwendung aufmerksam macht, und etwa an leichteren und einfacheren Aufgaben dieselbe nachweist. Er wird die dazu passenden Lehrsätze neben ihrer gewöhnlichen Fassung noch in Formen aussprechen, durch welche sie für die constructive Anwendung sich als besonders geeignet zeigen, also — natürlich mit gehöriger Berücksichtigung der Fassungskraft der Schüler — in der Form der sogenannten Data und ganz besonders in der Form geometrischer Oerter als des allerwichtigsten Mittels zur Aufgabenconstruction.

Er wird ferner, ehe er zur systematischen Behandlung der geometrischen Analysis übergeht, noch ganz speciell die Sätze über die geometrischen Oerter den Schüler aus dem entwickelten Systeme zusammenstellen lassen und dieselben je nach der Ausdehnung, die er seinem Unterrichte geben will oder kann, möglichst reichhaltig vermehren. Indem er alsdann zur systematischen Behandlung der Aufgabenlösung selbst übergeht, wird er dem Schüler zunächst recht klar machen, wie das verschiedene Ziehen von Hülfslinien bei der geometrischen Analysis gar oft verschiedene Auflösungen herbeiführt, und er wird dabei vielfache Gelegenheit finden, den Schüler auf gewiße beinahe stets von Erfolg begleitete Kunstgriffe aufmerksam zu machen, welche das Auffinden der Constructionen erleichtern, z. B. bei Dreiecksaufgaben, wenn eine Mittellinie gegeben ist, das Verlängern derselben um ihre eigene Länge und die dadurch bewirkte Ergänzung zu einem Parallelogramm, ferner wenn Winkel gegeben sind, das Herbeiziehen des Kreises ums Dreieck, bei Trapezaufgaben die Zerlegung des Trapezes in ein Parallelogramm und ein Dreieck durch eine Parallele mit einer der nicht parallelen Seiten und analog damit das Ziehen einer Parallele mit einer Diagonale, ferner die Benützung der Verbindungslinie der Halbirungspuncte der nicht parallelen Seiten oder der Diagonalen u. dgl. Alsdann wird er wohl genauer auf die verschiedenen oben angedeuteten Wege eingehen, welche zur Auffindung der Lösungen führen, namentlich den Weg der Reduction und der Analogie. Dabei wird er in der letztern Untersuchung ganz insbesondere dem Schüler zeigen, wie die Lösung von Aufgaben, in welchen unter den gegebenen Bedingungen irgend eine Differenz zweier Linien vorkommt, worin der Schüler im Anfange gewöhnlich Schwierigkeiten findet, dadurch meistens sehr erleichtert wird, daß man die genannte Bedingung in die gegentheilige umwandelt, nach welcher die Summe derselben Größen gegeben ist. Der Lehrer, welcher seines Gegenstandes Meister ist, findet hier reichen Stoff zu den vielseitigsten Winken für den Schüler. Indem er ihm endlich noch zeigt, wie weitaus bei den meisten Aufgaben die Lösung auf die Bestimmung von Puncten hinaus kommt, welche durch den Durchschnitt zweier geometrischen Oerter erhalten werden, wird er ihm die hieher gehörigen Sätze noch ganz besonders repetitorisch einprägen. Nun kommt es nur noch darauf an, daß die Wahl der Aufgaben in zweckmäßiger Stufenfolge vom Leichteren zum Schwereren geschehe und der Zusammenhang analoger Aufgaben mit einander oder die Reduction von Aufgaben auf andere gehörig beachtet werde. In dieser Beziehung wird etwa der Lehrer den Schülern eine Anzahl Aufgaben dictiren, und sich die besseren im Selbstauffinden der Lösung zu Hause versuchen lassen, natürlich ohne dies obligatorisch zu machen. Ist er überhaupt der Mann, seine Schüler für den mathematischen Unterricht wirklich zu gewinnen, so wird ihm auch eine Anzahl solcher Schüler nicht fehlen, die darin etwas leisten. Die Hauptsache wird aber immer darin bestehen, daß der Lehrer in den Unterrichtsstunden selbst die Aufgaben mit den Schülern durchspricht, sie darauf leitet, welche Hülfslinien bei der geometrischen Analysis am zweckmäßigsten gezogen werden, und dabei selbst auf Misgriffe, die sie etwa bei diesem Ziehen zu machen geneigt sein mögen, eingeht, und ihnen nachweist, wie und warum eine derartige Linie zu nichts führe. Immer aber wird er darauf dringen, daß wo möglich alle, jedenfalls aber die wichtigeren und schwierigeren geometrischen Aufgaben, welche durchgearbeitet worden sind, von den Schülern in einem reinlichen Hefte sorgfältig eingeschrieben und mit reinen und exacten Zeichnungen versehen werden. Es dient dies einerseits zur Repetition, andererseits aber für den Lehrer zur Controle richtigen Verständnisses. Es werden hier allerdings an die Gewandtheit des Lehrers größere Ansprüche gemacht, als wenn er den Schüler in Stereometrie und Trigonometrie weiter führen soll; aber diese können und müßen auch überall da gemacht werden, wo ein eigener Lehrer für Mathematik angestellt ist, und dieses Fach nicht etwa nur dem jüngsten Lehrer deswegen übergeben ist, weil es von den ältern keiner übernehmen wollte. Wird ja doch, genau betrachtet, von dem Lehrer der Mathematik hier nicht mehr verlangt, als von dem Lehrer des Lateinischen, wenn er neben den Expositionsübungen auch Compositionsübungen vornehmen soll. Kann dieser freilich nicht ordentlich lateinisch

schreiben, so werden solche Uebungen nur mangelhaft ausfallen. Aber er soll dies eben können, und dann werden diese Uebungen sehr fruchtbringend sein, und wenn auch die Schwächeren dadurch nicht so weit kommen werden, selbst fehlerfrei lateinisch sich auszudrücken, so wird ihnen doch über das Wesen der lateinischen Sprache manches Licht aufgehen. In ganz ähnlichem Verhältnisse zu einander stehen die Theorie der ebenen Geometrie und die geometrische Analysis, und daher wird auch der schwächere Schüler, selbst wenn er nicht zu selbständiger Lösung von Aufgaben gelangen sollte, doch für das formale Verständnis der Wissenschaft mehr gewonnen haben als durch das extensivere Behandeln derselben. Dabei aber dürfte noch insbesondere auf die Freude hingewiesen werden, welche jeder empfindet, der etwas selbständig hervorgebracht hat, und welche daher dem besseren Schüler, sobald er nur einmal für eine oder einige Aufgaben selbst die Lösung gefunden hat, die Lust an der Geometrie überhaupt steigert, und somit auch den Gesammterfolg des Unterrichts in allen Beziehungen aufs wesentlichste befördert.

Es bleibt noch übrig, über die Literatur unserer Wissenschaft einiges beizufügen. Da die griechischen Mathematiker unsere Methode vorzugsweise cultivirten, so sind es auch einige Ueberreste aus dem Alterthum, welche des Studiums für den Lehrer, aber auch für den vorgerückteren Schüler — jedoch nur für einen solchen — würdig sind. Hieher gehören außer Euclids Data (Uebersetzung aus der engl. Bearbeitung Robert Simsons von Schwab. Stuttg. 1780) die Schriften des Apollonius, vor allem seine ebenen Oerter (wiederhergestellt von Robert Simson, übersetzt von Camerer, Leipzig 1796) und als glänzendes Beispiel der Reductionsmethode seine Schrift über die Berührungen (nach der Restitution von Vieta lateinisch herausgegeben von Camerer, Gotha 1795), sowie als Beispiel der umfassendsten Behandlung einer Aufgabe nach ihren verschiedenen Fällen seine Schrift de sectione spatii (wiederhergestellt von Diesterweg, Elberfeld 1827). Die späteren Zeiten bis auf die neuere Zeit lieferten in unserem Gebiete beinahe nichts mehr; die Uebermacht des Calculs, hervorgerufen durch Descartes glänzende Entdeckung der Coordinatenmethode hatte alle Mathematiker so sehr in Anspruch genommen, daß der Sinn für geometrische Studien im Sinne der Alten und für die reine Betrachtung der Form sehr in den Hintergrund trat, und nur wenige arbeiteten im Sinne jener griechischen Mathematiker, meist als Commentatoren derselben. Herauszuheben sind hier besonders die Schriften zweier Mathematiker, die Schriften Pfleiderers, namentlich seine Scholien zu Euklid (zuerst erschienen in lateinischer Sprache als Universitätsprogramme, später übersetzt und gesammelt von Hauber und Plieninger in 5 Thln. Stuttgart 1827) und Diesterwegs (geometrische Aufgaben, nach der Methode der Griechen bearbeitet, 1. Sammlung, Berlin 1825. 2. Sammlung, Elberfeld 1828), welche sehr belehrende Muster von geometrischer Analysis darbieten.

Erst die große Erfindung der Methode der beschreibenden Geometrie durch Monge lenkte die Aufmerksamkeit der Mathematiker wieder auf die reine Geometrie. Wenn jene gleich sich mit der Darstellung der im Raume befindlichen, also nach drei Dimensionen ausgedehnten Größen beschäftigte, so warf sie ihr Licht doch auch auf die für sie vorbereitende Wissenschaft, auf die Geometrie der Ebene, und die Theorie derselben sowohl als die constructive Seite bekamen einen vorher ungeahnten Aufschwung. Die Entdeckungen im Gebiete der neuern Geometrie mit ihren großen Bereicherungen der Wissenschaft hängen damit zusammen. Aber auch für die Schule blieb diese neue Richtung nicht ohne Einfluß, wie die Vergleichung beinahe jedes neuern Lehrbuches der ebenen Geometrie mit den früheren auffallend nachweist, indem erstere auf die Construction ganz anders Rücksicht nehmen, als letztere. Einzelne hier besonders herauszuheben, wäre überflüssig. Aber auch besondere Aufgabensammlungen erschienen in großer Zahl und beurkundeten damit eine neue Zeitrichtung. Die Schriften von Miles Bland (geometrische Aufgaben, bearbeitet von Wiegand, Halle 1850), von La Frémoire (Sammlung von Lehrsätzen und Aufgaben der Elementargeometrie, übersetzt von Kauffmann, herausgegeben von Reuschle, Stuttgart, 1858) und andere wurden auf deutschen Boden verpflanzt. Unter den deutschen Originalwerken möchten aus der großen Menge

derselben etwa besonders hervorzuheben sein die Schriften von Adam (besonders: geometrische Aufgaben mit besonderer Rücksicht auf geometrische Construction, Winterthur 1849), und als die weitaus reichhaltigste, wenn gleich mehr einen compilatorischen Charakter tragende Sammlung das Buch von Holleben und Gerwien: Aufgaben-Systeme und Sammlungen aus der ebenen Geometrie, 1. Theil. Geometrische Analysis in 2 Bdn., Berlin 1832. Unter den Bemühungen, die Methode des Unterrichts zu fördern, glaubt der Verfasser dieses Artikels, ohne die Schranken der Bescheidenheit zu überschreiten, seine eigene Schrift (Geometrische Analysis. Eine systematische Anleitung zur Auflösung von Aufgaben aus der ebenen Geometrie auf reingeometrischem Wege für die höheren Classen der Gymnasien und Realschulen. Ulm 1850, von der gegenwärtig eine zweite erweiterte Auflage sich unter der Presse befindet) um so mehr besonders erwähnen zu dürfen, als sie die in diesem Artikel ausgesprochenen Ansichten praktisch durchzuführen versucht. **Nagel.**

Geometrische Formenlehre, s. Formenlehre.

Gerechtigkeit, s. Erzieher.

Gerson. 1. Jean Charlier, nach seinem Geburtsort Gerson im Kirchensprengel von Rheims Gersonius genannt, ein Name, den er der Bedeutung wegen (hebr. = Fremdling) lieb hatte, war der Sohn von Arnulph Charlier und Elisabeth de la Chardinière, „einer anderen Monica." Sein äußerer Lebensgang war, nachdem G. aus der sorgfältigen, frommen Erziehung des elterlichen Hauses in das blühende Colleg von Navarra zu Paris 1377 entlassen war, eben so unruhvoll wie sein inneres Leben klar und ruhig. Der Seelenfrieden, der ihm nie getrübt wurde, schaffte ihm trotz der bedeutenden Arbeitslast, die auf ihm lag, die Muße, die umfassendsten Studien zu machen und durch seltene Gelehrsamkeit zu glänzen, indem er ihm gleichzeitig Muth und Kraft gab, Päpsten und Fürsten gegenüber die christliche Wahrheit mit Ernst zu vertreten. Anlaß boten dazu die schismatischen Streitigkeiten, die 1378 ausgebrochen waren und denen er, seit 1392 Doctor der Theologie und Kanzler der Universität, sich nicht entziehen konnte, zum andern die politischen Welthändel in Frankreich, besonders seitdem Jean Petit versucht hatte, die Ermordung des Herzogs von Orleans durch den Herzog von Burgund zu rechtfertigen. Hier gab ihm die Würde eines Decans von Brügge in Flandern, später eines Pfarrers zu St. Jean en Grève in Paris Pflicht und Recht zum Widerstande. Die desfallsigen Verhandlungen führten erst im Jahr 1414 zu einem vorläufigen Siege über Petit, den indessen das im Spätherbst desselben Jahres eröffnete Concil zu Kostnitz nicht bestätigte. An diesem nahm G. seit dem Februar 1415 so lebhaften Antheil, daß man gewöhnt ist, ihn als die Seele der dort gepflogenen Verhandlungen anzusehen, was jedoch nicht unbedingt richtig ist. Doch tritt er in dem gegen Huß angestrengten Processe in den Vordergrund und bringt dem Eifer für die Rechtgläubigkeit ein schweres Opfer, dessen Preis ihm die Versammlung freilich schuldig geblieben ist, denn sie hat Huß gerichtet, aber den Vertheidiger des politischen Meuchelmordes nahezu absolvirt. Sein Eifer gegen diesen verschloß G. nach dem Concil sein Vaterland für längere Zeit: wir finden ihn zuerst zu Rattenberg am Inn in Tyrol, dann zu Neuburg an der Donau in Bayern. Dringenden Aufforderungen, eine Professur in Wien anzunehmen, widerstand er und begab sich unmittelbar nach dem Tode des Herzogs von Burgund nach Frankreich zurück 1419, um in einem Kloster von Lyon, gehoben durch die Auszeichnungen und Geschenke seines Landesherrn, wie durch die Ehrerbietung seiner Amtsbrüder seinen Lebensabend in frommen Uebungen und Unterweisung der Jugend hinzubringen, damit er seiner Kirche ein neues besseres Geschlecht heranziehe. Von Kindern umgeben, mit ihnen betend entschlief er am 12. Juli 1429. Die Kinder, die er in seiner letzten Lebenszeit unterrichtete, lehrte er beten: „Herr des Erbarmens, habe Mitleid mit deinem armen Diener." Der Volksglaube wußte von Wundern zu erzählen, die auf seinem Grabe geschehen seien. 2. Gerson ist ein Mann von hoher Bedeutung für die Culturgeschichte überhaupt. Die Vielseitigkeit seines Geistes und die damit zu-

sammenhängende Mannigfaltigkeit seiner Thätigkeit, die so ganz aus einem Gedanken hervorbricht, würden ihn selbst dann beachtenswerth machen, wenn das äußere Interesse, welches die Zeitverhältnisse seiner Wirksamkeit geben, fehlte. Seine kirchengeschichtliche Stellung, mit der Geschichte des Kostnitzer Conciles innig verknüpft, muß zu großem Ernst stimmen. Mit überreichen Gaben und Kräften ausgestattet, durch eine in seiner Zeit sehr seltene Sittenreinheit geadelt, von Liebe für seine Kirche erfüllt und mit großer Klarheit erkennend, woran es derselben gebrach, versuchte er, die Reformation an Haupt und Gliedern im Frieden durchzuführen und den nahen Stürmen vorzubeugen. Aber die römische Kirche mußte ihr Geschick erfüllen. Der reine Wille und die Gelehrsamkeit waren zu schwach gegen bösen und stumpfen Willen, und der Mann, der sich berufen hielt, zu bessern und zu reinigen, mußte dazu beitragen, das Uebel unheilbar werden zu lassen, und sollte dabei seinen eigenen reinen Namen mit dem Blute von Huß beflecken. 3. Desto sicherer waren seine Erfolge als Theologe und als solcher hat er ein besonderes Interesse für die Geschichte der Pädagogik. Uns ist es ein Geringes, daß er die schiffbrüchige Scholastik in den Hafen der Mystik zu retten suchte, wiewohl auch dies nicht ohne Wichtigkeit war; aber daß er die christliche Mystik selbst, welche sich in ihren deutschen Vertretern theoretisch und praktisch weit von dem biblischen Grunde verirrt hatte, auf diesen zurückführte, ist ein Verdienst, für das ihm auch die christliche Schule verpflichtet bleibt. Seine Mystik, klar und faßlich, nirgends den Monotheismus verlassend, erbaute sich aber auf rein psychologischem Grunde, wie überhaupt das spätere Mittelalter kaum einen zweiten Theologen aufzuweisen hat, der mit gleichem Ernste Psychologie und Ethik, die beiden Fundamente der Pädagogik, getrieben hätte. Die menschliche Seele, so etwa lehrt er, ist einfach, und wenn wir von Seelenvermögen reden, so geschieht dies nur, um unserem Verständnis zu Hülfe zu kommen. Zu diesem Zwecke nun scheidet er eine erkennende und eine begehrende, zugleich empfindende Kraft, welcher jeder drei gesonderte Vermögen gegeben sind. Der ersteren: die reine Intelligenz, welche die ewigen und allgemeinen Wahrheiten von Gott unmittelbar empfängt, der begreifende, urtheilende, schließende Verstand, und die Sinnerkenntnisse, in deren Gebiet Gedächtnis und Phantasie gehören. Damit parallel gehen die affectiven Vermögen: das von Gott verliehene Vermögen des Guten (Synäresis alias Synderesis), das in Wille, Freiheit, Begierde wirksame vom Verstande bewegte so wie das von den Sinnen bestimmte Begehrungsvermögen. Jeder dieser Anlagen entspricht eine Thätigkeit im Gebiete der Erkenntnis: das unwillkürliche hin und her zerstreute Denken und das durch angestrengte Beherrschung der Gedanken einzig erreichbare Meditiren, d. i. die bewußte Richtung der Seele auf ein bestimmtes Ziel. Mit überraschender Sinnigkeit deutet er die Mythen von Orpheus und Euridice, wie die von Aeneas Eingang in die Unterwelt auf diesen Zustand, der sich in der Contemplation über das weite herrliche Gebiet der ewigen Dinge ausbreitet. Die Thätigkeiten des affectiven Vermögens sind dem entsprechend: Begierde, demüthige Zerknirschung und Liebe. Diese aber, deren Preis das Ziel jeder mystischen Betrachtung ist, hat drei Qualitäten, sie reißt das Herz zu dem Geliebten hin, sie vereinigt dasselbe mit ihm (aber nicht inniger als etwa Eisen oder Kohle mit dem Feuer — hier liegt seine Unterscheidung von den pantheistischen Mystikern) und giebt in ihm selige Ruhe. Von hohem praktischem Werth ist der weitere Unterricht, wie man ein contemplatives Leben, zu dem nicht jeder befähigt ist, führen möge. Vor allem ist die Berufung Gottes abzuwarten, die eigene Anlage und Befähigung genau, und noch genauer die bürgerliche Stellung zu prüfen, rastlos vorwärts zu streben, jede überflüßige Beschäftigung, überhaupt jede unruhige Vielgeschäftigkeit zu meiden. Dazu kommen weiter Ausdauer und Geduld, eine tief in den Grund gehende Prüfung der eigenen Affecte, sorgfältige Wahl der Zeit und des Ortes, das rechte Maß in Speise und Schlaf, ja nicht ein zu geringes, und Reinheit der Phantasie von unzüchtigen Bildern jeder Art, weshalb er auch die spielende Art, in welcher Ausdrücke u. s. f. von der sinnlichen Liebe auf die christliche übertragen wurden, misbilligt. Diese Gedanken bilden den Hauptinhalt seiner bedeutendsten Schriften

(de theologia mystica practica — d. t. m. speculativa u. s. f.), doch behandelte er auch besonders psychologische und ethische Themen, so von dem geistlichen Leben der Seele (de vita spirituali animae), Erklärungen von Ausdrücken, welche die Sittenlehre angehen (definitiones terminorum ad theologiam moralem pertinentium) u. dgl. 4. Dem Grunde seiner Lehre treu erwies sich auch seine seelsorgerliche Thätigkeit, das eigentliche agens aller, auch der politischen Schritte. Er machte geltend, daß die Theologie nicht exclusiv sein dürfe, und gab populäre Tractate in französischer Sprache heraus, er setzte Amt und Ehre an den Eifer wider den damals auftauchenden sittlichen Probabilismus, er bestritt, daß nur im Kloster die Vollkommenheit sittlichen Lebens zu finden sei, und suchte das Leben in der Welt zu heiligen. Mit bis ins einzelne gehender Sorgfalt warnte er in Wort und Schrift vor den geheimen Sünden der Jugend, bekämpfte den Bilderverkauf an den Kirchenthüren und scheute, als sich ein junger Priester durch den alle Lascivitäten Ovids überbietenden Roman von der Rose den Beifall von ganz Frankreich erworben hatte, nicht den Spott und die Misgunst des Hofes, welche er sich durch seine scharfe Gegenschrift contra romantium de rosa zuzog. 5. Vorzüglich tritt endlich die erziehliche Seite seiner Thätigkeit hervor, wo ihn sein Amt zu Kindern führt: die Studenten im Colleg von Navarra (vgl. d. Art. Frankreich, Universität) waren ja Knaben. Ihnen gab er in seinen Briefen eine bestimmte Studienordnung. Der erste derselben enthält viele praktische Winke, wie die verschiedenen Bücher zu lesen seien und dann für jeden Studirenden die noch heute beherzigenswerthe Mahnung, sich Einen Autor zu erwählen, der ihm nach Lehre und Character am meisten zusage, in diesen sich hineinzuleben und an ihm sich zu bilden. Endlich ist uns in dem berühmten kleinen Tractat (de parvulis trahendis ad Christum) über die christliche Führung der Knaben ein herrliches Zeugnis der Treue bewahrt, mit der G. sich der ihm anvertrauten Jugend annahm, und schon in Paris, mehr noch in Lyon in der väterlich gehandhabten Beichte ein Mittel fand, aus den gründlich erforschten Herzen die sich vielfach in demselben verstrickende Schlange herauszuwinden und das tödtliche Gift zu vertreiben, dessen Verbleiben jedes Wachsthum in Christo hindert (c. 3). Ihm vereinigten sich in der Beichte alle die Bemühungen um die jungen Seelen, welche in unserer heutigen religiösen Erziehung aus einander treten (vgl. d. Art. Beichte, Bd. I. p. 476). Als man ihm über seine Beschäftigung mit den Kindern Vorwürfe machte, rechtfertigte er sich in dem genannten Tractat, welchen einige in Paris, die meisten in Lyon geschrieben sein lassen, der einzigen nach Form, Inhalt und Zweck pädagogischen Schrift des späteren Mittelalters. Bis an die Zähne bewaffnet mit classischer Gelehrsamkeit und mit überraschendem Scharfsinn schlagende Aussprüche von Virgil, Horaz, Ovid, Cicero, Seneca, Juvenal, selbst von Terenz für sich benützend, führt er seine Sache in Form einer künstlerisch geordneten Rede über Christi Wort: lasset die Kindlein zu mir kommen, welches den Schluß eines jeden der vier mit einem biblischen Text jedesmal eingeführten Capitel bildet. Die erste Betrachtung nach Klagel. 3, 27 weist die Nothwendigkeit der Sache und den Nutzen, den die Kirche und die Jugend davon haben, nach: „das Beste ist Gott darzubringen und die empfänglichen Gemüther der Kinder sind besser als die Hefen traurigen und siechen Greisenalters," sie sind „die neuen Schläuche für den besten Wein"; frühe Gewöhnung ist entscheidend, das zarte Reis läßt sich biegen, nicht aber der alte Stamm. Auf Grund von Matth. 18, 6 charakterisirt er sodann die verschiedene Art, in der die Kleinen geärgert werden können, in Wort und That, direct und indirect, durch solche, welche ihre Führung zu Christo hindern („und scheint dir die Sünde gering, welche „die hohe Milde Christi zum Unwillen erregen, den heitern klaren Quell der Güte „trüben konnte? Ja ich erinnere mich nicht, daß in der Schrift noch sonst ausdrücklich „erwähnt werde, daß Christus über irgend etwas unwillig geworden sei"), durch Verführer, die erst an ihren Spuren erkannt werden können („und ihre Spuren sind: das „Zertreten der schönsten Blumen, Ausreißen heilsamer Pflanzen, zu denen selbst der „Gärtner selten tritt, damit sie keinen Schaden nehmen"), und durch nachläßige Eltern;

Warnung vor unzüchtigen Bildern und Büchern. Nun folgt Jac. 5, 20 die Rede von dem löblichen Eifer derer, die Kinder auf den Weg zu Christo zurückführen, wo eben die Beichte empfohlen und beschrieben wird. Endlich seine eigene Rechtfertigung Galat. 6, 1, da er weit eher erwartet hatte, des Uebermuthes als zu weit gehender Demut (nimia humiliatio) angeklagt zu werden. Er erinnert an die Pflicht der Lehrer, Kinder an Liebe und Sanftmuth zu werden für die Kinder, und an die Pflicht der Kirche gegen die Kleinen, und ladet schließlich diese selbst zu sich. — — Die Literatur findet sich in dem trefflichen Aufsatz von C. Schmid, Th. R. E. V. 99. Seit deren Druck ist erschienen: J. B. Schwab (Prof. in Würzburg), Joh. Gerson. Würzburg 1858. S. 808. Ein Werk von eminenter Gelehrsamkeit, zugleich mit kühner Kritik die Resultate der bisherigen Studien umwerfend und Gerson als einen guten Katholiken schildernd. Der tr. d. p. a. C. tr. ist besonders gedruckt; ed: N. Puengel. Monasterii 1853. Eine Uebersetzung fehlt noch. **Schneider.**

Gesang. (Vgl. d. Art. Musik, Clavierspiel, Instrumentalmusik.) 1. Der Gesang ist eine Gabe, ein Talent, das der Mensch, wenn auch in ungleichen Maßen, doch als eine zu seiner Natur gehörige edle Anlage empfangen hat: also muß sie auch entwickelt, muß zur wirklichen Kunst ausgebildet, d. h. zu ihrer vollen Activität erhoben werden. Das ist der Dank, den der Mensch dem Schöpfer schuldig ist; so hat Leopold Mozart die eminente Begabung seines Sohnes als ein ihm anvertrautes Pfund betrachtet, für dessen Anwendung er Gott Rechenschaft schuldig sei. Die Talente sind da, der Erzieher ist verpflichtet, wo sie sind, sie zu entdecken und zu cultiviren. Ferner: die gebildete Menschheit besitzt eine Summe von Kunstwerken, die als Gemeingut, als Nationalgut nicht nur in Ehren zu halten sind, sondern auch im Geiste der Nation lebendig bleiben sollen. Werke wie Händel's Messias, wie Haydn's Schöpfung gehören der Nation, ebenso gut als Schillers und Goethe's Dichtungen. Um letztere zu genießen, braucht man nicht selbst Dichter zu sein, aber wenn jene Musikwerke am Leben bleiben sollen, so müßen stets Kräfte da sein, um sie auszuführen. Diese Kräfte müßen gewonnen, müßen gebildet werden. Aber auch schon um solche Werke genießen zu können, muß eine Grundlage eigener künstlerischer Bildung vorhanden sein; nur bei wenigen wird ein desto reicheres Maß anderweitiger Bildung den Mangel speciell musikalischer Bildung insoweit decken, daß auch sie im Stande sind, ein musikalisches Kunstwerk mit Geist aufzufassen und rein zu genießen.

2. Schon hiemit ist gesagt, daß jeder Gesangunterricht erhalten soll. Mag Stimme und Gehör noch so wenig versprechen, des Versuches ist es jedenfalls werth. Dies schon aus dem nicht unwichtigen Grunde, weil der Gesangunterricht auch dem Sprechen zu statten kommt, indem er die Sprachorgane bildet; weiter aber deswegen, weil auch bei schwacher Begabung durch Fleiß und Beharrlichkeit des Schülers selbst auf diesem Boden immer einiges erzielt werden kann. Im ganzen werden derjenigen Individuen, an denen alle Mühe vergeblich ist, doch immer nur wenige sein, sonst könnte nicht in allen Schulen, sobald nur der Lehrer etwas taugt, ein ordentlicher, gemeinsamer Gesang hergestellt werden. Daß nun aber, wenn alle Genossen eines christlichen Volkes im Gesang unterrichtet werden, auch allen Gelegenheit geboten ist, von dem, was sie gelernt haben, Gebrauch zu machen, dafür ist nicht nur in unseren Tagen durch die allenthalben eingerichteten städtischen und ländlichen Singvereine gesorgt, sondern vor allen diesen und über ihnen allen besteht die Kirche mit ihrem Cultus. Es ist protestantischer Grundsatz, daß der Gemeindegesang auch wirklich von der Gemeinde in pleno ausgeführt wird; das ist ein Punct im Gottesdienst, wo sie in Person als Corporation sich activ verhält. Soll dieses evangelische Gut und Recht bewahrt bleiben, so muß jedes Gemeindeglied auch im Stande sein, sich am Gesang der Gemeinde mit zu betheiligen.

3. Liegt nach Obigem der Zweck noch mehr in der Zukunft, als in der Gegenwart, so ist dies doch nicht so gemeint, als hätte nicht das Kind auch in seinem Lebenskreise schon die Mittel, um an dem, was es lernt, sich alsbald auch zu erfreuen. So

unmittelbar belohnt sich ja kein Lernen, wie das musikalische; das einfachste Liedchen, das das Kind allein oder mit anderen singt, ist schon ein Kunstwerk und ein Kunstgenuß, ist Poesie in der Prosa des Lebens. So verpflanzt sich auch der Gemeindegesang schon in die Schule, er ertönt in der Schulandacht, die Jugend übt darin schon das Recht aus, das der Gemeinde zukommt.

4. Die Bedeutung des Gesangunterrichts besteht somit wesentlich darin, daß er ein Theil der ästhetischen Bildung ist, und zwar derjenige, der auch in die niedersten Kreise des Volkes eingeführt werden kann, also der populärste. (S. d. Art. Aesthetische Bildung in der Volksschule, Bd. I. S. 237.) Und da die ästhetische Bildung ein durchaus wesentlicher Theil aller wahren Bildung ist, so dürfen, wie Raumer bündig sagt, (G. d. P. III. 2. S. 217) „ohne Gesang Kinder nicht aufwachsen, aus denen man wahrhaft gebildete Menschen heranzuziehen wünscht." Daß der Gesang beim Gottesdienst, bei Volksfestlichkeiten, bei der Hausandacht, bei Turnfahrten u. s. w. angewendet wird, das läßt jeden erkennen, daß dieser Unterrichtszweig einen praktischen Werth hat; aber er hätte diesen nicht, wenn nicht Religion und Leben das Moment der Kunst als poetischen Schmuck in ihren Kreis aufgenommen und dadurch der Pflege und Ausübung derselben eine gesicherte Stätte im nationalen Leben bereitet hätten. Außerdem verbindet sich damit noch ein und der andere Gewinn für die Gesammtbildung, den wir zwar nicht mit dem reinen Zweck aller und auch dieser Kunstübung verwechseln dürfen, aber in die pädagogische Bedeutung dieses Unterrichtsfaches miteinzurechnen haben. Hans Georg Nägeli sagt in der Vorrede zu seiner Gesangbildungslehre (1810): „Durch keine andere Kunst wird dem Kinde sein geselliges Verhältnis zu seinen Mitschülern auf eine so wohlthätige Art zum Bewußtsein gebracht. Früh lernt es auf diesem Lebenswege als Individuum seine sinnlich geistige Thatkraft, seine Kunstkraft kennen, lernt durch harmonisches Zusammenwirken mit anderen Kindern seine Menschenkraft kennen, lernt frühzeitig so seine hohe Bestimmung ahnen." (Letzteres ist freilich schon zu ideal aufgefaßt; der Lehrer kann im Gesang seiner Schüler schon ein Symbol, ein poetisches Abbild der Gemeinschaft aller Gläubigen und Seligen auf Erden und im Himmel erkennen, aber ob je ein Schüler auch beim schönsten Gesang, an dem er Theil nahm, diese Ahnung von seiner Bestimmung bekommen hat, ist uns sehr zweifelhaft. So müßen wir auch der Meinung von Golzsch, Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen ꝛc. 1. Aufl. S. 90, daß den Kindern auf dem Wege der Gesangsbildung — d. h. der Kunst, als Ersatz für die ihnen unzugängliche Wissenschaft — „ein Einblick in die Tiefen des innern Lebens zu verschaffen sei," mit der sehr prosaischen Behauptung entgegentreten, daß uns noch nie ein Kind vorgekommen ist, dem der Gesang, überhaupt die Musik, einen „Einblick in die Tiefen des innern Lebens" gewährt hätte; sammt und sonders sehen sie Gesang und Musik als einen schönen Zeitvertreib, als einen lieblichen Schmuck des Lebens an oder auch als etwas, was nun einmal mit zum Lernen gehöre. Die Tiefen des innern Lebens, die in der Musik zur Erscheinung kommen, sind ohnehin nur eben musikalische Tiefen, in die man erst allmählich bei wirklich fortgeschrittener Kunstbildung hineinschauen lernt.) „Bald wird ihm," sagt Nägeli weiter, „unter zweckmäßiger Leitung die Singstunde unter allen Lehrstunden die liebste; es gewinnt auch den Lehrer lieb, der es einer so köstlichen Gabe theilhaft macht." Das sind Vortheile von nicht geringem Belang. Ebenso ist gewiß, daß die Bildung und Veredlung des Geschmacks die Wirkung hat, daß der Zögling an Schlechtem, Gemeinem, Häßlichem kein Wohlgefallen mehr hat, also z. B. an bäurischem Gejohle sich seiner Zeit nicht betheiligen wird. Nur muß, wenn diese Frucht wirklich reifen soll, nicht nur die musikalische Bildung noch nach den Schuljahren fortdauern, sondern auch die übrigen Seiten des jugendlichen Lebens müßen, ganz unabhängig von der musikalischen Fortübung, unter der Zucht guter Sitte stehen; die Musik allein vermag nicht einer Roheit zu steuern, die den ganzen übrigen Menschen beherrscht, sondern in diesem Fall wird sie selbst wieder in diese Roheit hineingezogen. Das ist's, was uns bei den Productionen mancher Gesangvereine so störend entgegen-

tritt: aus der musikalischen Cultur, die den Leuten beigebracht ist, hört man die universale Uncultur heraus, die sie beherrscht. In diesem Sinne fordern auch wir, daß das Leben und die Kunst einander die Hände reichen müßen, aber dazu bedürfen wir keiner neuen ascetisch-musikalischen Bildungsorganisation, sondern einzig dessen, was von jeher zu thun nöthig und möglich war, daß sowohl der Musikunterricht als die sittliche Erziehung, jedes in seinem Theil, seine Schuldigkeit thue.

Ueber die Methode des Gesangunterrichts nach seinen verschiedenen Arten und Stufen, soweit wir hier darauf einzugehen haben, bemerken wir Folgendes.

1. Wie das Kind lange zuvor, ehe es lesen und schreiben, d. h. die Sprache kunstmäßig handhaben lernt, schon des Sprechens mächtig wird, so beginnt auch die Gesangsbildung nicht mit Tonleitersingen oder gar mit Notenlernen, sondern mit wirklichem Gesange; die Mutter singt dem Kinde vor, die Geschwister singen zusammen und das Kleine singt ohne weiteres mit. Sein Gehör faßt ohne alle künstliche Vermittlung die Melodie auf und die Stimme reproducirt dieselbe. Die musikalische Begabung wird sich schon an diesem Anfang des Bildungsweges verrathen; das talentvolle Kind wird viel mehr von dem auffassen, was es hört und wird dasselbe rein nachsingen, wird eine gehörte und angeeignete Melodie auch nie wieder vergessen, und wenn es dieselbe irgendwo hört, die kleinste Veränderung sogleich warnehmen. Ebenso wird es früh (mit 1—1½ Jahren schon) zu erkennen geben, daß, wenn z. B. die Mutter eine schöne, gebildete Stimme hat, es den uncultivirten Gesang seiner Kindsmagd sehr wohl als den minderschönen unterscheidet. Das sind erfreuliche Zeichen, die den Erzieher verpflichten, dem Talente bald die nöthige Nahrung zu geben, und zwar durch das Erlernen eines Instrumentes (s. die Art. „Instrumentalmusik" und „Clavierspiel"). Aber auch das weniger begabte, auf Musik weniger aufmerksame Kind muß nicht nur, wenn es mitsingen will, nicht wegen Unsicherheit der Stimme zum Schweigen verurtheilt, sondern ausdrücklich aufgemuntert und angehalten werden, mitzusingen. Wenn freilich absolute Unfähigkeit Töne zu unterscheiden, also Mangel an allem musikalischen Gehör obwaltet, und dies nach langem und geduldigem Versuchemachen einmal constatirt ist, dann ist jede weitere Mühe vergeblich und für Lehrer und Schüler eine Plage; wo aber solcher Naturmangel nicht vorhanden ist, da wird sich jenes anfängliche Schwanken und Detoniren allmählich geben. Das Zusammensingen zieht auch die unsicheren Stimmchen ins richtige Geleise. Man nimmt das in Familien war, wo häufig, etwa bei der Hausandacht, zusammengesungen wird; dasselbe Resultat zeigt sich in Kleinkinderschulen, wo die begabteren Kinder sogar secundiren lernen, wenn die Lehrerin musikalisch genug ist, um selbst richtig zu secundiren. Es kann aber auch schon die Mutter, wenn das Kind eine Melodie einmal fest inne hat, dazu secundiren; das nöthigt den kleinen Sänger nicht nur, sich ritterlich zu halten, es hilft ihm also der zweiten Stimme gegenüber zur Festigkeit, sondern es macht dem Gehör auch schon das Schöne der Harmonie und die ersten, einfachsten Gesetze derselben fühlbar. Nur greife man, um Material zu haben, nicht zuerst nach den Sachen, die expreß für kleine Kinder gedichtet und componirt worden sind, in denen so oft auch kein Fünkchen Poesie ist. Darunter meinen wir nicht bloß jene albernen Verschen, in welchen Fröbel den Ball, den Würfel u. s. w. ansingen läßt, um Poesie und Geometrie, Spielen und Denken zu vermählen, oder jene aus den philanthropistischen Kreisen hervorgehenden Aufklärungsliedchen, sondern selbst christliche Reimereien, wie das oft abgedruckte: „Ich bin ein kleines Kindelein und meine Kraft ist schwach," sind so unkindlich, so kindisch, daß sie keinem Kinde von gesundem Sinne zusagen; lieber singt es sogar irgend einen baren Unsinn, vergnügt sich an Wörtern und Silben ohne allen Verstand und Zusammenhang. Und wie wenig haben wir nöthig, nach schlechter Waare zu greifen, da so viele wirklich poetische Gaben für unsere Kinder allenthalben bereit liegen! Lieder wie: „Müde bin ich, geh zur Ruh," — „Wie mit grimm'gem Unverstand ꝛc. (Christ Kyrie, du wandelst auf der See"), — „Horch, wie schallt's dorten so lieblich hervor," (das Wachtellied) — „Loset was i euch will sage" (Hebels Nachtwächter), — „Weil

ich Jesu Schäflein bin," — „O du heilige, o du selige ꝛc." (deutsche Umbildung von O Sanctissima); ferner geistliche Arien (die diesen Namen nur als Gegensatz zum Figural- und zum Choralgesang führen) wie „Großer Gott, wir danken dir," „Die Gnade sei mit allen," „Wir werfen uns darnieder" (ursprünglich deutscher Meßgesang von Michael Haydn), „Mir ist Erbarmung widerfahren," „Meine Seele sehnet sich" u. s. f., insbesondere aber unsere Kirchenchoräle, besonders die lebhafter rhythmisirten, wie „Lobe den Herren, den mächtigen," „Lobe den Herren, o meine Seele," „Aus meines Herzens Grunde," „In dulci jubilo" ꝛc. — und neben diesen weltliche Volkslieder, deren doch manche auch als Kinderlieder brauchbar sind (wie: „Ich hatt' einen Kameraden," „Im Wald und auf der Heide," „Morgenroth" u. a.); dann wieder eine Mittelgattung, wie: „Die heiligen drei König', die kommen bei der Nacht," ꝛc.; — wie sollte bei solchem Reichthum des deutschen Volkes an den einfachsten, ansprechendsten Liedern nach Schlechtem gegriffen werden können! Es muß auch von diesen ersten Gesangsstoffen gelten, was von Jugendschriften, namentlich Erzählungen für die Jugend gilt, daß sie nur dann zugelassen werden dürfen, wenn auch der reife, gebildete Mensch sich daran erfreuen kann, d. h. wenn sie Poesie haben.

In dieser Weise, d. h. einfach nach dem Gehör, ist der Gesangunterricht als Vorsingen und Einüben von Liedern fortzuführen, auch wenn das Kind bereits in die Schule eingetreten ist. Wenn Bormann (Unterrichtskunde 1. Aufl. S. 178. f.) verlangt, daß immer erst der Text sicher auswendig gelernt sein müße, ehe man ihn singen läßt, so sind wir zwar mit der Motivirung, daß ja nicht das Wort zum Tone, sondern der Ton zum Worte hinzukomme, nicht einverstanden, weil dies, in solcher Allgemeinheit gesagt, nicht richtig ist; die schönen Sequenzen des Mittelalters z. B. sind wenigstens anfangs einer ohne Worte schon vorhandenen Melodie unterlegt worden; große Meister, wie Mozart, haben ihre Arien oft schon fertig im Kopfe gehabt, ehe der Dichter mit den Worten fertig war; und so haben wir auch für unsere Schüler oft eine schöne Melodie im Auge, zu der wir erst einen, wenigstens einigermaßen geeigneten Text suchen. Das rein Musikalische ist unabhängiger von den Worten, als man gewöhnlich glaubt; es versteht sich aber dabei von selbst, daß, je genauer beides zusammenpaßt, je mehr die Musik in ihrer Art ein treues Abbild des Textgedankens ist und umgekehrt, desto vollständiger, weil poetisch und musikalisch in gleichem Maße, auch der Genuß ist. Aber mit der praktischen Regel Bormanns sind wir dennoch einverstanden; vornehmlich aus dem Grunde, weil dann die Aussprache im Gesang eine reinere und richtigere sein wird, als wenn Text und Melodie mit einander gelernt werden. Denn darauf muß gleich von vorn an strenge gesehen werden, daß die Worte richtig gesprochen werden, — eine Regel, die sich freilich in erster Linie die Lehrer merken müßen, die so gar leicht dazu kommen, beim Gesang in Schule und Kirche das I wie E, das E wie Ae (oder auch umgekehrt, das E in Ehre ebenso scharf wie in Ewig), das U wie O, das O wie A, die Consonanten entweder gar nicht oder ihrer mehrere als da sind auszusprechen. Jeder Unrichtigkeit im Intoniren muß von Anfang an entgegengetreten werden; es rührt das widrige Fallen, da die Schüler den Grundton, den sie beim Beginn des Verses in C hatten, in der letzten Note als A oder As singen, einzig daher, daß der Lehrer nicht genug auf scharfe Einhaltung der Intervalle hört und dringt; namentlich ist es die Quart, die alle noch ungeschulten Sänger gerne zu tief nehmen; das drückt dann auch die Terz herab und so sinkt man von Zeile zu Zeile. Die Unterschiede des piano und forte können auf dieser Stufe noch nicht viel berücksichtigt werden; der Lehrer hat nur darauf zu sehen, daß jeder Ton voll und hell aus der Brust kommt, Mund und Zähne gehörig, aber nicht in unschöner Weise aufgethan werden; ein schüchternes Singen, das vielleicht erst in der Mitte des Verses recht hörbar wird, ist ebensowenig zu dulden, als jenes Geschrei, da jeder Schüler den andern zu überbieten sucht an Kraft der Stimme. Eine Menge böser Gewohnheiten setzen sich hier schon an, wenn der Lehrer statt ihnen zu steuern, sie entweder selber an sich hat oder unbeachtet

läßt; so der speckige, kropfige Ton, mit dem so oft selbst Gesangvereine behaftet sind, die Größeres in Kirchen- und weltlicher Musik unternehmen; so die falsche Trennung des Dipthongs, da z. B. im Wort „heilig" in der ersten Silbe der Laut i statt des Lauts a gedehnt wird; so jene häßlichen Vorschläge, da man keinen Ton frisch und rein so einsetzt, wie er heißen will, sondern erst von einer Terz oder Quart aus in ihn hineinrutscht; so auch das abscheuliche Hinüberziehen eines Tones in den andern, ehe noch zu dem zweiten die rechte Zeit da ist. Im übrigen verweisen wir auf die noch detailirteren Anweisungen bei Bormann; wir halten nur die Forderung nicht für ganz angemessen, daß die Kinder, wenn ihnen der Lehrer eine Melodie vorspielt (wozu auch wir die Geige für das bei weitem beste Instrument halten), dazu leise aber erkennbar, ohne noch mitzusingen, den Takt schlagen sollen. Das wäre jedenfalls erst für die folgende Stufe geeignet, wo in dieser wie in anderen Hinsichten der Schüler aus der Unmittelbarkeit herausgeführt wird und das, was er seither nur als Ganzes kennen lernte, was ihm als Ganzes lebendig entgegentrat, sofort analysiren muß (wie er, nachdem er schon längst sprechen kann, nur erst im Lautiren die Wörter analysirt).

2. Wie lange man auf dieser ersten Stufe verharren soll, ist nicht wohl im allgemeinen zu bestimmen; Bormann a. a. O. sagt nur: „Die älteren Schüler werden mit der Notenschrift bekannt gemacht;" Silcher läßt (Kurzgefaßte Gesanglehre, Tüb. 1845 S. 17.) den zweiten Curs schon im 8. Jahre beginnen. Es wird wohl hier theils auf die zu machende Erfahrung des einzelnen Lehrers und seiner wie seiner Schüler Befähigung, theils auf den ganzen Lehrplan und die auszumittelnde Stundenzahl ankommen, um hierüber zu entscheiden. Das Wesentliche dieser zweiten Stufe ist, daß nicht mehr dem Gehör nach, sondern nach Noten gesungen, d. h. in der Weise wirklicher Kunstbildung, mit Einführung in die Gesetze und Zeichen der Tonkunst verfahren wird. Was vorher unmittelbar aufgefaßt und reproducirt wurde, das Lied, das wird jetzt auf seine Elemente zurückgeführt, und erst aus diesen das Ganze wieder aufgebaut. Die einzelnen Töne müßen jetzt auf die Scala reducirt, diese mit all ihren Veränderungen, d. h. mit den verschiedenen Tonarten sowohl als mit den zufälligen durch Kreuz, Be und Auflösungszeichen bestimmten Erhöhungen und Erniedrigungen eingeübt werden. Man hat hiezu neuerlich einen eigenen Apparat (Gesangsapparat von Armin Früh, beschrieben in Lübens päd. Jahresb. XI. 1857, S. 459) erfunden, der sehr sinnreich ist; wir glauben jedoch, daß die Violine als Unterstützungsmittel ausreicht, und daß noch mehr für diesen Zweck das Clavier alle erforderliche Anschaulichkeit gewährt, wo alle Tonveränderungen in Gestalt von Tasten und schon fertigen Tönen dem Schüler zur Evidenz gebracht und mit ihren Namen eingeprägt werden können. Man könnte fragen, ob das überhaupt nöthig sei? Für diejenigen Kinder, die später den Gesang, überhaupt Musik, als Kunst fortsetzen sollen, versteht es sich von selbst; von ihnen müßen wir auch sagen, je früher sie die Notenkenntnis, die Taktarten u. s. f. sich erwerben, um so besser ist es; dazu ist das 8. oder wenigstens 9. Jahr nicht mehr zu früh. Aber gilt das auch von ganzen Schulclassen? Auch in gelehrten wie in Volksschulen sitzen viele Schüler, die später keinen Gebrauch mehr von Noten und Notenschlüsseln machen werden, ist's also nicht purer Zeitverderb, diese Dinge auch in der Schule haben zu wollen? K. Reinthaler in Erfurt hat nach der Vorrede zu seiner „heiligen Passion in 6 Fastenandachten" (Erfurt 1837) eine Menge von Chorälen und Chören vierstimmig ohne Noten, bloß durchs Gehör, vollkommen sicher eingeübt; und genau betrachtet singen auch die meisten Mitglieder von Gesangvereinen, obgleich sie die Noten vor sich haben, doch nur nach dem Gehör. Dennoch müßen wir für die Schule, die Volksschule wie die gelehrte, fordern, daß nach Noten gelehrt wird, und zwar aus folgenden Gründen: 1) Alle spätere Fortbildung, die dieser oder jener Schüler erhalten mag, setzt voraus oder macht es wünschenswerth, daß er die musikalische Darstellungsweise kenne. In Ländern, wo das kirchliche Gesangbuch mit Noten versehen ist, zumal bei den Reformirten, wo manche Gemeinden ihren Choral vierstimmig singen, ist das schlechthin nothwendig. 2) Ein methodischer Gesang-

unterricht, da der Schüler ein vollkommen klares Bewußtsein von den Intervallen, den verschiedenen Längen und Kürzen, dem Takt u. s. w. erlangen soll, ist ohne die Anschauung, die die Noten gewähren, gar nicht möglich. Sind auch viele Schüler da, die nach dem Austritt aus der Schule vergessen, wie die Tonarten heißen und was für Vorzeichnungen sie haben, dennoch ist selbst für sie das Notenlernen ein wichtiges Hülfsmittel, um Melodien richtig und fest sich einzuprägen. 3) Wird vollends in einer Schule einiger mehrstimmige Gesang getrieben, so ist es dazu gewiß viel mühsamer, die unteren Stimmen ohne Anschauungsmittel dem Gehör und Gedächtnis einzuprägen, da sie wenig melodiöses haben und die natürliche Neigung immer wieder zum unisono mit der ersten Stimme verlockt. Aber ist denn die Mühe, die das Notenlernen verursacht, nicht viel zu groß, zu zeitraubend im Verhältnis zu dem, was damit gewonnen wird? Der Aesthetiker Vischer sagt in der Vorrede zum letzten Band seiner Aesthetik, er habe wohl gefühlt, daß er von Musik auch ein Genaueres verstehen sollte; aber immer habe er ein tödtliches Grauen vor den Noten empfunden, daher er die Bearbeitung des die Musik betreffenden Theils seines großen Werkes einem Sachverständigen (Prof. Köstlin in Tübingen) übertrug. Dieses tödtliche Grauen vor den Noten ist bei vielen anderen bloß als permanente Abneigung vorhanden, die Noten einmal recht tüchtig und fest sich einzuprägen, da diese Arbeit selber um nichts mühsamer ist, als lesen zu lernen, was doch Männer und Knaben nicht scheuen. Aber auch Schulmänner haben diesem tödtlichen Grauen Recht gegeben und deshalb eine sogenannte „Volksnote" erfunden, d. h. die Ziffernschrift anstatt der Notenschrift, die schon von Rousseau, dem fanatischen Hasser alles Bestehenden, aller Cultur gegenüber der Natur, also auch der Notenschrift wie der harmonisirten Musik, aufgebracht, aber wieder fallen gelassen worden war. Es hatte etwas plausibles, statt der dem Schüler ganz ungeläufigen Notenköpfe die ihm bekannten Ziffern zu setzen, die ja in der That auch die Intervalle richtig bezeichneten. Einzelne Männer, wie in Württemberg Auberlen, haben auf diesem Wege große Erfolge erzielt, indem ihre Schüler ein in Ziffern dictirtes Stück aus ihren Heften sogleich richtig zu singen im Stande waren.*) Allein wie diese Erfolge vielmehr der Tüchtigkeit und dem Eifer der Lehrer, als der Volksnote selbst zuzuschreiben sind, so leidet die letztere an Gebrechen, die sie bald wieder zu antiquiren nöthigten. Abgesehen von der großen Anschaulichkeit, die die Notenschrift bietet, und von der bewunderungswürdigen Leichtigkeit, mit der sich alle die vielen Zeichen, die die Musik zur vollständigen Selbstdarstellung in Schrift bedarf, in ihr vereinigen; abgesehen ferner von der Unmöglichkeit, mit den Ziffern auch außer der Schulstube und dem Chor des Ziffernlehrers in der musikalischen Welt durchzukommen, oder auch nur eine ordentliche Partitur in Ziffern zu setzen, liegt die Hauptschwierigkeit darin, daß man die Ziffernschrift bei jeder Modulation des Tonstücks in eine andere Tonart entweder umziffern, d. h. was anfangs z. B. 5 hieß, nun eine Weile als 1 behandeln muß (so in C ist G = 5, modulirt nun das Tonstück, wie selbst das einfachste es thut, nach der Tonart G hinüber, so ist jetzt G = 1, C aber = 4), oder aber ihr Princip aufgiebt und den Schüler ganz rathlos läßt (denn wenn er sich gewöhnt hat, die Ziffer 3 als Terz zu singen, so ist im angegebenen Fall eine Weile nicht e, sondern h die Terz, sie klingt alsdann als Terz und doch stünde, weil c = 1 ist, h = 7.) — Also Noten müßen die Schüler lernen, Wandtafeln mit großen Notenköpfen sind dazu sehr praktisch; hat man die Zeit dazu, so ist's sehr gut, wie beim Schreibleseunterricht, so auch hier die Schüler die Noten selbst sogleich schreiben zu lehren. Aber so wenig wir die Noten fallen lassen, so gewiß auch müßen wir, wie sich von selbst versteht, die Intervalle durch Zahlen bezeichnen; jeder Musiker spricht von Terzen, Quinten, Septimen ꝛc., daher für das erste Stadium des Unterrichts die Bezeichnung der Töne durch Ziffern ganz zweck-

*) Auch aus neuerer Zeit hört man noch von einer Erneuerung des Ziffernsingens in Frankreich durch einen Herrn Chevé; der Erfolg wird aber derselbe sein, wie einst bei uns. (S. Lübens pädag. Jahresbericht, XII. 1858. S. 400 ff.)

mäßig, ja nothwendig ist. Nägeli hat die Melodik, Rhythmik und Dynamik getrennt behandelt, das ist zwar pestalozzisch gewesen, aber unpraktisch; alle Taktarten z. B. an Einem Tone durchzuarbeiten ohne Melodie wäre tödtend langweilig für die Kinder. Giebt es doch gerade in der Musik eine Menge von Zeichen, Regeln ꝛc., die am besten bei erster Gelegenheit beigebracht werden, ohne daß man einen eigenen Ort im System für sie auszumitteln und darauf zu warten braucht. Man wird also erst diese verschiedenen Lehrstücke in einander schieben müßen; wie sich das in einfacher Weise bewerkstelligen läßt, hat Silcher in der oben angeführten Gesanglehre gezeigt. An Liedern, die dem eben tractirten Pensum entsprechend, immer zugleich gelernt werden, wird sofort immer das Neugelernte (z. B. eine neue Ton- oder Taktart, die verschiedenen zufälligen Vorzeichnungen ꝛc.) eingeübt, das Alte daran wieder in Erinnerung gebracht. Manche Lehrer lassen die Kinder, während sie ein Stück singen, zugleich mit den Händen vor sich hin und her den Takt schlagen; das ist häßlich anzusehen, fast wie wenn man in einer Fabrik wäre, wo alle Maschinen gehen. Es nützt ohnehin nichts, denn Kinder singen nicht nach dem Takt, den sie schlagen, sondern schlagen den Takt darnach, wie sie singen, ob er nun richtig oder falsch, gleich oder ungleich ist.*) Ebenso häßlich aber ist's, wenn der Lehrer, ohne daß dies absolut nothwendig ist, also auch bei eingeübten Sachen, mit dem Stock oder mit seinem Tritt den Takt hörbar macht; die rechten Kapellmeister dirigiren ganz stille, und in der Schule braucht überhaupt, was einmal gelernt ist, nicht wie eine Oper oder Symphonie dirigirt zu werden. Einer besonderen Dynamik bedarf es ohnehin nicht, da die wenigen Puncte, auf welche sie sich reducirt, das forte, fortissimo, mezzo forte, piano ꝛc., dann crescendo und decrescendo, sich alle bei den Stücken selbst gelegentlich vollkommen einüben lassen. Die italienischen Namen sind beizubehalten — es sind ihrer so wenige, daß der Schüler sie sehr leicht sammt ihren Zeichen behält. Sind einmal die wichtigsten Tonarten absolvirt (4 Kreuze und 4 Be sind das äußerste, wozu man vorzuschreiten braucht; es giebt Lehrer, die sogar mit 3 Tonarten, C, F und G vollkommen ausreichen, da sie, was in D und B steht, auf C, was in Es und E steht, auf F, was in A und As steht, auf G reduciren; jedoch ist's gut, wenn die Schüler auch die übrigen bis zu obiger Grenze kennen lernen); sind alle Taktarten, alle dynamischen Unterschiede durchgenommen, dann bedarfs gar keines weitern Unterrichts, als der fortwährenden Einübung geeigneter Stücke, an denen alles Gelernte stets seine Anwendung findet und immer sicherer sich festsetzt. Hier sind dann einstimmige, zweistimmige, auch dreistimmige Sätze (sei es daß der Lehrer die 3. Stimme singt, oder daß die Altisten sie übernehmen) in gehöriger Abwechslung zu gebrauchen. Wenn wir für den ersten Unterricht, der das Gehör und die Stimme erst grundlegend bilden soll, die Geige als bestes Hülfsinstrument empfohlen haben, so würde nun für diese Stufe, d. h. für eine wohlgeübte Oberclasse ein gutes Clavier weit das beste sein; namentlich viel besser als jede Schulorgel, da der Orgelton, der ohnehin nur in einem größern Raume schön ist, wo er seine Macht entfalten kann, auch in kleineren Werken durch sein gleichmäßiges Forttönen den Gesang zu sehr deckt. Das Clavier empfiehlt sich überdies darum, weil dann auch solche kleinen Chöre ausgeführt werden können, die ursprünglich mit Begleitung von Instrumenten gesetzt sind. Wir selbst sind oft dessen Zeuge gewesen, welch eine Freude es für eine wohleingeübte Schulclasse ist, wenn sie mit dem Clavier etwa Mozarts „Das klinget so herrlich," oder den Hochzeitchor aus Cherubinis Wasserträger (natürlich mit anderem Text), oder den Jungfrauenchor „Lobt den Herrn zum Klange der Saiten," aus Mehul's Joseph und Aehnliches ausführen kann. Das aber ist dann eben des Lehrers Aufgabe — und zugleich die Probe für seinen Geschmack, daß er, statt sich ein paar gedruckte Sammlungen anzuschaffen und diese mit dem Guten und Schlechten, was darin sein mag, Jahr aus Jahr ein zu treiben, vielmehr aus dem ganzen, unerschöpf-

*) Bei Aufführungen schickt sich das Taktiren der Schüler gewiß nicht, bei Einübungen dagegen wird es nothwendig, damit die absolute Regel des Taktes sich festsetzt. D. Red.

lich reichen Schatze der Tonkunst in allen ihren Gattungen das für Kindergesang sich Eignende selbst sammelt. Es liegen in Musikwerken aller Art, namentlich auch in den älteren, einfacheren Opern eine Menge der schönsten, volksthümlichsten Motive, die, wenn sie der Hof- und Residenzgeschmack längst vergessen hat, dem Volke noch erhalten zu werden verdienen.*) Manches dieser Art ist in der Liedersammlung von Krauß und Weber, noch Ausgewählteres in einem kleineren Hefte: 24 mehrstimmige Kindergesänge für Schule und Haus, von Wanner, Tübingen bei Osiander 1857, enthalten. Die Texte müßen in allweg meist durch andere ersetzt werden, was aber — im Hinblick auf das oben über das Verhältnis von Text und Melodie Gesagte — bei einiger Bekanntschaft mit deutscher Poesie und Literatur und bei einigem Geschmacke nicht so schwer ist. Was jedoch in keiner Schule fehlen darf, wo man es zu Leistungen von obiger Art bringt und wo nicht, das ist eine gehörige Anzahl von Chorälen und eine Auswahl von Volksliedern. Die ersten betreffend, so müßen alle diejenigen, welche in der Kirche gebraucht werden, namentlich auch die zum liturgischen Theile des Cultus gehörigen, von der Schule vollkommen eingeübt werden, damit die junge Gemeinde mit der erwachsenen den Gottesdienst feiern kann; muß doch oft die Jugend den Gesang der Gemeinde leiten helfen. Diese aber — auch darin müßen wir Bormann beipflichten — sind durchaus einstimmig zu singen, denn die Gemeinde singt die Melodie, und eine Altstimme von irgend einem Choral inne zu haben ohne die Melodie heißt gar nichts von ihr haben. Dagegen paßt der zweistimmige Gesang für die im ganzen nicht vielen Choralmelodien, die in der sogenannten rhythmischen Form wirklich schön und ausdrucksvoll sind, die aber in der Kirche so nicht gesungen werden; die Schule kann sie dann als ihren Besitz, als wirkliche geistliche Volkslieder ansehen. Die weltlichen Volkslieder sind ihren Melodien nach ebenfalls vortrefflich geeignet, nur sind die erotischen Texte unbrauchbar. Die Unterlegung anderer Texte geht an, wenn der Urtext im Orte und der Gegend nicht gerade bekannt ist; wo aber dies der Fall ist, thut man besser, darauf zu verzichten, da die Unterlegung dann wargenommen wird und die Erinnerung an den Urtext die Sache schlimmer macht. Gerade das echte weltliche Volkslied, das im Volke nur mit seiner Melodie lebt, duldet weniger, als irgend ein anderes Gesangstück, die Trennung von Text und Melodie. (Wer könnte z. B. zur Melodie von Uhlands „Ich hatt' einen Kameraden," von Silchers „Lorelei" einen andern, etwa erbaulich gemodelten Text ertragen?) — Da ein eigener Art. „Liederbuch" folgen wird, so begnügen wir uns, hier nur noch die verschiedenen Sammlungen von Erk, die Sammlung des Rauhen Hauses: „Unsere Lieder," (1. Aufl. 1853) und die so viel Liebliches enthaltenden Silcher'schen „Kinderlieder" empfehlend zu erwähnen.

Das Wichtigste ist immer, daß der Lehrer eine tüchtige musikalische Bildung habe, weshalb namentlich den Schullehrerseminaren auch in dieser Hinsicht eine große Aufgabe obliegt. Es kann sehr viel geschehen, wenn der Musiklehrer am Seminar nicht bloß die einzelnen Zweige seiner Kunst im Unterricht gut zu behandeln weiß, sondern auch Eifer und Geschick genug besitzt, um größere Productionen classischer Werke zu unternehmen und dadurch den Geschmack seiner Zöglinge zu bilden. Es hat solche Lehrer gegeben, die immer nur ihre eigenen Compositionen einstudiren ließen; dagegen wüßten wir andere zu nennen, die ihre Seminaristen schon in die Meisterwerke von Palestrina, Bach, Händel u. s. w. einzuführen verstanden. Eine auf solchem Wege erlangte höhere Bildung kommt dann auch dem Gesange des einfachsten Liedes in der Schule zu statten. — Weitere Erfordernisse an den Singlehrer sind allzuselbstverständlich, als daß wir sie des breiteren auseinanderzusetzen brauchten; wir erwähnen nur die strenge Mäßigkeit, die Enthaltung von Spirituosen, die Unterlassung des Rauchens, sofort das Maß-

*) Wohl zu beherzigen bei der Auswahl ist, was v. Jan zu Gunsten der einfachen Melodie und Harmonie (Horntöne) sagt in s. Art. „über den Gesangunterricht auf höhern Schulen" (Zeitschrift für das Gymnasialwesen. 1876 Sept. S. 541 ff.) D. Red.

halten in der Anstrengung des Singens selbst als solche ascetische Regeln, denen sich ein gewissenhafter und verständiger Gesanglehrer unterwerfen muß.

3. Wenn der Schüler die Volksschule, die niedere gelehrte und die Realschule verläßt (die sich in diesem Fache gleichstehen würden, wenn die beiden letzteren sich Zeit zu gleich sorgfältigem Gesangunterrichte nähmen und die erforderlichen Lehrkräfte hiefür besäßen), so fragt sich, was ist das Minimum, das man von ihm muß fordern können? Wir setzen dasselbe nicht darein, daß er im Stande sei, ein nicht schweres Stück erträglich vom Blatte zu singen. Dahin muß es jemand allerdings dann bringen, wenn er eine künstlerische Laufbahn einschlagen will (wovon hier gar die Rede nicht ist); und auch ohne diese Absicht wird es bei Talent und Fleiß einem Schüler in nicht allzu langer Frist gelingen, die Noten so schnell zu überschauen, sie sich so augenblicklich in lebende Tonbilder umzusetzen, dabei die mitwirkenden Factoren, die Vorzeichnung, das Tempo, die dynamischen Andeutungen u. s. w. so sicher und klar alle zugleich im Auge zu haben, daß er vom Blatte richtig zu singen vermag. Aber das alles ist dann schon die Frucht speciell künstlerischer Begabung, während für den allgemeinen Zweck der Gesangbildung dies nicht gefordert, sondern nur gesagt werden kann: der Schüler muß in dem bezeichneten Zeitpunct im Stande sein, unter Leitung des Lehrers ein einfaches Tonstück binnen kurzem so nach den Noten einzuüben, daß er desselben vollkommen mächtig ist. Das schließt in sich, daß er auch über die Tonarten, wenigstens bis zu der oben bezeichneten Grenze, Auskunft geben kann. Bei unseren Vereinssängern, auch den eifrigen und brauchbaren, fehlt es freilich hieran nicht selten; hat es doch sogar Opernsänger und Sängerinnen gegeben und soll noch heute dergleichen geben, die niemals Noten und Tonarten unterscheiden lernten, sondern alles nach dem Gehör sich einprägten. Aber das ist pure Faulheit; die wirkliche Einführung in die Kunst fordert jene Kenntnis durchaus von jedem. — Weiter aber müßen wir als Ziel der Schulzeit das ansehen, daß der Schüler eine erkleckliche Anzahl von Gesängen fest inne habe, so daß er sie selbst intoniren kann. Also vor allen eine Anzahl Choräle. Die preußischen Regulative von 1854 schreiben den Seminaren eine Zahl von fünfzig derselben vor, welche Zahl Bormann a. a. O. auch für die Schule annimmt; die württembergische Synode hat im J. 1855 (s. Amtsblatt des ev. Conf. I. Bd. S. 41—47) deren 80 namhaft gemacht. Die Auswahl hängt natürlich einerseits davon ab, wie viele Melodien in der Landeskirche gebräuchlich sind, und andererseits soll dieselbe mit Rücksicht auf den religiösen Memorirstoff getroffen werden, damit, was als Lied auswendig gelernt wird, auch als Choral gesungen werden kann und umgekehrt. Den einzelnen Lehrern muß noch ein gewißer Spielraum gelassen werden; ein Mann, der mit wenigen Kräften nur eine kleinere Anzahl von Melodien gut und sicher eingeübt hat, verdient mehr Lob, als wenn er das Doppelte auf seinen Rechenschaftsbericht setzen würde, aber viele Melodien nicht rein und fest gelernt wären. Außer den Chorälen muß es immer gewünscht, resp. gefordert werden, daß einiges andere der oben bezeichneten Art gelernt sei; bei Knaben z. B. dürfen Wander- und Turnlieder, patriotische Lieder nicht fehlen. Auch scherzhafte Gesänge, die sich in den Grenzen des Anstands halten, sind ganz am Platze, wenn der Lehrer Humor genug besitzt, um sie in richtiger Weise zu behandeln; Herrn Urians Reise um die Welt, selbst die Spittelleute Hoffmanns von Fallersleben haben mit Recht Eingang in die Jugendliederbücher gefunden; was aber irgend zweideutig ist, muß strenge ausgeschlossen bleiben. Vollkommen Recht hat Lattmann, wenn er („über die Frage der Concentration" Göttingen 1860. S. 298 ff.) dem zweistimmigen Gesang für die Schulen den Vorzug gibt. „Das zweistimmige Singen in der Schule würde uns eine Jugend liefern, welche Lust und Geschick hätte, diese herrliche Kunst in der Kirche und im Freien zu üben. Der vierstimmige Gesang liefert uns Concert- und Ständchensänger, der zweistimmige Gesang ein singendes Volk." Daß dies dreistimmige Sätze nicht ausschließen soll, ist a. a. O. S. 299 selbst zugegeben; aber auch in diesen müßen die beiden Oberstimmen die eigentlich obligaten, die zweite also eine secundirende sein.

4. Für die nächsten Jahre nach der Schulzeit treten andere Aufgaben und Gesichtspuncte ein. Die männliche, also namentlich die Gymnasialjugend, verändert ihre Stimme, und der Lehrer muß diese für manche Stimme kritische Zeit sehr wohl beachten, um sie nicht durch Anstrengung zu verderben. Es ist dann schlechthin nöthig, das Singen eine Weile ganz ruhen zu lassen und erst wieder aufzunehmen, wenn die Stimme völlig zur Männlichkeit durchgebrochen, entschiedener Tenor oder Baß geworden ist.*) Da aber in höheren Lehranstalten immer eine namhafte Anzahl solcher, die noch Knabenstimmen haben, mit solchen, bei denen die Mutation vorüber ist, sich beisammen findet, so läßt sich ein vierstimmiger Chor aus den Schülern selbst herstellen, der sich, wenn die Mutation bei allen vorüber ist, in einen Männerchor verwandelt. An den Gymnasien und parallelen Anstalten aller Orten hängt für den Gesang alles davon ab, daß man einen tüchtigen Gesanglehrer besitzt, der nicht nur selbst eine schöne Stimme und durchgebildeten, geschmackvollen Vortrag, sondern zugleich genug Kenntnis in der musikalischen Literatur besitzt, um das Geeignete an Chören herbeizuschaffen und den jungen Leuten Begeisterung dafür einzuflößen. Auch hier werden Choräle, religiöse Chöre und weltliche Lieder nebeneinander hergehen. Aus der letztern Gattung werden vornehmlich die vaterländischen Gesänge von C. M. v. Weber, Kreuzer u. s. w., die Lieder von Th. Körner, E. M. Arndt, Uhland, J. Kerner u. s. w., die Volkslieder von Silcher den bleibenden Grundstock bilden; denn was musikalisches Nationalgut ist, das soll Schule und Gymnasium dem Jüngling zu eigen machen und ins Leben mitgeben. Die religiösen Gesänge finden ihre Verwendung beim Gymnasialgottesdienst. Auf die Wichtigkeit dieser Verwendung hat Thaulow, Gymnasialpädagogik §. 312, nachdrücklich hingewiesen; auch acceptiren wir es vollständig, wenn er hinzufügt: „Da ein Gymnasium immer mehr oder weniger im Besitze der verschiedenen Stimmen für den mehrstimmigen Gesang sich befindet, so ist es ein Zeichen einer wenig idealen Richtung der ganzen Anstalt, wenn es diese schönen Mittel brach liegen läßt. Man muß überhaupt annehmen, daß die Gymnasialschüler, die meistens Söhne gebildeter Familien sind, ein Instrument spielen lernen. Der Einfluß der Lehrer auf die Eltern muß hier das meiste thun.“ — In Töchterinstituten ist vorerst auf die Entwicklungsperiode sorgfältig Rücksicht zu nehmen, da, bevor diese überstanden ist, anstrengendere Singübungen gefährlich werden können. (Vgl. Raumer, a. a. O. S. 218.) Diejenigen aber, bei welchen diese Rücksicht nicht zu nehmen ist, werden sofort theils zum Chorgesang vereinigt, theils, bei höherer Begabung an Stimme und Gehör, auch zum Sologesang angeleitet. Für den erstern Zweck sind sowohl zwei- und dreistimmige Lieder aller Art, als auch Chöre und Ensemblestücke aus größeren Musikwerken zu verwenden; letztere können entweder für weibliche Stimmen bearbeitet werden, wenn sie nicht ursprünglich schon für diese bestimmt waren, namentlich wenn das Clavier die vollere Harmonie durch seine Begleitung herstellt; oder wird es wohl auch thunlich sein, daß das männliche Lehrerpersonal an der Anstalt, mit Hinzunahme weiterer ungefährlicher Herren, den Tenor und Baß übernimmt, und so ein vollständiger Chorgesang sich herstellt, mit welchem auch Größeres aus dem Fache der Cantaten- und Oratorienmusik unternommen werden kann. Besteht am Orte schon ein Verein für solche Zwecke, so ist es ganz passend, wenn die Gymnasialschüler oder Institutsfräulein nicht nur den Productionen solcher Vereine als Zuhörer anwohnen, da für die musikalische Bildung das Hören von gleich großer Wichtigkeit ist, wie das Selbstsingen, sondern auch die Einleitung getroffen wird, daß die tüchtigsten Zöglinge sich activ betheiligen dürfen. Ein Jüngling, ein Mädchen, welche einmal ein Meisterwerk wie den Messias, wie die Schöpfung, wie den

*) Die Eßlinger Schulordnung v. J. 1670 rügt es als eine Unsitte, daß sich oft Knaben „vor der Zeit zu tieferen Stimmen, als sie Altershalber haben können, angewöhnen, und damit sich selbsten zu andern Stimmen untüchtig machen.“ Diese Eitelkeit (ähnlich der vorzeitigen Bartzucht) wäre wohl weniger schädlich, als das zu lange fortgesetzte Sopransingen; aber das eine wie das andere muß während der Mutation unterlassen werden.

Paulus oder Elias, wie Mozart's oder Cherubini's Requiem treulich mit einstudirt und mit aufführen geholfen haben, die haben daran nicht nur eine vortreffliche Schule gehabt, sondern auch ein hohes Bewußtsein von dem Großen und Herrlichen der Kunst selbst und eine unvergeßliche Erinnerung gewonnen, die ihren Eifer für stets neue Unternehmungen belebt. Wir legen überhaupt auf dieserlei Productionen, zu welchen sich neuerlich auch in kleineren Städten die vorhandenen Kräfte zu vereinigen anfangen, einen ungemein hohen Werth für die allgemeine musikalische Bildung; es ist uns aus der Seele gesprochen, was ein Corresp. der Allg. Zeitung, 1858 Nr. 339, Beil. S. 5483 sagt: „Der gemischte Chorgesang" (also wohlgemerkt, nicht der bloße Männergesang, der, so schön er in seiner Art ist, doch nur auf ein engeres Kunstgebiet sich beschränkt,) „der gemischte Chorgesang ist der mächtigste Hebel musikalischer Erziehung. Er bildet das Publicum durch das Publicum, indem er durch den Mund des Publicums zum Publicum spricht. Er ist das System des gegenseitigen Unterrichts, auf die Musik angewendet. Jede und jeder dieser Damen und Herren, die da oben stehen und mit freudigem Schall die Luft erfüllen, sind ebenso viele Sendboten, welche die frohe Botschaft deutscher Tonkunst in den Schoß der Familie tragen. Die Betheiligung des weiblichen Geschlechts ist von unschätzbarer Bedeutung. Einem weiblichen Mund, ob er nun singt oder spricht, wohnt eine unwiderstehliche Gabe der Ueberzeugung inne." — Was aber den Sologesang (natürlich nicht zum Behufe der Künstlerschaft von Profession) betrifft, so wird es sich bald zeigen, ob die junge Sängerin (oder der Sänger, wiewohl beim männlichen Geschlechte dieser Unterschied in geringerem Maße vorkommt) mehr nur für einfachen, liedhaften Gesang die geeigneten Mittel hat (dies ist namentlich bei Altstimmen das Gewöhnliche) oder ob sie auch für colorirteren Gesang sich qualificirt. Im erstern Fall muß man nicht Läufe und Triller erzwingen wollen, sondern desto mehr darauf sehen, daß auch die einfachste Melodie mit reinem, schönem Ausdrucke gesungen wird. Im zweiten Fall gehen die Uebungen weiter, man wird Mozart'sche, Weber'sche Arien vornehmen, aber gerade damit auch diese gut gesungen werden, müßen einfache, schmucklose, aber eines seelenvollen Vortrags fähige Lieder daneben stets gesungen werden. Ein gemeinsames Gut für beide Gattungen sind die herrlichen Lieder von Schubert, Mendelssohn, Riehl (Hausmusik), H. Marschner, Fr. Lachner, F. Silcher, F. Schmidt, Kurschmann u. a.; insbesondere auch ist auf die großentheils erst nach dem Tode ihres Urhebers ans Licht getretenen 4 Hefte Lieder von Kauffmann (Stuttgart bei Ebner) aufmerksam zu machen, die, wie einzelnes früher schon von demselben geistvollen Musiker erschienene zu dem Besten in dieser Gattung gehören. — In Betreff der Methode, des richtigen Athemholens, des Scalasingens und Solfeggirens, des An- und Abschwellens u. s. f. verweisen wir auf das, was Raumer a. a. O. aufs bündigste bewiesen hat.

Es ist noch Aufgabe unseres Artikels, einen Ueberblick über die Geschichte des Gesangunterrichts zu geben.

Man wird es uns zu gute halten, wenn wir auf die vorchristliche Zeit hier nicht zurückgreifen, denn wenn es bis jetzt der strengen Geschichtsforschung nicht gelungen ist, uns von der Art, d. h. vom wirklichen Klange griechischer und hebräischer Musik eine befriedigende Vorstellung zu geben,*) so wäre noch weniger damit gewonnen, wenn wir über den Gesangunterricht in den jüdischen Prophetenschulen und in den Sängerchören des Tempels oder über die musikalische Lehrmethode des Pythagoras u. s. f. etliche dürftige Notizen abschrieben und das Uebrige, wovon man nichts kennt, hinzuphantasirten. Was wir Musik nennen, ist eine wesentlich christliche Kunst; wir wagen es stark

*) Immerhin interessant ist z. B. der Versuch von Leopold Haupt (Sechs alttestamentliche Psalmen ꝛc. Leipzig 1854), aus den hebräischen Accenten, die er ungefähr wie die Neumen (s. unten) betrachtet, eine Melodie zu jedem Psalm zu entziffern. Die auf diesem Wege von ihm gefundenen Melodien lassen sich hören; daß sie fremdartig klingen, spricht für sie: das Ganze dürfte aber doch nur den Werth einer Hypothese ansprechen.

zu bezweifeln, ob wir, wenn Davids Sänger uns einen seiner Psalmen nach ihrer Weise noch vortrügen, davon wirklich so erbaut wären, wie man es sich in frommer Verehrung so gerne denkt; wir glauben auch, daß umgekehrt der königliche Sänger, wenn er Palestrina's, wenn er Marcello's, wenn er Mendelssohns Musik zu seinen Liedern hörte, diese herrlichen Harmonien, für die erst das Christenthum und eine nur langsam vorschreitende christliche Cultur die menschlichen Gehörwerkzeuge aufgeschlossen hat, schwerlich schön finden würde. — Der erste, der uns als christlicher Singemeister genannt wird, ist ein Papst: Gregor der Große (geb. 540, † 604). Nicht nur hat er, wenn wir es so nennen wollen, das erste christliche Choralbuch, nämlich sein Antiphonarium, eine Sammlung der kirchlichen Meßgesänge, angefertigt, das als authentische Urkunde, an St. Peters Altar mit einer Kette befestigt, aufbewahrt wurde, sondern er stiftete auch eine Sängerschule, um das, was dort in todten Zeichen niedergelegt war, als lebendige Tradition zu erhalten. Er nahm in dieselbe, wie wenigstens der Name Orphanotrophium annehmen läßt, arme Knaben auf, für deren Unterhalt hinlänglich gesorgt war; auch muß er selbst oft als Lehrer fungirt haben, da man noch nach Jahrhunderten den Stock zeigte, mit dem er unter diesem Corps Disciplin übte. Welch eigenthümliches Gepräge er dem Kirchengesang gab, d. h. was das Specifische des gregorianischen Gesanges ist, darüber s. d. Art. Gregor. Dagegen ist es ein Stück der Methode des Unterrichts gewesen, daß Gregor, wie wenigstens von vielen angenommen wird, die Bezeichnung der Töne durch die sogenannten Neumen zuerst angewandt, also wohl erfunden hat. Andere (z. B. Brendel, Gesch. d. Musik, I. S. 11) glauben, er habe die Buchstaben des Alphabets dazu gebraucht, also über den Text die die Töne bezeichnenden Buchstaben gesetzt, was jedenfalls, wie die Eintheilung aller Töne in sich stets correspondirende Octaven, im Vergleich mit der äußerst schwerfälligen und durch ihre Ueberfeinheit verworrenen Art, wie die Griechen das Tonsystem eingerichtet hatten, ein Fortschritt von größtem Werthe war. Da aber (s. Schubiger, die Sängerschule St. Gallens vom 8.—12. Jahrh., Einsiedeln 1858, S. 6) von vielen Antiphonarien des 9. und 10. Jahrhunderts, die in Neumen geschrieben sind, ausdrücklich gesagt wird, sie seien genau nach dem authentischen Antiphonar Gregors gefertigt: so ist es sehr wohl anzunehmen, wenn auch nicht stricte bewiesen, daß schon Gregor diese Schrift anwendete. Diese Neumen sind seltsame Figürchen, Striche, Häkchen, Puncte, deren jedes seine besondere Bedeutung hat. (Schubiger führt in den beigegebenen monumenta dieselben mit vollständiger Erklärung auf; es sind ihrer 28, genannt Virga, bivirga, trivirga, punctum, bipunctum subpunctum, apostropha, flexa, pes podatus, pes flexus resupinus etc.) Sie werden, ohne Linien, über die Textesworte gesetzt; geben aber dem Sänger bloß an, ob und wie weit der Ton sich heben oder senken soll, was, da diese Figuren sehr klein aussehen, zu entziffern und genau zu treffen eine enorme Mühe gekostet haben muß, während überdies dem Sänger nicht angegeben war, wie der erste Ton laute, von dem aus dann die übrigen erst hätten bemessen werden können. (Die Neumen geben nur die relativen Hebungen und Senkungen, nicht aber, wie unsere Noten, die absolute Höhe oder Tiefe eines Tones an.) Etwas hiernach richtig vom Blatte zu singen, war, wo nicht unmöglich, doch sehr schwer; daher war die mündliche Tradition in Sängerschulen so wichtig. Deshalb sandten Gregor und seine Nachfolger mit den Missionaren häufig auch etliche ihrer Sänger aus; Pipin ließ von Stephan II. sich deren zwölf schicken; Karl d. Gr., da er bemerkte, wie wenig seine fränkischen Sänger den päpstlichen es gleichthaten, ließ etliche in Rom zu ihrer Ausbildung zurück, andere sandte ihm der Papst. Als die Stifts- und Klosterschulen unter Karl eingerichtet wurden, war der Gesangunterricht ein Hauptlehrfach; daß es Zeit und Kräfte bedeutend in Anspruch nahm, glauben wir beim Anblick jener Neumen sehr gerne. Immer aber waren es einzelne Klöster, die der Tonkunst mit besonderem Fleiß oblagen und nicht nur für Reinerhaltung der alten gregorianischen Weisen sorgten, sondern auch Talente besaßen, die durch neue eigene Compositionen den Schatz der Kirche bereicherten. Schubiger giebt uns a. a. O. ein höchst anziehendes

Bild von dem musikalischen Leben in St. Gallen, wo jede festliche Gelegenheit, z. B. Besuche von Kaisern, Bischöfen, Einbringung neuer Reliquien ꝛc. benützt wurde, um mit neuen Poesien und Compositionen aufzutreten. Es ist vor allem der treffliche Notker († 912), der obwohl er stammelte, (daher Balbulus genannt), dennoch ebenso talentvoller und gebildeter Poet als Musiker war. Ihm verdankt man die Gattung kirchlicher Poesien, die man Sequenzen nennt (s. darüber z. B. Koch, Gesch. des Kirchenlieds S. 24. Lange, Hymnologie S. 47. Wolf, Ueber die Lais, Sequenzen und Leiche, Heidelb. 1841. Vilmar, Lit. Gesch. 6. Aufl. S. 241); sein Media in vita sumus lebt als „Mitten wir im Leben sind," noch in unseren evangelischen Gesangbüchern fort. Schubiger hat eine große Zahl solcher St. Gallischen Compositionen, in die moderne Notenschrift umgesetzt, a. a. O. mitgetheilt; es sind wundersame Tonreihen, weder melodisch noch rhythmisch nach unseren Begriffen, darin also gut gregorianisch, ohnehin durchweg bloß einstimmig, wie aller echt gregorianische Gesang (und wie alle Musik vor Hucbald [† 930], der die ersten Versuche harmonischer Zusammensetzung machte) — und doch ist unverkennbar musikalische Phantasie darin. Die Dom- und Parochialschulen der späteren Jahrhunderte hatten alle die Pflicht und — gegenüber den ihnen Concurrenz machenden Schreibschulen — auch das Privilegium, singen zu lehren; hieß doch der zweite Lehrer officiell Cantor. Wie viel Werth auf den Gesang gelegt wurde, beweisen die Stiftungen für den Currendgesang, — die pauperes, scil. scholares, anderwärts auch chorales, mendicantes, currendarii,*) in Eßlingen einst — weil sie Speisen in natura einsammelten und dazu ein Geschirr an der Seite trugen, vulgo „Häfelesbuben" genannt; ein Künstlergeschlecht, über dessen Ungezogenheit in allen Jahrhunderten Klagen laut geworden sind.**) Uebrigens wurden nicht nur diese, sondern die Schüler insgesammt zum gottesdienstlichen Gesange als regelmäßiger Singchor verwendet. Deshalb mußte auch der Unterricht ein wirklicher Musikunterricht, nicht bloß ein Einüben der Gesänge nach dem Gehör sein. Inzwischen aber war dies dadurch erleichtert, daß — man darf wohl, trotz den nicht ganz sicheren Nachrichten annehmen, seit Guido von Arezzo, (einem Benedictinermönch, † um 1050) — die alten Neumen aufgegeben waren und mittelst horizontaler Linien (zuerst nur zweier, für c und f, jene grün, diese roth, dann zwischen beiden einer dritten, und unter f einer vierten, wie noch heute für die gregorianischen Gesänge nur vier Linien gezogen werden) und mittelst verschiedener Schlüssel dem Sänger jeder Ton genau nach Höhe und Dauer vorgezeichnet werden konnte. Das war zur Nothwendigkeit geworden, seit man harmonische, ja sehr kunstvoll verschlungene contrapunctische Sätze zu lernen hatte; die Tonmeister des 15. Jahrh. begnügten sich nicht, wie die neueren, vierstimmig zu setzen, es mußte 8, 12, 16stimmig sein.

*) Luther gebraucht von sich dafür den Ausdruck: Partheken-Hengst, ohne Zweifel aus demselben Stamme abzuleiten, wie unser Wort: Partitur; Partie ist die einzelne, ausgeschriebene Stimme.

**) Helfenstein (Entwicklung des Schulwesens in Frankfurt, I. Abth. 1858 S. 73) citirt eines Schulmeisters Klagschrift aus dem 16. Jahrh., wo es heißt: „Es bedünket mich eine große Unordnung sein, wann sonderlich Sonntags einer durch die Gasse geht, fürnemlich da hebig (wohlhäbige) Leuth wohnen, so findt man für jederm Hauß einen Jungen, sonderlichen singendt stehen, da auch ider einen besonder Sang singent, also durch einander laudent, das einer weder Weiß noch Word vernehmen kann." — Neuerlich hat eine Monographie auf dieses Institut und seine Restitution wieder aufmerksam gemacht: Marquardt, die evangelische Currende, Berlin, 1858. An manchen Orten wurde die Currende erst in der Reformationszeit eingeführt, um den evangelischen Gesang zu fördern und zu unterstützen, so in Braunschweig, s. Heppe, Gesch. des deutschen Volksschulwesens III. S. 240. Dort aber „wurden später diese Singschulen überflüßig. Die Melodien der Kirchenlieder waren den Gemeinden geläufig geworden, und der Gesang auf den Straßen war nicht sehr erbaulich." Das ist er auch heute nicht, wenn kein ordentlich gebildeter Präfect den Gesang leitet; wo aber hiefür gesorgt werden kann, da ist das Institut nicht nur als ehrwürdige Reliquie aus alter Zeit, sondern auch um der vielen guten Dienste willen, die zu leisten es fähig ist, der Erhaltung und Pflege in hohem Grade werth.

Die Schulordnungen der Reformationszeit nahmen alle den Gesang der Kirchenlieder unter die Hauptaufgaben der Schule auf. Für die Volksschulen begnügte man sich (s. z. B. die württemb. Kirchenordnung v. 1559, Fol. 319, die pommer'sche v. 1563, bei Vormbaum, ev. Schulordnungen I. S. 177) mit der Forderung, daß die Kinder die Kirchengesänge, d. h. die Choralmelodien lernen sollen, wie es einfach durch Vor- und Nachsingen geschieht. Dagegen war man noch ganz an die mittelalterliche Anschauung gewöhnt, daß die lateinischen Schulen auch den Knabenchor für kirchliche Feierlichkeiten zu liefern haben; deshalb wurde von ihnen ein wirklicher Unterricht in der Musik als Kunst verlangt. Die württemb. Kirchenordnung macht zwar Fol. 214 wieder einen Unterschied zwischen den „geringen Schulen," d. h. den lateinischen Schulen in kleineren Orten, wo die Schüler nur an zwei Tagen in der Woche mit Kirchengesängen geübt werden sollen, und zwischen bedeutenderen Anstalten, wie in Stuttgart und Tübingen; aber in den letztern soll nicht nur täglich um 12 Uhr (diese Tageszeit setzen auch viele andere Kirchen- und Schulordnungen hiefür fest) eine Viertelstunde lang Unterricht gegeben werden,*) sondern dieser ein wirklicher Unterricht sein, nicht bloß usus (wie es heißt), sondern auch Mittheilung der praecepta. Die genannte pommer'sche Schulordnung (a. a. O. S. 171) sagt: „Wenn Choralgesänge, lateinisch oder deutsch in der Schule proponirt werden" (NB. unter Choralgesängen sind nach dem damals noch geltenden Sprachgebrauch nicht unsere Kirchenmelodien, sondern Chöre, also auch Figuralgesänge, Motetten u. dgl. zu verstehen, doch wird schon in der Eßlinger Schulordnung v. 1599 choraliter, wobei alle mitsingen können, und figuraliter unterschieden), „sollen die Kinder" (die lateinischen Schüler) „mit den andern" (d. h. der ältern Classe) „solmisiren und singen, und also nach der Hand ad musicam gewöhnt werden, daß sie voces musicales und solmisiren lernen." (Dieses solmisiren, sogenannt nach der von Guido von Arezzo stammenden Bezeichnung der Töne mit ut re mi fa sol la si, — eine noch heute von vielen gebrauchte, in Frankreich und Italien allgemein übliche Nomenclatur der Scala, in welcher man neuerdings nur do statt ut zu singen pflegt — heißt, die Töne und Intervalle für sich, nicht als Melodien und darum auch nicht mit einem Texte, sondern nur mit ihren technischen Namen singen, also überhaupt im Gegensatze des Liedersingens, methodisch Musik lernen. Der ursprüngliche Begriff der Solmisation schloß noch vieles Technische in sich, was ungemein schwierig war, aber mit der Ausbildung unseres gegenwärtigen Notensystems von selbst wegfiel.) Am umfassendsten spricht sich die Schleswig-Holsteinische Kirchenordnung von 1542 (Vormbaum S. 40 f.), zum Theil wörtlich mit anderen norddeutschen KK. OO. übereinstimmend, und in einer Weise aus, die zugleich den allgemeinen Bildungswerth erkennen läßt, den man diesem Unterrichtszweige zuschrieb: „Um zwölfen alle Werkeltage soll der Cantor alle Jungen, große und kleine, singen lehren, nicht allein aus Gewohnheit, sondern auch mit der Zeit künstlich" (dies erklärt die Braunschweiger Schulordnung v. 1528: „daß die Kinder lernen verstehen die voces, claves etc.") „nicht allein den langen Sang" (damit muß wohl die Choralmelodie gemeint sein, die durch alle Verse hindurch sich gleich bleibt und so beim Absingen des ganzen Liedes ein langer Sang wird); „sondern auch in figurativis etc. Dem sollen die Pädagogi, die in der Kirche singen müßen, ummeschicht (d. i. abwechslungsweise) nach Gelegenheit in der Schule helfen; auch sollen ihm helfen alle Schulgesellen, außer dem Rector, wenn er mit seiner Cantorei ein Fest will machen in der Kirche, daß also die Kinder in der musica lustig und wohl geübet werden, daraus sie auch wackere und geschickte Kinder werden, andere Künste zu lernen; denn die Musica ist eine Kunst von den freien Künsten, die man den Kindern von

*) Die Eßlinger Sch.-O. von 1599 sagt charakteristisch: „Hora 12 ist es genug, das die Musica eine halbe Stund exercirt werde. Dann die Musik nicht das Principal ist im Studieren. Und kann die übrige halbe Stunde voll nützlich angelegt werden, die jetzt folgen wirdt. Und wenn die Knaben sollen eine gantze Stund singen, sonderlich in 1m beschloßenen Gemach werden sie im Kopf müd, und seindt zum nachfolgenden Studio etwas verdrossen. Dann singen ist eine Arbeit, wenn mans lang und streng aneinander treibt."

Jugend auf sein und fast wohl lehren kann, und dann zum besten auch wohl brauchen kann, so wohl als andere Künste: wenn sie aber alleine gelernt wird und nicht andere Künste darbei, so machet sie lose Gengere (Gänger? Herumläufer?) und wilde Leute. Unsern Kindern wollen wir solchen Misbrauch verhindern und lassen sie andere Künste auch lernen, Gott zu Ehren." — Wie Luther selbst von der Musik dachte, ist allbekannt; wir erinnern nur an sein encomion musices v. J. 1538 und fügen bloß auf oben Gesagtes zurückblickend, Folgendes hinzu: Luther hielt zwar, wie jeder weiß, die Musik als eine Trösterin, die böse Gedanken und Anfechtungen vertreibe, hoch auch rühmte er, daß sie uns von böser Gesellschaft fern halte (das thut jede gute Unterhaltung ebenfalls, auch kann die Musik unter Umständen in Gesellschaftskreise führen, aus denen ein junger Mensch besser wegbliebe); aber eine positiv sittliche Wirkung schreibt auch er ihr nicht zu, außer sofern jede Befreiung des Gemüths eine solche ausübt. Dagegen hat er ein wahres und lebhaftes Gefühl für die reine Formschönheit; er ergetzt sich höchlich an jenem kunstvollen Satze, da „einer eine schlechte Weise oder Tenor" d. h. den cantus firmus, den auch in den ersten evangelischen Choralbüchern gewöhnlich die höhere Männerstimme zu singen bekam, während Sopran, Alt und Baß nur begleiteten oder figurirte Gänge machten, „hersinget, neben welcher 3, 4 oder 5 andere Stimmen auch gesungen werden, die um solche schlechte einfältige Weise oder Tenor gleich als mit Jauchzen gringsherumher um solchen Tenor spielen und springen, und mit mancherlei Art und Klang dieselben wunderbarlich zieren und schmücken und gleichwie einen himmlischen Tanzreihen führen, freundlich einander begegnen und sich gleichsam herzen und lieblich umfangen. Also daß diejenigen, so Solches ein wenig verstehen und dadurch beweget werden, sich des heftig verwundern müßen und meinen, daß nichts Seltsameres in der Welt sei, denn ein solcher Gesang mit vielen Stimmen geschmückt." Besser kann man die reine Kunstwirkung in der That nicht ausdrücken. Es ist das Wohlgefallen, die Freude an der Schönheit der Form, an den Tonbildern als solchen; jene himmlischen Tanzreihen, jenes Herzen und Umfangen sind Bilder, sind Vergleichungen, die sich dem poetischen Geiste Luthers beim Anhören der Musik darbieten und die ihm den Genuß erhöhen, wie jede treffende Vergleichung uns die verglichene Sache selber in ein reizenderes, klareres Licht stellt, aber es ist nicht Absicht und Zweck der Musik, solchen Tanzreihen und solches Herzen und Umfangen darzustellen, wie dies ein Maler zum Gegenstand nehmen könnte. In diesem Schönen, diesem „Seltsamsten, was es in der Welt giebt," erkennt und genießt Luther eine Gabe, eine köstliche Creatur Gottes, ein Werk Gottes, in dem wir auch seine Weisheit erkennen; also das Schöne der Musik selbst, ihr eigenstes, wunderbares Wesen, nicht erst ihre ausdrückliche Verbindung mit religiösen Worten, stimmt den Mann zu Dank und Anbetung.

Wir gehen weiter in der geschichtlichen Darlegung. Daß jene gesetzlichen Verordnungen nicht nur auf dem Papier standen, sondern ein reges musikalisches Leben in die Schulen kam, das beweisen uns die vielen Compositionen, die ausdrücklich für die Jugend bestimmt wurden. So z. B. giebt es eine Menge von Gregoriusliedern, d. h. mehrstimmigen Gesängen zur Feier des auch in der evangelischen Kirche noch fortdauernden Gregoriusfestes (Joh. Eccard hat deren mehrere vortreffliche componirt); so giebt uns Becker in der Schrift: die Tonwerke des 16. und 17. Jahrh., 2. Aufl. 1855. S. 295—302 von einer großen Menge von Compositionen für die Schule genauere Nachricht. Da kommen schon 1512 von Agricola melodiæ scholasticæ sub horarum intervallis decantandæ vor; da giebt 1534 der berühmte, von Luther hochverehrte bayerische Kapellmeister Ludwig Senfl ein Heft heraus: Varia cantionum genera, quibus tum Horatius tum alii egregii poëtae graeci & latini, veteres & recentiores, sacri & profani usi sunt, suavissimis harmoniis composita a Ludovico Senfelio. Im Jahr 1550 bekommen wir „geistliche Ringeltänze aus der h. Schrift, vor die Jugend." Zu Frankfurt erscheint 1605 ein „Catechismus D. Lutheri von Wort zu Wort in vier Stimmen, schön und lieblich componirt, beneben einem Bericht, wie junge Knaben und Mägdlein innerhalb zwölf Stunden die musicam begreifen können;" im folgenden Jahr

edirt Bodenschatz ein florilegium selectissimorum hymnorum, quatuor vocum, qui in gymnasio Portensi in laudem divini numinis ut et pro felici in studiis progressu, singulis diebus festis et profestis nec non sub exordium et finem lectionum publicarum ab alumnis decantantur. — Die Melodie von weltlichen, sogar lasciven Liedern nicht nur für die Jugend, sondern für die Gemeinde und ihren Gottesdienst in geistliche Lieder umzuwandeln, trug man kein Bedenken; die Melodien erlaubten dies sehr wohl; man weiß, welch eine große Anzahl unserer frömmsten Choräle ursprünglich die Melodieen von Liebes-, Jagd-, Wanderliedern ꝛc. waren. Im Jahre 1571 erschien in Frankfurt ein Liederbuch, das ganz dem Zwecke dient, weltliche Melodieen in einen edleren Textrahmen zu fassen, um sie so dem Volke und der Jugend zu erhalten, ohne doch durch schlechte Texte den Gesang derselben verderblich zu machen. Es führt den Titel: „Gassenhauer, Reiter- und Bergliedlein, christlich moraliter und sittlich verändert, damit die böse ärgerliche Weiß, unnütze und schambare Liedlein auf Gassen, Feldern und anderswo zu singen, mit der Zeit abgehen möchte, wenn man geistliche, gute und nützliche Text und Wort drunter haben könnte."

Das 17. Jahrhundert, in welchem zu dem Lieder- und Melodienschatz der Reformationszeit noch die herrlichen Gesänge von Scheidemann, Prätorius, Schop, Crüger, Ebeling (dem Componisten der Paul Gerhard'schen Lieder) hinzugekommen waren, ließ auch in den Schulen den Gesang nicht fallen, so sehr unter den Stürmen des dreißigjährigen Krieges das inter arma silent artes auch den Gesang in Kirche, Schule und Haus treffen mußte. Wir wollen nur zwei amtliche Belege anführen. Bei einer Visitation der Schulen in Marburg im Jahre 1628 (s. Heppe, I. S. 303) wird angeordnet: „Weil vor diesem in der Bürgerschule die musica figuralis exercirt und zum wenigsten die principia der Jugend beigebracht, dieselbe auch hernach im pædagogio weiter geführt worden, so sollen inskünftig und jetzo alsbald die præceptores civici die præcepta mit der Jugend tractiren, auch ad praxin schreiten, damit sie beim nächsten examine und also inskünftig jederzeit ein Stück, zwei oder drei figuraliter singen und die Probe thun können." Ein württembergisches Generalrescript vom J. 1672 (in der Cynosura eccles. enthalten) befiehlt: „Die musica soll in Particularschulen von den præceptoribus docirt werden und darin floriren, es soll dannenher kein Knab der Reception in ein Klosterschul leichtlich gewärtig sein, der nicht die principia musicæ dergestalt gefasset, daß er bei weiterem exercitio das seinige mitleisten könne." Aus den lateinischen Schulen giengen die Kirchensänger hervor, die bei Kirchenstücken mitwirkten (bis zu Mattheſons Zeiten, d. h. um 1700, durfte kein Frauenzimmer bei einer Kirchenmusik activ sich betheiligen); Hentschel sagt über den Unterricht, den jene Knaben erhielten, (a. a. O. S. 416:) „Man machte mit den Noten nicht viele Umstände, wenigstens dachte man nicht daran, die Kinder durch einen Jahre lang dauernden theoretischen Cursus zum selbstkräftigen Singen nach Noten zu führen. Man spielte vor und ließ nachsingen; einzelne Knaben bildeten sich durch ihren glücklichen Ton-Taſtsinn zu Vorsängern aus, ja es fand sich auch einer und der andere, der unter Einwirkung günstiger Nebenumstände sich zu wahrer Tonanschauung erhob und sich alsdann im Treffen besonders hervorthat." Sebastian Bach (s. Winterfeld, der evang. Kirchengesang, III. S. 265) stellte seinen Thomasschülern in Leipzig das Zeugnis aus: „17 davon könne er als Sänger brauchen, 20 müßen sich erstlich noch mehr perfectioniren, um mit der Zeit zur Figuralmusik gebrauchet werden zu können, 17 aber seien schlechthin untüchtig." Der Pietismus — schon durch die Privatversammlungen auf Gesangscultur hingewiesen und in Hervorbringung eigener Melodien sehr fruchtbar (s. das Freylinghausen'sche Gesangbuch mit Noten) — hat auch in seiner pädagogischen Wirksamkeit dem Gesang alle Ehre angethan; Francke verwendet (s. „Einrichtung des Pädagogiums" S. 241 ff.) großen Fleiß auf methodischen Unterricht; den Noten sollen gleich von Anfang Worte unterlegt werden, damit das la la ꝛc. den Kindern nicht Langeweile mache; zu der Scala auf und ab läßt er die Worte singen: Aus der Tiefe rufe ich Herr zu Dir, neige Deine Ohren Herr zu mir. Jeder Schüler muß sein Arienbüchlein haben; den Baß zur

Aria singen die Altisten. Es ward im Waisenhaus zu Halle ein Saal eingerichtet zu Singübungen und Productionen, an welchen auch Zuhörer Theil nehmen durften und die, ohne daß man etwas anderes that, als singen, doch von selbst zu musikalischen Erbauungsstunden wurden. Wie sorgsam auch die Brüdergemeinde den Gesang unter Jungen und Alten pflegt, ist bekannt; die Glieder dieser Genossenschaft haben von Jugend auf einen ungemeinen Vorrath von Melodieen im Gedächtnis.

Weit weniger günstig stellte sich — was charakteristisch ist — die ganze aufklärende, realistisch-philanthropische Pädagogik zum Gesange. Es war schon bezeichnend, daß Amos Comenius (didact. magna cap. 21) in seiner Methode der Künste den Grundsatz aufstellt: „Was zu thun ist, lernt man durch das Thun. Die Mechaniker halten ihre Lehrlinge nicht mit Betrachtungen hin, sondern sie lassen dieselben sich versuchen. Das Schreiben lernt man durchs Schreiben — das Singen durchs Singen.“ So mußte auch der Grundsatz des Philanthropismus, daß man Sprechen durchs Sprechen lernen soll, aufs Singen angewendet allen Unterricht in den Regeln der Kunst selber als überflüssig erscheinen lassen. So weit gieng man zwar nicht, wie man ja auch im Sprachunterricht die Regeln nicht völlig entbehren konnte; mußte doch bei den Gottesverehrungen im Dessauer Philanthropin ein geübter Chor mitwirken. Aber mit der Lust und Liebe, wie in Halle, betrieb man den Gesang nicht; selbst der treue Genosse des Domherrn von Rochow, G. J. Bruns, der ein Musiker von Profession und bereits als Domorganist nach Halberstadt berufen gewesen war, scheint seine Thätigkeit so sehr den philanthropistischen Hauptgegenständen gewidmet zu haben, daß für musikalisches Wirken nicht viel übrig blieb. Am wenigsten hat Locke Sinn und Verständnis für diese Kunst gehabt; er weist ihr unter allen Geschicklichkeiten die letzte Stelle an und meint, in dem kurzen Leben habe man immer wichtigere und nützlichere Dinge zu thun. Rousseau, ein musikalisch sehr begabter Mensch (er schrieb z. B. einst eine kleine, melodiereiche Oper), hat — wie Raumer sagt, hier einmal sein Huronenideal vergessen; er fragt nicht: wozu die Musik nütze sei. Aber sein System hat für Gesangsbildung keinen Raum; wer da behauptet, der Mensch habe nur drei Bedürfnisse: Ruhe, Nahrung und ein Weib, der wird als Pädagog für die Kunst so wenig etwas leisten, als für Religion und Wissenschaft. Freilich wollte auch diese Periode dem Volksgesang ihren Tribut geben, d. h. ihn für ihre Tendenzen benützen; sie gab dem Volke das Mildheim'sche Liederbuch; aber das Volk sang diese ledernen Reime nicht, in denen es nichts als die Prosa des Lebens, das Geschäft des Handwerkers, die Arbeit des Landmanns ꝛc. in dürren Worten wiederfand. Die vollkommene Unfähigkeit dieser Zeit, das Volksthümliche zu verstehen, während sie meinte, alles popularisiren zu müßen, documentirte sich auch hierin. — Pestalozzi dachte von Anfang und lange nicht daran, daß seiner Trias von Wort, Zahl und Form auch in der Macht des Tones noch ein Glied zuwachsen könne. Als es aber galt, die absolute Methode als diejenige zu erweisen, die sich auf alle Lehrfächer anwenden lasse, da konnte auch der Versuch nicht ausbleiben, pestalozzisch singen zu lehren, wie man pestalozzisch rechnete, Formen- und Sprachlehre trieb. Es war der sehr verdiente, talentvolle Hans Georg Nägeli, der (in Gemeinschaft mit Pfeiffer) nach pestalozzischen Grundsätzen eine Gesangbildungslehre verfaßte, die 1810 erschien. Die pestalozzischen termini fanden auch hier Platz; man sprach von der im Kinde liegenden Tonkraft, die durch Tonanschauung ins klare Bewußtsein und zu selbständiger Handhabung erhoben werden, und so in ihrem Theil das Volk bilden helfen sollte; wie jeder im Volke lesen und schreiben, rechnen und zeichnen soll, so müße auch jeder sein Notenblatt sicher absingen können und dadurch ein nationaler Gesang hergestellt werden. Nägeli's Methodik war zwar — echt pestalozzisch — viel zu umfangreich; so richtig der Grundgedanke des Elementarisirens auch hier ist, um dem Schüler immer nur eines, und dies vollkommen anzueignen, so hält doch auch hier das Streben nach Lückenlosigkeit zu lange beim einzelnen auf; aber die Männergesangchöre, die Gesangfeste, die in der Schweiz und in Deutschland allenthalben sich gebildet haben und in Blüte stehen, haben in der That ihre geschichtliche Wurzel in jenen Ideen der

pestalozzischen Schule, freilich so, daß wir die persönliche Tüchtigkeit und Thätigkeit von Männern wie Nägeli als ein Hauptgewicht mit in die Wagschale legen müßen. In Ifferten selbst war Dreist der erste, der nach Nägeli's Werk den Unterricht gab und zwar mit dem schönsten Erfolge. (S. Blochmann, Pestalozzi, S. 113. Später wirkte Dreist in Bunzlau und Stettin.) So groß das Aufsehen war, das Nägeli's Werk, das erste dieser Art, überall machte, so sehr schreckte es die Schullehrer durch sein Volumen und die Zeit, die der Unterricht nach demselben in Anspruch nahm, zurück. Auch ein, freilich nicht von Nägeli selbst verfaßter, Auszug (1812) und die von Zeller noch 1810 herausgegebene „elementarische Gesanglehre für Volksschulen nach Pestalozzi," wollten nicht einleuchten. Gleichwohl war einmal der mächtige Anstoß gegeben; Nägelis zum Theil in der That treffliche Liedercompositionen, wie für Männergesang so für Kinder, drangen überall durch und erweckten durch die Sangeslust auch immer wieder das Bedürfnis eines tüchtigen Unterrichts. Es erschien 1813 die „Anleitung zur Unterweisung im Singen" von Natorp; er wollte, was bei Nägeli zu weit auseinander gehalten war, wieder mehr vereinigen; auch war er der erste unter den Deutschen, der Ziffern an die Stelle der Noten setzte. Allein für den Schulgebrauch war auch dieses Werk noch zu umfangreich und die Zifferschrift fand eine Menge Gegner. (In Stuttgart hat schon 1812, als dort ein königliches Musikinstitut gegründet wurde, Schelble die Ziffernmethode mit Glück angewendet, jedoch gieng er mit dem Fortschreiten der Schüler allmählich zur Notenschrift über; und noch heute bekennen Schüler von ihm, die nachher als Sänger und Musiker zu Ruhm und Ehren gekommen sind, wie viel sie jener soliden Grundlage verdanken.) — Die Legion der inzwischen erschienenen Gesangunterrichtswerke aufzuführen, wäre Sache eines eigenen Katalogs; wir nennen außer den oben schon genannten von Hentschel, Silcher ꝛc. noch die „Anleitung zum Gesangunterricht in Schulen" von Kübler (2. Aufl. 1826), welche in Württemberg lange mit Nutzen gebraucht wurde, die „Gesangschule" von Schärtlich (1832), Erk, methodischer Leitfaden f. d. Ges.-U. (1832); A. F. Häser, Chorgesangschule; die Singschule von Gersbach (1833); Methodische Anleitung zum Singen von Karow (1843); die Singschule des Conservatoriums in Paris, neueste Ausgabe von Gathy, und 50 leçons de chant von J. Concone (durchweg Solfeggien oder vielmehr Vocalisen); die systematische, theoretisch praktische Elementarsingschule von Stark und Lebert (Stuttgart 1859), welche in der Stuttgarter Musikschule mit Erfolg gebraucht wird. Für die höhere technische Ausbildung, so weit Dilettanten diese bedürfen, empfehlen sich die 3 letzteren, ebenso wie die Silcher'sche durch ihre Klarheit bei aller Gedrängtheit für Volksschule und Singchöre. Die Solfeggien, die auch eine vortreffliche Vorübung für Bach'sche und Händel'sche Chorsätze darbieten, außerdem die Uebungen in der Aussprache bei Lebert, die dort den Treffübungen vorangehen, sind äußerst praktisch.

Die neueren hymnologischen Bestrebungen haben auch auf den Unterricht einen wohlthätigen Einfluß geübt. Wie für den Kindergesang in Schule und Haus der Schatz der alten Choräle ausgebeutet wird, (z. B. in Layriz zweistimmigen Melodien), so wird auch für die liturgischen Zwecke der Kirche der Schülerchor an vielen Orten wieder mehr nach alter Weise herangezogen. Anweisung hiezu, so wie die nöthige Belehrung für die Lehrer und Geistlichen giebt Krauß olds „historisch-musikalisches Handbuch für den Kirchen- und Choralgesang" (Erlangen 1855). Wie man aber in Verbindung mit Bibellection und Katechismusbeten auch für die häusliche Andacht und häusliche Erziehung, dann für Schulandacht und Schulerziehung die lutherischen Lieder nutzbar machen könne, das hat — freilich in einer curiosen Weise, die mehr hinter dem Pulte erdacht, als aus dem Leben hervorgegangen scheint — der Hymnolog G. Chr. H. Stip darzuthun sich bemüht in dem Schriftchen: „Liederschule der singenden Kirche für Eltern und Lehrer." (Berlin 1858.) **Palmer †.**

Gesangbuch. Daß die christliche Gemeinde ein Gesangbuch in Händen habe, ergiebt sich aus dem Bedürfnis des Singens zur Ehre Gottes, welches ihr mit einer in ihrem Wesen begründeten Nothwendigkeit innewohnt. Es gehört nämlich zur Eigen-

thümlichkeit des religiösen Lebens auf dem Gebiete der Offenbarung der Drang der Gemeinde, auf die großen Thaten Gottes zu ihrer Erlösung und auf die Verkündigungen der göttlichen Gnade im festlich schönen, feiernden Ausdruck des Liedes und Gesanges zu antworten. Von dem Liede Moses nach dem Durchzug durch das rothe Meer bis zu den Psalmen David's und von denen bis zu dem Lobgesang nach der Weise David's beim Wiederaufbau des Tempels singt das Volk des alten Bundes, was durch die Erfahrung der Gnade Gottes entweder in der ganzen Volksgemeinde lebendig ist oder in den Einzelnen, aber so, daß es die Gemeinde sich aneignen kann. Der Psalmengesang tönt in den neuen Bund herüber und hinfort singt die Kirche von Jahrhundert zu Jahrhundert zu den alten immer neue Lieder. Es ist so, wie Martin Luther es unübertrefflich gesagt hat: Gott hat unser Herz und Muth fröhlich gemacht durch seinen lieben Sohn, welchen er für uns gegeben hat zur Erlösung von Sünden, Tod und Teufel. Wer solches mit Ernst gläubet, der kanns nicht lassen, er muß fröhlich und mit Lust davon singen und sagen, daß es andere auch hören und herzukommen. Wer aber nicht davon singen und sagen will, das ist ein Zeichen, daß ers nicht gläubet u. s. w. (Vorrede zum Valentin Babst'schen Gesangbuch). Der Satz aber, daß die christliche Gemeinde singen müße und ihr darum ein Gesangbuch zu wünschen sei, gewinnt innerhalb der deutsch-evangelischen Kirche eine eigenthümliche, einzigartige Bedeutung. Denn erstens ist das deutsche Kirchenlied mit der deutsch-evangelischen Kirche entstanden, und die deutsch-evangelische Kirche mit ihrem Kirchenlied groß geworden. Luther, das Werkzeug zur Herstellung einer deutsch-evangelischen Kirche, ist zugleich der Schöpfer des deutschen Kirchenliedes. Wie viel auch die Römischen gegen diese Behauptung mit der Hinweisung auf den vor Luther vorhandenen deutschen geistlichen Gesang sich wehren mögen: es ist Thatsache, daß vor Luther das Volk in der Kirche nur trotz der Kirche deutsch gesungen hat und daß die vor Luther vorhandenen wenigen Festgesänge im Kirchenton und vielen geistlichen Liedern im Tone des weltlichen Volksliedes doch nicht im entferntesten zu vergleichen sind mit dem, was evangelisches Kirchenlied heißt, und in welchem in bis dahin unerhörter Weise der kräftige Athem des Gemeinschaft wirkenden heiligen Geistes und die Tiefe persönlicher Erfahrung von dem Heil aus Gnaden sich verspüren läßt. Dieses neue Lied hat Luther angestimmt, sobald in ihm klar geworden war, daß es eine erneute Kirche gelte, und die Gegner sogar bezeugen, daß mit dem Liede der Reformatoren nicht weniger Seelen aus der römischen Kirche für das Evangelium gewonnen worden seien als mit ihrer Predigt. In ihrem Liede hat also die deutsch-evangelische Kirche ihr ursprüngliches Wesen. Sodann ist das Kirchenlied auch darum ein eigenthümliches Charisma der deutsch-evangelischen Kirche, weil wohl kein christliches Volk einen solchen Reichthum an so trefflichen Liedern aufzuweisen hat als wir. Die echt deutsche Gesangslust, die das Mittelalter hindurch innerhalb der Kirche fast ausschließlich auf das Kyrie eleison angewiesen war und nur außerhalb der Kirche bei festlichen Veranlassungen freie Bahn hatte, fand endlich in der deutschen Reformation, welche die Muttersprache ins Heiligthum führte und das Heiligthum in die Muttersprache, ihre Befreierin und ergoß sich nun in einem mächtigen Strom von Liedern. In dem Kirchenliede hat also das deutsche Volk eine der schönsten Gaben, die ihm Gott verliehen hat. Zuletzt darf man wohl behaupten, daß der heilige Geist mit dem deutschen Volksgeiste nirgends eine innigere Vermählung vollzogen habe, daß das Wort Gottes und die deutsche Sprache nirgends völliger eins geworden sei, als im deutsch-evangelischen Kirchenliede. Wenn überhaupt etwas wahres daran ist, daß das deutsche Volk eine vorzügliche Begabung für die Hereinnahme des Evangeliums ins innerste Gemüth, für die Erfassung des Evangeliums nach seiner den Menschen vertiefenden Seite habe, und daß diese Begabung sich vor allem in der wunderbaren Fähigkeit der deutschen Sprache offenbare, dem reichen Leben, welches das Schriftwort in sich schließt, einen neuen und doch treuen Ausdruck zu ver-

leihen, so dürfen wir sagen, daß das deutsch-evangelische Kirchenlied das schönste Zeugnis ist, wie das deutsche Volk die Schrift nicht bloß trefflich übersetzt, sondern in ein warm quellendes, reich sprudelndes Leben umgesetzt habe. Diese drei Momente nun sind wohl zu beachten, wenn die Bedeutung unseres Kirchenliedes für die lebendige Verknüpfung biblischer, kirchlicher, volksthümlicher Erziehung erfaßt werden soll. Es ist Erguß des durch die Gnade Gottes erfüllten Herzens, es wurzelt, weil die Gnade Gottes durch das Wort sich verkündet, in der Bibel. Aber es bezeugt zugleich diejenige in einem bestimmten Moment der Geschichte vollzogene Aneignung des Bibelwortes, welche der evangelischen Kirche den Ursprung gegeben, es bewahrt also das eigenthümliche Gepräge der Kirche, wie es durch geschichtliche, persönliche, volksthümliche Factoren bedingt ist, es ist kirchlich. Und dieses biblisch und kirchlich gefärbte Lied ist zugleich volksthümlich, es geht im deutschen Volkston daher, es singt, was jeder erfahren hat oder erfahren kann, es singt in der Sprache, die allen verständlich ist, eben darum, weil sie die von Luther für das deutsche Volk geschaffene Sprache ist, in welche die gewaltigsten Geister sich versenken müßen, um Kraft, Tiefe, Einfalt des Ausdrucks zu finden und welche auch dem gemeinen Manne, wenn er nur überhaupt ein geistlich Lebendiger ist, leicht von der Lippe fließt. Dieses wunderbare Product nun aus himmlischen und irdischen Factoren, welches wir evangelisches Kirchenlied nennen, wird uns im Gesangbuch dargeboten. Wer möchte zweifeln, daß das Gesangbuch für die Schule, für die Erziehung eine wichtige Mission habe? — Daran ist aber wohl gezweifelt worden, ob das Gemeindegesangbuch denn auch für die Schule genüge oder ob nicht vielmehr ein Schulgesangbuch neben dem Gemeindegesangbuch oder statt desselben einzuführen sei. Wir freuen uns, wenn in Ländern, wo noch schlechte Gesangbücher öffentliche kirchliche Geltung haben, einstweilen durch ein gutes Schulgesangbuch der Noth einigermaßen abgeholfen wird — aber, den gesunden Zustand, die Geltung eines guten Gesangbuchs in der Kirche vorausgesetzt, können wir einem eigenen Schulgesangbuch in keiner Weise das Wort reden, wir halten ein solches für das Leben in der Schule nicht nöthig, für das kirchliche Leben aber schädlich. Die Nothwendigkeit ist man wohl hier und da noch geneigt durch die Behauptung nachzuweisen, daß der Inhalt des Gemeindegesangbuchs für die Kinder nicht faßlich sei — eine Behauptung, die nur der Unverstand aufstellen kann. Es versteht sich von selbst, daß der Lehrer mit einiger hymnologischen Kenntnis und pädagogischem Takte aus dem Schatze der Lieder für die verschiedenen Stufen des Alters und der Fassung das Richtige auszuwählen und nicht etwa zehnjährigen Kindern Lieder aus der mystisch-pietistischen Periode wie Arnolds „O Durchbrecher aller Bande" oder Richters „Es glänzet der Christen inwendiges Leben" darzubieten hat. Aber wer hat denn einfältiger und kindlicher gedichtet als Luther, Nikolaus Hermann, Paul Gerhardt? Sollen die kindischen Reimereien, die man gefertigt hat, weil das Gesangbuch nicht kindlich genug erschien, etwa die Lieder ersetzen, in welchen das Lob der höchsten Güter, die Erfahrung des heiligsten Lebens einen Ausdruck erhält, der den Gelehrtesten wie den Schlichtesten, dem Manne wie dem Weibe, dem Gereiften wie dem Kinde gleichmäßig zusagt, weil er die unmittelbare, warme, klare Sprache der Gotteskinder ist? — Oder man erweist die Nothwendigkeit eines eigenen Schulgesangbuchs daraus, daß das Gemeindegesangbuch manche Lieder entbehre, welche die Schule nicht entbehren könne. Man denkt dabei zunächst an Schullieder, sodann auch an geistliche Lieder, die, wie schön sie sein mögen, doch als des kirchlichen Tons oder der kirchlichen Bewährung entbehrend, in dem Gemeindegesangbuch nicht Aufnahme finden können. Was nun zunächst die Schullieder betrifft, so ist es eine der größten Verirrungen auf dem Gebiete des Liedes gewesen, daß man für zu viel specielles, so auch für die Schule, sich Lieder gesucht, und vergessen hat, wie die echten Lieder, die aus der Fülle und Tiefe des Glaubens kommen, ohne auf Specielles ursprünglich abzusehen, ins speciellste Leben wirksam hineinklingen, sobald sie bei speciellem Anlaß gesungen werden. Es ist ein charakteristisches Merkmal des werkseligen

Rationalismus und der unter seinem Einfluß zu Stande gekommenen modernen Gesangbücher, daß sie unter allen möglichen Rubriken für die besondersten Anlässe eine Menge ungenießbarer Reimereien geliefert haben. Wo aus speciellem Anlaß einmal ein Lied entstanden ist, das die Salbung des Geistes an sich trägt, da nehme man es dankbar hin. Sonst aber sind mit Recht die „Schullieder" im Stile von „O wie herrlich, o wie schön" gründlich in Verruf gekommen, und auch viel bessere, wie deren z. B. das „christliche Gesangbuch für Schulen" (Hannover 1857) bringt, begründen doch durch ihren Werth nicht die Einführung eines eigenen Schulgesangbuches. Man singe sich nur in die Lieder des Gemeindegesangbuchs recht hinein und für kein Bedürfnis der Schule, weder für den Anfang noch das Ende des Schuljahrs, weder für den Anfang noch den Schluß des Tagewerks in der Schule, weder für die festlichen noch die schmerzlichen Ereignisse, die im Schulleben vorkommen, wird das rechte Lied fehlen. Andere geistliche Lieder aber, die das Gemeindegesangbuch nicht enthält, die aber doch der Jugend auch gebühren, können in höheren Schulen theils durch das Liederbuch (s. d. Art.), welches für den außer dem Choral nöthigen Gesang einzuführen sein wird, theils durch den Unterricht in der Literatur, in der Volksschule durch Dictiren in das anzulegende Liederbüchlein zu ihrem Rechte kommen. Was die höheren Schulen betrifft, so hat Klix (christliches Gesangbuch für Gymnasien und höhere Unterrichtsanstalten) mit Recht einen Anhang griechischer und lateinischer Lieder der älteren Zeit gegeben. Denn es ziemt sich für die Schüler der Gymnasien, daß sie in die so bedeutsame Geschichte des Kirchenliedes überhaupt etwas tiefer einblicken und namentlich den Zusammenhang, in welchem bei aller Ursprünglichkeit das deutsch-evangelische Kirchenlied mit dem lateinischen der früheren Jahrhunderte steht, kennen lernen. Und einen eigenthümlichen Genuß müßte es der Jugend, die in dem altclassischen Latein sich viel zu bewegen hat, gewähren, wenn sie in dieser Sprache die einfach kräftige Hymne eines Ambrosius singen dürfte, und zumal wenn sie in den Liedern der späteren Zeit wie Lauda Sion, Stabat mater dolorosa bemerkte, daß die lateinische Sprache, die nirgends mehr lebendige Volkssprache war, in diesen Gesängen noch einmal von warmen Lebensblute erfüllt wird und in wunderbar weichen Klängen tönt, weil sie sich dem mit der Verinnerlichung des Menschen durch das Christenthum zusammenhängenden musikalischen Princip erschließt. Aber es begreift sich leicht, daß der Wunsch, diese Lieder zu singen, nicht den Gebrauch eines besonderen Schulgesangbuches begründet. — Ist demnach ein Schulgesangbuch für das Leben in der Schule nicht nöthig, so ist es für das kirchliche Leben geradezu schädlich, denn es trübt in der Jugend das höchst wünschenswerthe Bewußtsein, daß sie mit in die Gemeinde gehöre, welche in der Kirche singt, daß die Jugend, was den geistlichen Gesang betrifft, keine schönere Aufgabe habe, als sich zu lebendigen Gliedern dieser Gemeinde heranzubilden. In der Volksschule, wo neben der Bibel und dem Katechismus noch immer das Gesangbuch als das unentbehrliche Dritte in der kleinen tragbaren Bibliothek erscheint, denkt man auch wohl kaum daran, das Gemeindegesangbuch durch ein Schulgesangbuch zu ersetzen. In den höheren Schulen aber, wo ein solches sich hier und da Bahn gemacht hat, ist etwas ganz anderes nöthig, als immer neue Absonderung der oberen Stände von dem breiten Volksgrunde. Der Mangel an kirchlichem Gemeindebewußtsein bei den Gebildeten, die Unfähigkeit in den Kirchengesang freudig mit einzustimmen, die Gleichgültigkeit der höheren Schulen gegen das Kirchenlied ist schon so groß, daß es hohe Zeit ist, durch die Anwendung des Gemeindegesangbuchs in allen Schulen das Bewußtsein von der kirchlichen Zusammengehörigkeit wieder zu erwecken. — Natürlich erwarten wir einen Segen nur von dem Gesangbuch, welches das von uns beschriebene echte Kirchenlied enthält. Wenn aber erst in allen evangelischen Schulen Deutschlands statt der abscheulichen Verstümmelungen und Verwässerungen, welche sich unser Kirchenlied durch den Vandalismus der Aufklärung hat gefallen lassen müßen, die alten lieben Lieder wieder in ihr Recht eingesetzt sein werden, dann wird der Eifer, mit welchem man in neuerer Zeit sich auf Wort und Weise des Liedes geworfen hat, auch für die Verwerthung desselben in der

Schule reiche Früchte tragen. Ausführlich hat darüber, insbesondere für die Volksschule, Thilo gehandelt. (Das geistliche Lied in der evangelischen Volksschule Deutschlands. Berlin 1855.) Wir können nur kurz auf die erbauliche, katechetische und sprachlich-ästhetische Verwerthung des Gesangbuchs in der Schule aufmerksam machen. — Der erbauliche Gebrauch des Gesangbuchs ist der zunächst liegende. Die Schule soll das Gesangbuch in Händen haben, um daraus zu singen, und singen soll sie daraus, um die Seele zu erbauen, um ihr zunächst für die Schule, dann für das gesammte Leben die glaubensfröhliche und glaubensernste Grundstimmung einzuhauchen, welche dem Christenmenschen eigen sein soll. Welch ein Segen wäre es, wenn nicht allein in der Volksschule, sondern auch in der Realschule und im Gymnasium Lehrer und Schüler Lust und Fähigkeit hätten, in herzlicher Glaubensgemeinschaft unsere Kirchenlieder zu singen und nicht allein in der Religionsstunde! Welch eine Weihe für die Arbeit des Unterrichts und Lernens wäre der Beginn der Schule mit einem Gesang! Wie würde der Anhauch des Geistes, der aus dem Liede weht, am Schlusse der Lehrstunden den Staub der Schulsorgen verwehen, den Schweiß der Schularbeit kühlen! Und wer die Freudigkeit hätte, mitten im Schultag, wenn die Geister träge zu werden den Anschein haben, Psalter und Harfe aufwachen zu lassen, der würde mit der geistlichen Erfrischung auch den Lerngaben neue Lebendigkeit schaffen. Festliche Tage und Stunden aber vollends mögen wir uns auch in der Schule gar nicht anders denken, als mit dem festlichen Klang des Liedes, das Gott vor allem die Ehre giebt. — Was nun ferner die katechetische Anwendung des Gesangbuchs betrifft, so steht dasselbe ebenbürtig neben dem Katechismus.*) Wie der Katechismus den Kern der Schrift in kurzer volksfaßlicher Lehre darbietet, so giebt ihn das Kirchenlied als lebendiges Zeugnis des erfahrenen Gotteswortes in festlichem, feierndem Gewande. Es ist darum zwar gewiß nicht dafür da, daß wir es mit katechetischen Künsteleien zerstückeln und den einzelnen Stücken des Katechismus zur Illustration Liederstücke anhängen, aber indem wir vor allem darauf bedacht sind, das Lied als ein Ganzes der Jugend zu lebendigem Eigenthum, das für die ganze Lebenszeit bleibt, zu machen, ist eine reiche katechetische Thätigkeit nothwendig. Kein Gesetz soll gegeben werden, nach welchem die Erklärung des Liedes in der Schule gehandhabt werden müßte. Heute heben wir mit der Person an, die das Lied gedichtet, morgen mit dem Bibelwort, das ihm zu Grunde liegt, ein andermal schildern wir die Zeit, aus der es zu uns herauftönt, oder wir geben das Lied hin und fragen: was muß das für ein Mann gewesen sein, der es zuerst gesungen, was für eine Zeit, die in ihm nachklingt, welche Schriftstellen sind es, die in ihm Herzblut des Dichters geworden sind? Aber wo wir anfangen — das echte Lied hat den großen Vortheil für den religiösen Unterricht, daß es allemal in den frischen, vollen Strom geistlichen Lebens hineinstellt, daß es uns die großen Thaten Gottes beschreibt, wie sie in dem Mikrokosmus des Menschenherzens noch einmal geschehen sind, die heilsamen Verkündigungen Gottes vorführt, wie sie in der heilsbegierigen Seele angeklungen haben, daß es uns obendrein, was die Sprache betrifft, den lebensvollen, dichterisch gestalteten, oft unübertreffbar volksthümlichen und treffenden Ausdruck für die biblischen Gedanken bietet. Wie ist doch in Luthers „Nun freut euch, lieben Christen gemein" die Seelengeschichte, welche Paulus zuerst im Römerbriefe mit vom heiligen Geist geführtem Griffel geschrieben hat, als die bis ins einzelne getreue Geschichte des innern Lebens des Reformators selbst und zugleich als die Geschichte eines jeden Menschen ins Wort gesetzt, den Gott aus Sünde und Tod durch Gnade zum Leben führt! Wie ist doch in „Ein feste Burg ist unser Gott" der eigenthümliche Kampf, in welchem die evangelische Kirche ins Dasein geboren ward, gezeichnet „mit so ewgen Flammenzügen, als der Blitz in Felsen schreibt!" Welche Trübsal giebt es äußerlicher und innerlicher Art, für welche nicht das classische Lied im deutsch-evange-

*) Zum Behuf der katechetischen Behandlung sind namentlich zu empfehlen Schriften über das Kirchenlied und seine Geschichte, wie die von Cunz, Koch, Kriebitzsch. D. Red.

lischen Gesangbuch sich fände? Welcher Artikel des Glaubensbekenntnisses, der nicht aufs herrlichste durchs Lied bezeugt wäre? Welche fromme Stimmung, die vergeblich nach ihrem Ausdruck suchen müßte? Wer also durch ein Einleben in das Lied, seine Entstehung nach Verfasser und Zeit, seine biblische Grundlage, seine segensreiche Wirksamkeit in der Geschichte der Kirche und der Einzelnen, sich die Fähigkeit aneignet, auch die Schüler in das Ganze des geistlichen Lebens, das an das Lied sich knüpft, hineinzuführen, der wird die Erbaulichkeit beim sofortigen Gebrauch mehren und zugleich das Große erreichen, daß nicht allein für die Schulzeit das Verständnis der Schrift und des Katechismus durch den Besitz des Liedes gefördert, sondern auch im Leben der inwendige Mensch zu dem Kampf, der ihm verordnet ist, gestärkt werde. Und dahin zielt ja der katechetische Unterricht. — Daneben hat das Kirchenlied für die Schule noch einen sprachlich-ästhetischen Werth. Es ist ein herrliches Stück Poesie, welches dem Volke damit geboten und durch welches das innere Leben auch des ärmsten Bauers und der geringsten Magd aufs festlichste ausgeschmückt, ja der Seele eine Schwinge geboten wird, auf welcher sie sich in die Freude, die kein Auge gesehen und kein Ohr gehört, emporheben kann. Ein Steinklopfer bei seinem langweiligen Geschäft auf der Landstraße, ein einsames Mütterchen am Spinnrocken, wenn sie im Kirchenlied daheim sind, haben durch die wunderbaren Bilder und Anschauungen, welche ihnen das Lied bietet und in denen die ewigen Wesenheiten selig durchleuchten, ein reicheres poetisches Leben als viele der Geistreichsten unter den Gebildeten. Dazu kommt dann das eigentlich Sprachliche, daß nämlich unser Kirchenlied, wie die deutsche Bibelübersetzung, in jener Sprache gedichtet ist, welche Luther als das Gefäß für das Evangelium zugerichtet hat und in welcher der deutsche Geist und der evangelische Geist am schönsten sich ausspricht. Diese Sprache sollen die Schüler der Volksschule durch Lautlesen und Auswendiglernen der Kirchenlieder sich zu eigen machen und für die Schüler der höheren Lehranstalten, die viel aus fremden und in fremden Sprachen reden und schreiben, giebt es kein besseres Bewahrmittel des Deutschen in Gedanken und Ausdruck als nebst der Bibel das Kirchenlied. Noch anderes könnten freilich Gymnasiasten am Gesangbuch lernen, was zur Ergänzung des Unterrichts in der Geschichte deutscher Dichtung gehört: sie könnten in Luthers Liedern die starken Accente des alten deutschen Volksliedes vernehmen, sie könnten merken, wie in der sprachlichen Glätte und Weichheit des späteren Kirchenliedes die „deutsche Poeterei" des Opitz sich geltend macht, wie in der Zeit der erlogenen Gefühle, des Reimgeklingels und Wortschwulstes in der weltlichen Dichtung die geistliche Dichtung eines Gerhardt mit unvergleichlicher Einfalt und Wahrheit einhergeht, sie könnten in den Perioden der Geschichte des Kirchenliedes die Perioden der inneren Kirchengeschichte unterscheiden, sie könnten schließlich lernen, daß nur so lange Poesie und Kraft im Kirchenlied ist, als der Glaube an den Sohn Gottes in den Sängern wohnt, und daß augenblicklich die schalste Prosa und matteste Sentimentalität eintritt, da die Sänger Christum nicht mehr haben. Und wer hätte mehr Beruf, die oft wahrhaft alberne Prüderie der Gebildeten gegen ältere Sprachformen und Ausdrucksweise als das darzustellen, was sie ist, als die Zöglinge der höheren Lehranstalten, die z. B. aus dem griechischen Unterricht wissen, daß ein geistig lebendiges Volk für die Dichtung dichterischen Ausdruck liebt, daß der Chor im Drama anders spricht als der Dialog, und deren deutsche Sprachkenntnis etwas weiter hinauf reichen müßte als in die letzten hundert Jahre. Das wären solche Gaben, die bei der Verwerthung des Liedes in der Schule, vor allem für der Seele Erbauung, uns nebenbei von selbst zufallen würden. Die Hauptsache aber bleibt, daß die Schüler aller Schulen zur Freudigkeit und Fähigkeit gebracht werden, dereinst in Einfalt das Gesangbuch unter den Arm zu nehmen, wenn die Glocken läuten, in der Kirche aus Herzenslust mitzusingen, in Krankheit es vor sich aufs Bett zu legen, und, wo das Lesen versagt, sich an den von der Schule her in der Seele haftenden Liedern für Leben und Sterben zu erquicken.

Wilhelm Baur.

Geschäftsprotokoll, s. Schulacten.

Geschenke, s. Besoldung.

Geschichte. Der Geschichtsunterricht auf den Gymnasien. Um nicht durch häufige Citate die Leser zu ermüden, geben wir eine Uebersicht derjenigen Schriften und Abhandlungen, welche hier benützt sind: Instruction für d. geschichtl. geographischen Unterr. in d. Prov. Westfalen 1830. Hamann: Plan f. d. Geschichtsunt. auf den oberen Classen der Gymnasien Preußens. Gumbinnen 1832. Schmidt: ü. d. Geschichtsunt. in Gymnasien. Potsdam 1832. Fabian: Plan f. d. Geschichtsunt. auf Gymn. Rastenburg 1833. Lucas: über den Gymnasialunterr. in der Geschichte. Königsberg 1833. C. A. Müller: ü. d. Geschichtsunt. auf Schulen. Dresden 1835. E. Kapp: de incrementis, quae ratio docendae in scholis historiæ — cepit. Minden 1836 (giebt die frühere Literatur recht vollständig). Hottenroth: Bemerkungen über den Geschichtsunt. in Gymn. Emmerich 1837. Jacobi: Grundzüge einer neuen Methode für den vaterländischen Geschichtsunt. in deutschen Schulen. Nürnberg 1839. C. 4. Mencke: Bedeutung und Methode des Gymnasialunt. in der Gesch. Freiburg 1840. Voigtland: ü. d. hist. Unterr. auf Gymn. Schleusingen 1841. Böttger: Bemerkungen ü. Zweck und Methode des Geschichtsunt. Halle 1841. Kämmel: ü. den Gymnasialunt. in d. Gesch. Leipzig 1842. A. Heydemann: ü. den geschichtl. Unt. auf d. Gymn. Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1847 I. 2 S. 65 ff.; derselbe über den österreichischen Organisationsentwurf ebend. IV. S. 182. Löbell: Grundzüge einer Methodik des gesch. Unter. auf Gymn. Leipzig 1847. Aßmann: das Studium der Geschichte insbesondere auf Gymnas. nach den gegenwärtigen Anforderungen. Braunschw. 1847. Lübker: Prüfung der neuesten Vorschläge für meth. Geschichtsunt. auf Gymn., Ztschr. f. d. G.-W. 1847, 4 S. 55. Der geschichtl. Unterr. Archiv für Phil. u. Pädagogik XV. 1849. S. 14 ff. O. Lange: Die neue Zeit und der Geschichtsunterricht. Berlin 1849. Peter: der Geschichtsunt. auf Gymn. Halle 1849 (Ang. v. W. Deinhardt im NJbb. f. Phil. LX. S. 128 f.). Campe: Geschichte und Unterricht in der Geschichte. Gesammelte Abhandlungen. Leipzig 1860. Schiller: Bemerkungen ü. d. Geschichtsunt. mit besonderer Beziehung auf die bayerischen Schulverordnungen. Ztschr. f. d. G.-W. III. S. 503. Schmidt: über leitende Ideen zu einem neuen Regulativ für den geschichtl. u. geogr. Unt. ebend. IX. S. 641 ff. Beckel: über die Stufenfolge des Geschichtsunt. Münster 1857. Mönnich: über den Unt. in der Gesch., besonders auf Gelehrtenschulen. Heilbronn 1857. K. Biedermann: Der Geschichtsunt. in der Schule, seine Mängel und ein Vorschlag zu seiner Reform. Braunschweig 1860. W. Herbst: Zur Frage über den Geschichtsunterricht auf höheren Schulen. Mainz 1869 u. derselbe: Die Neuere und Neueste Geschichte auf Gymnasien. Ein Votum. Mainz 1877. O. Jäger: Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht. Mainz 1877. Außer diesen speciellen Schriften sind auch die pädagogischen Werke von v. Raumer (III. 112—123), Palmer (II. 237), Waitz (§. 17 u. S. 377), Roth Kl. Schr. I. 60, 178. II. 127, sowie die Verordnungen in den einzelnen Ländern und gelegentliche Bemerkungen zu Rathe gezogen worden.

I. Berechtigung des geschichtlichen Unterrichts innerhalb der Gymnasialbildung: Es gehört zu den untrüglichen Zeichen erwachender Bildung, wenn in einem Volk, einer Zeit, der geschichtliche Sinn auflebt. Wo die Erinnerungen an das Leben der Vergangenheit todt sind, da ist geistiger Schlaf und Barbarei, oder es dämmert ein Kindheitszustand, wo der Volksgeist nur im Moment der Gegenwart lebt und vor allen von sinnlichen Motiven getrieben wird. Erst dieser historische Sinn hebt ein Volk aus der Schranke und Befangenheit, aus der Gebundenheit und Isolirung heraus, giebt und erhöht der lebenden Generation das Bewußtsein der Gemeinschaft mit der langen Reihe vorangegangener Geschlechter. Zunächst vollzieht sich dieses Sicherinnern in den Grenzen des eigenen Volksthums und in den Formen von Sage und Dichtung; ein weiterer Bildungsfortschritt erst führt zu der ahnenden Erkenntnis, daß ein Volk nur ein Glied ist in dem großen Ganzen der Menschheit. Was eine Volksgemeinschaft also erlebt, das spiegelt und wiederholt sich in dem Einzelleben des Indi-

viduums. Jugendzeiten der Völker und individuelle Jugendzeiten haben ja des Verwandten so viel. Keimartig und ahnungsweise ist jedem Menschengeiste, und in erhöhtem Grade in vorgeschrittenen Zeiten, der Geschichtssinn eingeboren, aber es gilt, ihn wie alle Naturgaben zu entwickeln, zu hellem Bewußtsein zu erheben. Früh schon muß zu dieser Lebens- und Bildungsaufgabe der Grund gelegt werden. Es ist auch hier Sache der Schule, das unmittelbar Vorhandene zur Erkenntnis zu steigern. Sie arbeitet an dieser Aufgabe allerdings unter der Voraussetzung, daß Volk, Haus und Literatur ihr vorarbeitend und mitarbeitend zu Hülfe kommen. Denn läßt man die Schule allein, so ist gerade hier ihr Arbeiten ein halbes und eitles.

Das Gymnasium hat diese Pflicht historischer Bildung im eminenten Sinne zu üben. Einmal als die höchste Stufe eigentlicher Schulbildung, da die Hochschule nicht ihrer Idee, wohl aber ihrer Wirklichkeit nach mehr Fachschule ist, dann gerade nach seinem eigentlichen Grund, seinen Zielen und Bildungsmitteln. Denn das wahre Centrum der Gymnasialbildung ist — stofflich betrachtet — geschichtlicher Art; sie ist durch und durch durch getränkt von diesem historischen Elemente. Denn die Sprachenkunde, — was ist sie in letzter Instanz anderes als der hellste und geistigste Spiegel eines Volkscharakters, als die feinste und tiefste Wurzel geschichtlicher Bildung? Und diese sprachliche Bildung arbeitet auch insofern der eigentlich historischen vor und in die Hand, als sie ein lebendiges Verhältnis zu den Quellen des classischen Alterthums und des eigenen Volkes in Mittelalter und Neuzeit ermöglicht. So tritt der geschichtliche Unterricht nicht als ein Fremdes, Anorganisches an das Hauptfach des Gymnasiums heran, vielmehr als eine Ergänzung und Zusammenfassung.

II. Geschichtlicher Rückblick auf die Entwicklung dieses Unterrichtszweiges: Seit dem Erwachen der Wissenschaften und der Neubelebung der Schulen im Reformationszeitalter hat man in Deutschland eine Ahnung von dieser inneren Berechtigung, ja Nothwendigkeit des Geschichtsunterrichts auf den höheren Schulen gehabt. Aber freilich bedurfte es einer langen Entwicklung, um aus armseliger Verkümmerung zu einer festen und gesunden Methode vorzudringen.

Das Zeitalter der Reformation, diese nach allen Seiten hin schöpferische Periode, in welcher der Sinn für Geschichte, das Interesse an vaterländischen Dingen, die Neigung zu kritischer Forschung zugleich mit der Entwicklung des Schullebens erwuchs, hat der Geschichte in dem höheren Jugendunterrichte doch erst ganz vereinzelt eine Stelle anzuweisen vermocht. Luther selbst (Vorrede zu Galeatii Capellae, Historie vom Herzog zu Mailand, abgedruckt in v. Raumers Gesch. der Päd. I. S. 173—175) wußte wohl um die bildende Kraft der Lectüre guter Geschichtsschreiber. Aber doch finden wir erst in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts die frühesten Spuren historischen Unterrichts in der Klosterschule zu Ilefeld, unter Michael Neander, der dort sein Compendium Chronicorum schrieb. Ein Jahrhundert später trat Cellarii Compendium historiae an die Stelle, aber bis zum Beginn unsers Jahrhunderts trug dieser Unterrichtszweig im ganzen doch den Charakter armseliger Aeußerlichkeit, des Sammelns von vereinzelten Notizen, zum Theil im Interesse praktischer Verwendbarkeit. Für die alte Geschichte beruhigte man sich bei der Kenntnis, welche die Schule und freies Lesen aus den Quellen selbst zuführte, aus der vaterländischen reihte man das Wissenswürdigste an, früher in Gestalt lateinischer Dictate. Erst als die französische Revolution und deren Rückschlag, die Befreiungskriege das politische wie das nationale Interesse mächtig entwickelt hatten, und nachdem unter Mitwirkung dieser Impulse neben der Geschichtsforschung auch die Geschichtsschreibung bei uns sich so glänzend entwickelte, der nach der formalen Seite unsere schöne Literatur vorgearbeitet hatte, — erst da traten die Vorbedingungen ein, unter denen der Geschichtsunterricht als unentbehrliches Bildungsmittel in die Gymnasien Eingang finden mußte. Aber auch die realen Volks- und Staatszustände mußten hinzutreten. Denn erst in einer entwickelten Gemeinschaft reift das wahre Verständnis der Geschichte. Der politische Sinn in unserm Volke, dessen Wiege in der eben bezeichneten Periode steht, ist seitdem stetig gewachsen; zugleich mit

ihm die Erkenntnis, daß ihm ohne gründliche historische Bildung die natürliche Grundlage und Nahrung fehlen würde. Schon bald nach den Befreiungskriegen finden wir an verschiedenen preußischen Schulen sog. Zeitungscollegien angesetzt (s. z. B. die Instruction von v. Zedlitz im Progr. der Ritterakademie in Liegnitz 1840 S. 30), in denen, freilich verkehrt genug, die Zeitung gelesen, besprochen und erklärt ward. So hat sich der historische Unterricht, wohl für alle Zeiten, in unseren höheren Schulen eingebürgert. Das neue Deutschland der Gegenwart kann seiner am wenigsten entrathen, ja das wiedergewonnene Reich kann und wird auch hier eine Neubelebung herbeiführen. Aber freilich bedarf es, um diesen werthvollen Besitz zu sichern, der fortdauernden Arbeit, weiser Beschränkung und nüchterner Enthaltsamkeit. Gerade in einer Zeit, wo das geschichtliche Interesse ein so mächtiger Factor ist, wo die historische Wissenschaft in frischer Blüte steht, liegt auch die Gefahr näher, des Guten zu viel und somit das Nichtgute zu thun d. h. die nöthigen Schranken gymnasialer Bildung zu verkennen und zu überschreiten.

III. Ziel und Zweck dieses Unterrichts: Dieses Ziel kann man kurz in dem Begriffe historischer Bildung zusammenfassen, zu welcher der Schüler den Grund legen soll. Dieselbe besteht zwar nicht in einem umfänglichen und zu jeder Zeit präsenten Wissen — dies kann sogar vorhanden sein, ohne daß wahre Bildung sich vorfindet, — aber sie kann ohne ein gewißes Maß von Wissen nicht bestehen. Wer nicht im Stande ist, die allerwichtigsten auf die Geschicke der Menschheit oder des eigenen Volkes einflußreichsten Begebenheiten in ihren Hauptzügen sich ins Gedächtnis zurückzurufen, wobei es natürlich auf das Entfallensein von Einzelnheiten nicht ankommt, wird schwerlich unter die Gebildeten gezählt werden. Man wird von einem solchen nicht fordern, daß er jede Jahreszahl sofort sicher angeben könne, aber aus seinem Urtheilen und Denken muß man herausfühlen, daß es aus einem reichen Fonds positiv gegebenen Stoffes geschöpft, an solchem geübt und gewonnen sei. Ohne dies kann schon die erste der geistigen Eigenschaften, welche das Wort Bildung unter sich begreift, nicht vorhanden sein, nämlich die Befähigung Historisches aufzufassen und sich anzueignen. Wie schwer fällt es Vielen eine Totalanschauung auch nur von einem einzelnen Ereignisse zu gewinnen, wie vermögen sie wohl einzelne Züge und Besonderheiten zu erfassen, nicht aber sie in ein Bild zu vereinigen und jedem darin seine rechte Stelle anzuweisen. Jene Befähigung aber ist für jeden höheren Beruf, sei es welcher es wolle, von großer Wichtigkeit und ihr Mangel schwer zu empfinden. Sie ist ferner die Grundbedingung zu dem zweiten, was man von jedem Gebildeten verlangt, den Zusammenhang der Thatsachen einzusehen und aus demselben ihre Bedeutung, sowie die handelnden Personen zu beurtheilen. Nur wenn man die Factoren, welche zur Vollbringung von Thaten und Herbeiführung von Zuständen mitgewirkt haben, und die Art dieser Mitwirkung aufzufinden und die Wirkungen, welche sie ausüben, zu verfolgen im Stande ist, kann man sich in der Gegenwart und dem Selbsterlebten orientiren. Zur Beurtheilung historischer Persönlichkeiten gehört nicht nur Sinn für Gerechtigkeit, die Anwendung allgemeiner sittlicher und rechtlicher Grundsätze, sondern auch ein lebendiges Versetzen in die Zeit, ein klares Bewußtsein davon, was der Mensch durch sich selbst und was er durch seine Umgebung, durch die Zustände und Thatsachen, in die er gestellt war, geworden. Es ist etwas Großes gewonnen, wenn diese historische Bildung, zu welcher die Schule nur den Grund legen kann, allmählich befähigt, die Zeichen der Zeit zu verstehen, Maß zu halten zunächst im Urtheilen, weiterhin eine Widerstandskraft zu gewinnen gegen die Einflüsse momentaner Erregungen. Denn die Bildung muß zur Gesinnung werden oder als Gesinnung sich äußern. Freilich dürfen wir nicht vergessen, daß politisches Handeln nicht das einfache Resultat historischen Denkens ist und daß der Staatsmann mehr von ursprünglicher Divination, Genialität und praktischer Welterfahrung geleitet wird als von den Lehren der Geschichte. Gleichwohl bestätigt es der Blick auf die politischen Größen unserer Vergangenheit und Jetztzeit (den größten Staatsmann unserer Tage nicht ausgenommen), daß ein starkes und durch Kenntnisse

genährtes geschichtliches Bewußtsein neben dem Instinct einer großen Natur stets mitthätig war.

IV. Mittel und Wege: Befindet sich nun das Gymnasium der Aufgabe, Geschichte zu lehren, gegenüber, so ist bei einem so unermeßlichen Stoffe es vor allem nöthig, bei der Frage nach Maß und Art der Behandlung sich den Charakter der Gymnasien als wissenschaftlicher Elementarschulen gegenwärtig zu halten. Weder in dem Was noch in dem Wie hat das Gymnasium Universal- oder Weltgeschichte zu lehren. Mit dieser falschen Forderung hat man erst in neuerer Zeit gründlich zu brechen begonnen. Jene ungesunde Sucht nach Allseitigkeit, die stets Ungründlichkeit zur Begleiterin hat, jene trübe Vermischung von Schulbedürfnis und Wissenschaft, an welcher früher die Lehrbücher und oft die Lehrpraxis krankten, fängt man erst neuerdings an, völlig abzuthun. Auch amtliche Erlasse von sonst entschiedener Tüchtigkeit haben sich von solcher Verstiegenheit nicht frei erhalten. Die einzige ausführliche Instruction für den Geschichtsunterricht, die wir in der preußischen Schulgesetzgebung besitzen, ist bekanntlich die sehr eingehende westfälische vom Jahre 1859, die, auf den Schultern einer früheren gleichfalls westfälischen Instruction, dem Werke Kohlrauschs, stehend, auch in weiteren Kreisen eine Art normative Bedeutung erlangt hat. Die Arbeit ist als letzte Frucht aus eingehenden Vorarbeiten und Discussionen der Directorenconferenzen hervorgegangen, ruht also in ungewöhnlichem Maße auf dem soliden Grund amtlicher und wissenschaftlicher Erfahrung. Und sie enthält des Durchdachten, pädagogisch Tüchtigen viel. Und doch ist sie in einem Hauptpuncte der künstlichen Construction oder Schablone — ebensowenig wie ihre Vorgängerin, aus der sie diese Theilung herübergenommen — nicht entgangen. Nach ihr soll der sogenannte propädeutische Geschichtsunterricht (in den Religionsstunden und gelegentlich in deutschen und geographischen der VI. und V.) einen biographischen, in den mittleren Classen einen ethnographischen, in den oberen aber einen universalhistorischen Charakter tragen. So schön und symmetrisch das klingt, — dieser Aufbau oder Aufwuchs von der Einzelperson zum Volk, von diesem zur Menschheit, — es wird doch der Wirklichkeit gegenüber ein todter Buchstabe bleiben; es ist eine ersonnene Construction concentrischer Kreise. Aber es sind circuli vitiosi und wir dürfen ihnen gegenüber das noli turbare nicht üben. Universalgeschichte als die reinste und höchste Form der historischen Wissenschaft überschreitet weit den propädeutischen und elementaren Charakter der Schule und gehört lediglich auf die Wissenschaftsschule, die Universität. Versteht man unter Universalgeschichte in der Regel die Auffassung und Behandlung, wonach die Menschheit als ein großes Ganzes erfaßt und alle Erlebnisse, Entwicklungen und Schöpfungen der einzelnen Völker und Menschen in Beziehung zu der Entwicklung und Ausbildung jenes Ganzen gesetzt werden, so tritt dieser Ausdehnung des Begriffs die Richtung nach innen ergänzend zur Seite, wonach alle Gebiete des geistigen Lebens in die Erforschung und Darstellung hereingezogen werden. Keine von beiden Behandlungsarten, weder jene universalgeschichtliche noch diese culturgeschichtliche, gehört als solche auf die Schule. Inwieweit einzelne Momente von beiden zu berücksichtigen sind, darauf kommen wir bei Besprechung der einzelnen Lehrstufen zurück. Noch weniger kann der geschichtsphilosophische Standpunct der rechte sein, der sich begnügt, aus der concreten Fülle des geschichtlichen Lebens gewiße allgemeine Ideen zu abstrahiren, ein Standpunct, den namentlich das vorige Jahrhundert, vor allem durch Herder geweckt, das unsrige durch Hegel entwickelt hat, nicht ohne den starken und berechtigten Protest der Philosophie der Gegenwart selbst, und keineswegs blos der materialistischen oder pessimistischen (s. Rocholl Philos. der Gesch.). Schon seit die wirkliche Geschichtsforschung und Geschichtsschreibung einen so überraschenden Aufschwung genommen hat, ist jene Richtung zurückgetreten, so fruchtbare Anregungen sie auch hinterlassen hat. Also keine Universalgeschichte, keine Culturgeschichte, keine Philosophie der Geschichte als solche. Auch eine andere Metaphysik der Geschichte — wenn wir so sagen dürfen — die religiös-christliche Weltbetrachtung wird sich im Geschichtsunterrichte nicht aufdrängen dürfen. Nur in geweihten einzelnen Momenten wird der Lehrer Blicke

thun lassen in die höchsten Spitzen und in die tiefsten Wurzeln alles Menschenlebens, auf die unverkennbaren Spuren göttlicher Leitung. Ein häufiges Daraufhinweisen entweiht und verdirbt mehr, als es baut und gründet, verkennt vor allem die Tragfähigkeit der Jugendnatur, die zunächst im Einzelnen lebt und das Einzelne scharf und klar in sich aufzunehmen hat. Doch thut diese Warnung heute weniger noth als vor zwanzig Jahren. Die Auswahl aus dem Stoffe der allgemeinen Geschichte wird sich nach zwei Gesichtspuncten richten müßen. Es sind die Völkergeschichten ausschließlich zu behandeln, deren Gehalt weltgeschichtlichen und eben darum einen bis auf unsere Gegenwart und ihre Cultur lebendig fortschreitenden Charakter trägt, zugleich aber mit dem Mittelpunct der übrigen Gymnasialbildung in einem innern Verhältnis steht. Legen wir diesen Maßstab an, so ergiebt sich, daß zunächst außer der Geschichte des Volkes Israel, die in den Religionsunterricht gehört, lediglich die beiden classischen Völker des Alterthums, die Griechen und Römer, dann die Deutschen Berücksichtigung finden können. Nur die neuere Geschichte wird, wie unten auszuführen ist, einen relativ universellen Charakter tragen müßen, da ihre Lehrbarkeit hiedurch bedingt ist. So gilt für die alte Geschichte als Schulstandpunct der Dualismus, für die mittlere der Nationalismus, für die neuere in beschränktem Sinne der Universalismus. Schon in dieser Auswahl liegt aber die Bürgschaft, daß schon für den Schüler, wenigstens der oberen Classen, durch die Specialgeschichte eine Ahnung der universellen hindurch scheint. Denn Griechen, Römer, Germanen waren eben die Hauptträger der Cultur. Allen Stufen gemeinsam wird die Methode sein müßen, daß dem Vortrag (weniger vornehm: der Erzählung) ein Nacherzählenlassen und die Repetition des Stundenpensums sowie größerer Pensen zur Seite geht. Je weniger eine Lehrstunde mit einseitiger Action des Lehrers oder Schülers ausgefüllt wird, um so natürlicher und fruchtbarer wird der Unterricht sein. Es gehört dabei zu der Kunst des Lehrers, durch Vergleichen, Zusammenstellen, Katechisiren, Selbstfindenlassen den Stoff immer aufs neue durchzuarbeiten und dem Schüler nahe zu bringen.

Hierher gehört auch die Frage, wie sich der Geschichtsunterricht auf den Gymnasien der kritischen Forschung gegenüber zu verhalten habe. Die Aufgabe der Vorbereitung auf das wissenschaftliche Studium schließt schon die Nothwendigkeit in sich, daß dem Schüler die Existenz einer solchen bekannt werde, und die Lectüre nicht allein der neueren Geschichtsbücher, sondern auch der alten bringt ihm von selbst das Bewußtsein von der Lückenhaftigkeit und den häufigen Widersprüchen in der geschichtlichen Ueberlieferung. Es ist nun freilich unräthlich und auch oft ganz unmöglich, daß auf alle die Fragen, welche in dem Schüler angeregt werden, Antwort ertheilt werde, der Trieb muß vielmehr auf die spätere Befriedigung vertröstet und dadurch die Jugend sich in ihrem Kreise zu bescheiden angehalten und gewöhnt werden; da aber gleichwohl Wahrheit die Hauptrücksicht bei jedem Unterricht ist, so ergiebt sich, daß auch in der Geschichte diejenigen Resultate der Forschung, welche auf die Auffassung des Ganzen wie der wichtigsten Einzelheiten einen bedeutenderen Einfluß ausüben und als sicher und feststehend zu betrachten sind, Aufnahme finden müßen. Gerade um diese mit richtigem Takte auswählen zu können, ist für den Lehrer Vertrautheit mit den Gründen, auf welchen die Resultate beruhen, und mit der Methode, durch welche sie gefunden worden, ein unumgängliches Erfordernis. Wenn nun aber in der Wissenschaft die Herausstellung des Ueberlieferten der Auffindung kritischer Resultate vorausgegangen ist und vorausgehen muß, und wenn die Ueberlieferung, insoweit sie bei einem Volke oder in bestimmten Zeiten Glauben gefunden hat, eine bleibende historische Berechtigung hat, so zeigt sich einmal, daß die Geschichte, wie sie sich im Bewußtsein des Volkes gestaltet hat, immer den Kern und Mittelpunct bilden und das Resultat der Forschung ihr einfach gegenübergestellt, zweitens, daß wo jene als unbrauchbar zu verwerfen ist, die Gründe des Resultats im allgemeinen dargelegt, endlich oft nur die Zweifel oder das Sagen- und Legendenhafte angedeutet werden muß. Soll der Schüler inne werden, daß die Ueberlieferung oft unhaltbar ist, so darf ihm auch nicht verborgen bleiben, daß

die Forschung, auch die eindringendste, in vielen Fällen nur zu unsicheren oder negativen Ergebnissen gelangt. Werden diese Rücksichten nicht genommen, so wird man der Jugend den ihr so heilsamen Auctoritätsglauben nehmen und an seine Stelle den zweifelsüchtigen Dünkel setzen, am wenigsten ihr aber einen gerecht würdigenden Blick in die nothwendigen Phasen der geschichtlichen Ueberlieferung gewähren. Es ist Campe's Verdienst, der Sage im Geschichtsunterricht als einer dem kindlichen und jugendlichen Geiste entsprechenden und einen tiefen Einblick in das geistige Leben der Völker gewährenden Form geschichtlicher Tradition ihr volles Recht vindicirt zu haben. Die That des Tell bildet in dem Glauben des Schweizer Volks das wichtigste und entscheidendste Moment bei der Befreiung von Oesterreichs Herrschaft; nach den historischen Zeugnissen aber steht sie nicht allein außer allem Zusammenhang damit, sondern enthält auch eine entschiedene Entstellung der Wahrheit. Der Schüler wird durchaus von der Wahrheit entfernt bleiben, wenn er jene Erklärung als eine müßig erfundene und leichtsinnig geglaubte Verdrehung der Thatsachen, nicht als eine dem Volksgeiste, dem Bedürfnisse, ein so wichtiges Ereignis an eine persönlich außerordentliche That geknüpft zu sehen, entsprungene Sage erkennt. Der Lehrer wird also der Wahrheit widersprechen, wenn er sie nicht als Sage bezeichnet, aber nicht minder etwas falsches aufdrängen, wenn er sie ganz übergeht, oder sie kritisch zerpflückt ohne die Entstehung sichtbar zu machen. Dem geschichtskundigen Pädagogen wird aus diesem Beispiele hinlänglich dargethan sein, in wie vielen Fällen, namentlich der alten Geschichte der Lehrer nicht weiter gehen dürfe, als bis zur einfachen Bezeichnung als Sage. Man ist nicht allein vollkommen berechtigt, sondern auch verpflichtet das ungeheure und unerquickliche Sagengewirr, welches über der vorrömischen Bevölkerung Italiens schwebt, durch die Resultate der Forschung zu ersetzen, aber man wird dem Schüler des Gymnasiums zu wenig bieten, wenn ihm bemerklich gemacht wird, daß diese Resultate die Ergebnisse der Sprachvergleichung sind. Th. Mommsen ist von seinem Standpuncte aus berechtigt, die gesammten Erzählungen der Alten von der römischen Königszeit mit einem kühnen Griffe aus der Geschichte zu streichen, aber es hieße den Gymnasialschüler mit einem Schlage auf die schwindlichste Höhe stellen, wollte man ihm die Geschichte Roms so construiren, ehe man ihn die Anschauungen, welche die Römer selbst von ihrer Geschichte gehabt, sich anzueignen gelehrt. Eine Versündigung an der Wahrheit dagegen wäre es, wenn man unterließe den Widerspruch zwischen der von Polybius (III. 22) mitgetheilten Urkunde gegen alle sonstigen Zeugnisse anzuführen. Es versteht sich, daß jener Blick in die Kritik, ihre Gesetze und Resultate, wesentlich erst vor gereiftere Schüler, also in die Oberclassen des Gymnasiums gehört.

V. Hülfsmittel: Die Frage nach den geeigneten und unentbehrlichen Hülfsmitteln behandeln wir zunächst im allgemeinen d. h. mit Rücksicht auf beide Stufen des Geschichtsunterrichts. Unbedingt nöthig erscheint uns ein angemessener Leitfaden. Es ist heute unter verständigen und erfahrenen Lehrern kaum ein Streit mehr, daß es für Lehrende wie Lernende heilsam sei, eine solche Norm und Grundlage des Unterrichts zu besitzen. Das „Lesen nach eigenen Heften" und die Folge davon, das Nachschreiben der Schüler führt zu einem unsicheren Besitz, zur Aneignung vieles Fehlerhaften und in den Lehrstunden zu einem bedenklichen Mechanismus. Aber auch für den Lehrer besteht die Gefahr, die Subjectivität extensiv wie intensiv zu sehr walten zu lassen. Natürlich darf das Lehrbuch nicht zum Tyrannen werden, der die freie Bewegung gänzlich bindet, wohl aber muß es im allgemeinen als sichere Basis, als das Feste in dem Fließenden, normativ wirken. Sonach hatte die preußische Schulverwaltung ganz Recht, durch zwei Verfügungen aus den Jahren 1834 und 1857 die Heftschreiberei zu verbieten und die Einführung eines Leitfadens anzuordnen. In der That wird hiedurch ein unentbehrliches Moment der Zucht geschaffen; dem Lehrer wird es leichter, das bestimmte Ziel zu erreichen und eine richtige Stoffvertheilung inne zu halten; er wird der Versuchung eher entgehen, in den verderblichen Docir- oder Katheder-Ton zu verfallen; der jüngere Lehrer namentlich erhält dadurch eine

praktische Methodik, wie sie sich in jedem durchdachten Lehrbuch verkörpert. Es ist aber klar, daß zu einer gesunden Methode des Leitfadens vor allem die Selbstbeschränkung gehört, die dem Vortrag des Lehrers nicht vorgreift oder ihn gar überflüssig macht, sondern ihm nur vorarbeitet. Freilich gehört zu einem glücklichen Gelingen auch hier, daß sich der Lehrer mit den Grundlagen und Grundzügen des Leitfadens im ganzen eins wisse. Ohne diese Harmonie ist nur ein leidiger und beiden Theilen lästiger Kriegszustand zwischen Buch und Lehrer möglich. Dann allerdings lieber kein Buch. Etwas von Resignation, einige Mühe und Hineindenken von Seiten des Lehrers wird aber bei dem Gebrauche jedes Lehrbuchs in jedem Lehrfache vorausgesetzt.

Was die Art des Gebrauches anlangt, so erscheint das Gerathenste, auf der unteren Stufe kein Wort nachschreiben zu lassen. Den Knaben soll die Erzählung des Lehrers, dessen Zwischenfragen u. s. w. in der Stunde ausreichend beschäftigen; aus dem Buche repetirt er, indem er den Stoff desselben durch die Erinnerungen an das Gehörte belebt und ergänzt. Etwas anders stellt sich die Sache auf der höheren Lehrstufe. Dort nimmt der Vortrag des Lehrers neben dem Gedächtnis und der Phantasie auch das Denken mehr in Anspruch und fügt zugleich stofflich dem Inhalte des Leitfadens manches hinzu. Hier ist es also kein Schade, sondern ein Vortheil und eine Hülfe, wenn der Schüler sein Aufmerken durch Hinzufügen einzelner Notizen steigert.

Es werden aber noch immer Ansichten laut, die statt des Leitfadens, worin der Verf. die richtige Mitte erkennt, ein plus oder minus sehen wollen. Die Einen begnügen sich mit einer Tabelle, die Anderen wollen geschichtliche Lehrbücher aus den ersten Quellen. Aber eine Tabelle, chronologisch geordnet, ist nach der bloß alphabetischen doch die alleräußerlichste und am meisten mechanische Ordnung, die es giebt. Gerade von dem, was die Geschichte zur Geschichte macht, Continuität, Ineinandergreifen der Theile und Glieder ist hier keine Rede. Der Lehrer muß also wieder von vorne anfangen und erst organisiren, das rein Aeußerliche in ein verständlich Inneres verwandeln. Sonach kann eine Tabelle nie zum Leitfaden werden; nicht als ein dem Unterricht Vorausgehendes, sondern als dessen Ergebnis hat sie Sinn und Bedeutung. Es ist daher ganz praktisch, am Schluß von Hauptperioden die Schüler Tabellen selbst fertigen zu lassen, oder ihnen gedruckte als Anhängsel des Lehrbuches in die Hand zu geben.

Das entgegengesetzte Extrem ist besonders von einer Autorität auf diesem Gebiet, von C. Peter vor 28 Jahren verfochten worden. Dieser bedeutende Gelehrte und Schulmann verlangte für diesen Unterricht hauptsächlich die Lectüre von Quellen und quellenmäßigen Darstellungen. Sein Vorschlag enthält im wesentlichen nichts neues; es sind dieselben Grundsätze, welche am frühesten in den Gymnasien in Bezug auf den historischen Unterricht herrschten und noch jetzt von den Engländern festgehalten werden, nur dem gegenwärtigen Bildungsstande und seinen Bedürfnissen angemessen erweitert und durchgeführt. Er beruht 1) auf der unleugbaren Wahrheit, daß für die Gymnasialbildung das vom Schüler durch eigene Arbeit Erworbene einen höheren und bleibenden Werth habe, als das einfach vom Lehrer Vorgetragen und in das Gedächtnis Aufgenommene; 2) auf der ebenso richtigen Auffassung der Aufgabe des Gymnasiums: den Schüler zu selbstthätigem Studium zu leiten und seinem Geiste die rechte Methode dazu anzubilden; 3) auf der weisen Vorsicht, die frühzeitige, so verderbliche, am meisten zur Lüge, der großen Krankheit unserer Zeit, verleitende Reflexion vom Geschichtsunterricht möglichst fernzuhalten und statt ihrer eine ernste und strenge Vertiefung in die Objecte oder die als Objecte gegebenen Berichte und Darstellungen zu setzen; 4) auf der unverkennbaren Nothwendigkeit, den in der Jugend vorhandenen, fast zur Wuth gesteigerten Lesetrieb auf würdige Objecte zu lenken und dem Schulunterricht dienstbar zu machen. Peter selbst hat vor etwa 25 Jahren an eine methodische Ausführung seiner Grundsätze durch Herausgabe einer breit angelegten Sammlung von Quellenschriften aus der gesammten Weltgeschichte gedacht. Der Plan ist gescheitert, offenbar an seiner innern Unmöglichkeit.

Ein Schulbuch kann ein solches Werk nimmer werden, ein historisches Lesebuch sehr wohl. Aber auch dann nicht ein unter die Controlle und den unmittelbaren Gebrauch der Schule genommenes. Immerhin hat Peter durch sein Verfahren einen neuen fruchtbaren Anstoß gegeben, der noch fortwirkt. Mag es immer ein Idealismus sein, die Schüler bloß aus den Urbildern der Quellen Geschichte kennen zu lehren, mag dabei der treffliche Gelehrte das innere Bedürfnis und die Leistungsfähigkeit seiner eigenen Jugend mit dem Durchschnittscharakter unserer heutigen Gymnasialjugend verwechselt haben, mag es auch bedenklich sein, die Quellenstücke aus griechischen und römischen Autoren Gymnasiasten oberer Classen vorzulegen; mag es endlich unthunlich erscheinen, gerade in diesem an sich so anregenden Lehrfach auf die persönliche Vermittelung des vortragenden Lehrers zu verzichten; — es wird doch der Mühe werth sein, was echt und praktisch in jenen Vorschlägen ist, zu beherzigen und zu verwirklichen. Ueber die Versuche einer solchen Verwirklichung wird erst unten bei Besprechung der beiden Lehrstufen die Rede sein können. Hier halten wir nur den Grundsatz fest: je inniger und lebendiger die Verbindung des Geschichtsunterrichts mit den übrigen angrenzenden Lehrgegenständen, vor allem mit den beiden alten Sprachen hergestellt werden wird, um so besser werden beide Theile dabei fahren.

Von sonstigen Hülfsmitteln für den historischen Unterricht nenne ich hier noch den unentbehrlichen Gebrauch von Karten und Atlanten und die, wenigstens wünschenswerthe, Anschauung von Bildwerken der Kunst. Nicht bloß Karten der alten Welt (Wandkarten und Atlanten) setze ich in den Händen der Schüler voraus, sondern auch historische Karten zur Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit. Dem letzteren Bedürfnis genügt, nach dem Vorgange der hervorragenden und maßgebenden Atlanten und Wandkarten von Spruner (Schulatlas), Spruner-Menke, (Handatlas), Spruner-Bretschneider (Wandatlas), Menke, Kiepert u. a., für den unmittelbaren Schulzweck der auch schon durch seinen billigen Preis sich empfehlende Historische Schulatlas von F. W. Putzger.

Kann der Lehrer der alten Geschichte namentlich durch Hereinziehen von Kunstanschauungen die Mythologie, die Sagen- und Kunstgeschichte beleben, so liegt auch hierin, wie in jeder Anschauung eine Förderung. Freilich sind nur ganz wenige Anstalten in der glücklichen Lage, ein kleines Kunstmuseum zu besitzen, aber die literarischen Hülfsmittel von Lübke, Guhl und Koner, die kleine Schrift von Rumpel, Zieglers Illustrationen zur Topographie des alten Rom sind allgemein zugänglich. Das Gleiche gilt natürlich von unserem Mittelalter. Es giebt Anstalten, wo geradezu Ausflüge gemacht werden, auf denen der führende Lehrer den Bau einer romanischen oder gothischen Kirche den Schülern erklärt. Das ist auch Quellenkunde und Anschauungsunterricht.

VI. Die Lehrstufen: Es ist von entscheidender Bedeutung für das Gelingen dieses Unterrichts, wie man ihn über den ganzen Gymnasialcursus vertheilt und wie diese Theile ineinandergreifen. Es kann auch hier nicht unsere Absicht sein, alle Möglichkeiten zu erschöpfen oder alle Wirklichkeiten kritisch zu prüfen. Das ist von vornherein klar, daß man sich nicht auf einen historischen Cursus beschränken darf, denn der auf der unteren Stufe beginnende Faden würde auf der oberen in seinen Anfängen wieder abhanden gekommen sein, und außerdem würde nach Ton und Art eine so große Verschiedenheit der Behandlung unten und oben nöthig werden, daß das Ganze eben nicht als ein Ganzes herauskäme. Es sind also mindestens zwei Curse erforderlich. An mehr wie drei hat noch niemand gedacht und kann der Natur der Sache nach niemand denken. Wohl aber sind drei Curse vielfach beliebt worden, und die oben angezogene westfälische Instruction hat diese Dreitheilung empfohlen. Man ist nicht bloß auf preußischen Gymnasien von derselben zurückgekommen, und wie uns scheint, mit Recht. Nehmen wir ein Gymnasium mit neunjährigem Cursus und, nach norddeutschem Durchschnittsbrauch, die drei unteren Classen mit je einjährigem, die dre oberen mit je zweijährigem Cursus an, so erscheint es uns als das richtige, in Quarta den Geschichtsunterricht zu beginnen und diese Classe mit der Tertia zu einem Geschichtscursus zu combiniren, so daß sich ein Doppelcursus von je drei und vier Jahren

ergiebt. Andere haben eine Anfangsstufe in die Sexta und Quinta, oder in die letztere allein legen wollen, andere wieder die Quinta und Quarta als Anfangsstufe zusammengenommen, oder die letztere allein, andere anders. Würde man diesen Unterricht in die untersten Classen verlegen, so entstünde eine zu starke Belastung des Lehrplans und eine verwirrende Nachbarschaft mit der Geographie. In dem Jahrescursus der Quarta allein ließe sich aber der Stoff unmöglich bewältigen. Als Inhalt hat man für den propädeutischen Geschichtsunterricht entweder Sagengeschichte oder biographische Lebensbilder vorgeschlagen. So nothwendig aber eine Kenntnis der ersteren durch Vermittlung der Schule und durch freie Lectüre ist, so kann dieser Stoff nach seinem Mittelcharakter zwischen Unterhaltung und Belehrung doch keineswegs den alleinigen Inhalt von Lehrstunden bilden. Ebensowenig läßt sich die biographische Form, so wichtig dies Element als wirksamer Bestandtheil des Geschichtsunterrichts überhaupt auch sein mag, als Grundlage des geschichtlichen Elementarunterrichts benutzen, weil sie dem Wesen der Sache, auch in ihrer einfachsten Gestalt, widerspricht. Man hat schon oft und mit Recht eingewandt, daß nicht sowohl die Person als die That den Hauptreiz für angehende Knaben hat und daß z. B. Schlachtenbilder, kühne Wagnisse, Seefahrten u. s. w. am ersten und am lebendigsten fesseln.

Schließen wir also die beiden ersten Jahre des Gymnasialcursus vom eigentlichen Geschichtsunterrichte aus, so halten wir doch dafür, daß geschichtliche Vorbegriffe (so in kindlicher Weise von Volk und Regierung, Krieg und Frieden, Ackerbau, Handel, Kirche, Heerwesen u. s. w.) und geschichtlicher Stoff auch auf dieser Stufe von mehr wie einer Seite vorbereitend an den Schüler herantreten. Und so ist es ganz in der Ordnung. Manches soll gelegentlich und fragmentarisch sich einstellen, um später eingegliedert und schulmäßig verwandt zu werden. Ich sehe dabei von zufälliger und freiwilliger Lectüre ab, — und welcher Knabe hätte nicht von Herakles, Troja und Odysseus gelesen, ehe er im Unterricht davon hört? — aber der geographische, der deutsche, ja der lateinische Unterricht liefern eine Menge zerstreuter Elemente. Das deutsche Lesebuch hat mit die Aufgabe, neben der Dichtung und den Naturstoffen auch geschichtliche darzubieten. Ja es ist zu erwarten, daß eine fortschreitende Methodik gerade die letztere Seite immer mehr pflegen und für größere Zusammenhänge sorgen werde. Der geographische Unterricht ist nicht bloß eine Vorbereitung für den historischen, indem er die Erde als das Wohnhaus der Menschheit kennen lehrt und neben einer Uebersicht über die Vertheilung von Wasser und Land auf der Erdoberfläche, über die wichtigsten Küstengestaltungen, Gebirge und Flüsse, neben der Orientirungsfähigkeit auf der Karte, auch eine allgemeine Kenntnis Europas und die specielle des Vaterlandes sich zur Aufgabe stellt, sondern er führt auch, wenn auch nur in Notizenform, eine Menge geschichtlicher Stoffe mit sich. Aber das Lehrfach, das recht eigentlich in primitivster Gestalt Geschichte lehrt, ist der Religionsunterricht mit seiner biblischen Geschichte. Sie kann, von ihrem religiösen Gehalte noch abgesehen, auch menschengeschichtlich durch ihre Einfalt und Größe, durch ihre typische Bedeutung wirken. Nirgends kehrt so übersichtlich und so durchsichtig, dem Kindesauge faßbar und den Mannesaugen ein Wunder, die Grundform alles geschichtlichen Lebens wieder: — wie Zettel und Einschlag, der menschliche und der göttliche Factor, die eigenen Wege und die erziehende Hand von oben. In den Geschichten des alten Bundes ist die geschichtliche Naturseite allerdings vortretender als im neuen. Aber daß diese göttliche Weihe über dem Ganzen liegt, stört nicht, sondern fördert auch den menschlich-geschichtlichen Antheil des Kindes. Denn gerade dadurch ist jene wunderbare Realität und Volksthümlichkeit erzeugt worden, mit der uns jene Gestalten auch ohne Commentar leiben und leben wie ein Stück unseres besten Lebens. Es ist nach K. v. Raumer's trefflichen Winken Gesch. d. Pädag. 3. Aufl. III, 302 ff. überflüssig, über den Bildungsgehalt der biblischen Historien mehr zu sagen. Wie schön gefügt und verheißungsvoll, daß die Geschichte unserer Jugend gerade in dieser Lichtgestalt und nicht in der zweifelhaften Form selbst-eigner Erzählungskunst oder gar in der verkümmerten eines tabellarischen Gerippes zum ersten male nahe tritt. So ist in

gewißem Sinne die biblische Geschichte die unterste Stufe des historischen Unterrichts. Auch das ist ein Vortheil, daß sie mit den Anfängen der Menschengeschichte beginnt und das Kind Blicke in das Morgenland thun läßt, — und nicht bloß in die israelitische Geschichte, — zu welchem der Unterricht später nur episodisch zurückkehren kann. Immerhin theilt sich das religiöse und geschichtliche Interesse in diesen Unterricht; die anthropologische Seite wird durch die theologische fort und fort durchbrochen.

Was die übrigen geschichtlichen Bruchstücke betrifft, die sich auf dieser Stufe in Haus und Schule ansammeln, so tragen sie alle den Charakter der Zeitlosigkeit, daß der detaillirteste Stoff, durch seinen eigenen Reiz wirkend, wie in einen leeren Raum hineingestellt wird. Es ist dem Knaben dieses Alters völlig gleichgültig, ob das mitgetheilte Ereignis in das dritte oder fünfzehnte Jahrhundert fällt. Der uralte Märchentypus „es war einmal" bezeichnet noch diese zeitliche Schrankenlosigkeit.

Es ist ein bedeutsamer Fortschritt im Bewußtsein des Schülers, wenn ein Bedürfnis der Zeitordnung und Zeitfolge eintritt, wie eine Disciplin der irr und wirr herumflatternden Kenntnisse.

A. Untere Stufe: Dieser Uebergang zu dem eigentlichen Geschichtsunterrichte beginnt am natürlichsten mit der drittuntersten Classe, der Quarta. Der lateinische Unterricht bringt hier zum ersten male eine Lectüre von größerem historischen Zusammenhang, von wirklich sachlichem Interesse. Cornelius Nepos in genuiner oder umgearbeiteter Gestalt, der kleine Livius oder ähnliche Bücher bilden den Mittelpunct des Schulinteresses.

In den Anfangsgründen des Griechischen werden auch eine Reihe Termini aus dem geschichtlichen Leben des Volkes dem Knaben geläufig. Der deutsche Unterricht fährt fort durch geschichtliche Prosa und die epischen Stoffe der Dichtungen im Lesebuch, auch durch die anschließenden kleinen Aufsätze, den Geschichtssinn zu beleben. Der Religionsunterricht greift zum Theil auf die alttestamentlichen Geschichten zurück. So tritt der eigentliche Geschichtsunterricht nicht ohne Vorbereitung und ohne Anlehnung an des Schülers übrige Interessen an den Quartaner heran.

Die Aufgabe ist nun, in einem Jahre in zwei wöchentlichen Stunden eine Auswahl aus der griechisch-römischen Geschichte oder griechisch-römische Geschichten zu lehren. Allerdings ein nicht geringes Maß, das umsomehr eine haushälterische Beschränkung auf die Hauptgeschichten verlangt. Vor allen gilt es, die Kriegs- und Personengeschichte zu erzählen. Die Verfassungsgeschichte Griechenlands und Roms muß selbstverständlich zurücktreten; geringfügigere d. h. für den Knaben unfruchtbare Partien werden übergangen, um die wichtigsten um so intensiver und extensiver behandeln zu können. Einzelne Schlachtenbilder sind besonders anschaulich zu schildern; die Karte ist nicht bloß für das geographische Bild der Hauptländer, sondern auch für die Kriegszüge und die Verbreitung der Colonien fleißig zu benutzen. Wo es möglich, wird der Lehrer gut thun, mit der Sprache der Quellen, namentlich des Herodot und Livius zu reden. Mit Alexander des Großen Tod wird er die griechische, mit Octavian die römische Geschichte schließen. Orientalisches wird nur, so weit es unmittelbar in die Geschichte der classischen Völker hineingreift, zu berühren sein. Der Detaillirung der wichtigsten und diesem Lebensalter angemessenen Geschichten, wie sie durch Erzählung und Nacherzählung erstrebt wird, muß nun der Mechanismus der Repetitionen in raschem summarischem Abfragen zur Seite gehn. Der kurze Leitfaden, den ich auch auf dieser Stufe voraussetze, unterstützt dies Verfahren. Alles Einprägen hat hier noch eine mechanische Seite, und es ist den Schülern selbst eine Freude, von ihrem gedächtnismäßig erworbenen kleinen Besitz Rechenschaft zu geben. Nur darf für diesen Theil der Aneignung nur eine geringe Anzahl von Thatsachen und Jahreszahlen begehrt werden. Es sind das gewißermaßen die Nägel, welche die Geschichtsbilder festhalten.

Die andere Hälfte des Geschichtsunterrichts auf dieser Unterstufe (Tertia) führt zur deutschen Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit. In einem zweijährigen Cursus hat dieser Lehrstoff hinreichend Zeit sich auszubreiten. Im ersten Jahre würde

die deutsche Geschichte bis zur Reformation, in dem folgenden bis 1871 zu führen sein. Die physische und politische Geographie des Vaterlandes, die gleichzeitig gelehrt wird, unterstützt den Unterricht in der deutschen Geschichte. Der nationale Standpunct ist hier durchaus festzuhalten. Im Mittelalter hat dies um so weniger Schwierigkeiten, als hier das Vaterland in der That die Centralstelle einnimmt und das Kaiserthum in seiner Stellung zur Kirche einen universalen Charakter trägt. Die Völkerwanderung, Karls des Großen Hegemonie, die Kreuzzüge sind ohnehin weltgeschichtliche Vorgänge. Der Knabe wird so inne, daß Deutschland einst an der Spitze Europas gestanden, daß es den Ueberschuß seiner Kräfte an allgemeine Aufgaben der Menschheit abgegeben, oft aber durch diese Expansionskraft sein eigenstes Leben geschädigt hat. Schwieriger ist die nationale Behandlung der neueren Geschichte nach 1555. Hier ziehen andere Staaten ungleich lebhafter das Interesse wie überhaupt so namentlich der Jugend an sich. Gleichwohl wird die Beschränkung auf das Vaterland der leitende Gesichtspunct bleiben müßen. Vielleicht mit der Ausnahme, daß man den Abfall der Niederlande, als eines eigentlich deutschen Gebietes, mitbehandelt. Sonach würden sich als Hauptstücke ergeben: die deutsche Reformation, der Abfall der Niederlande, der dreißigjährige Krieg, die Kriege gegen Ludwig XIV. bis zum Ende des spanischen Successionskrieges, der große Kurfürst von Brandenburg und seine nächsten Nachfolger, der nordische Krieg, der so tief in die deutsche Geschichte eingreift, Friedrich der Große und seine Kriege, der amerikanische Unabhängigkeitskrieg wegen seiner Bedeutung für Deutschland, aus der französischen Revolution die Hauptdata, und die sich aus ihr und dem Kaiserthum entwickelnden Kriege gegen Deutschland, vor allem eine lebendige Erzählung der Befreiungskriege 1813—1815, endlich mit passendem Uebergang die deutsche Erhebung von 1864—1871. Der frühere Brauch, in den bedeutenderen Particularstaaten des weiland deutschen Bundes (Preußen, Bayern, Sachsen, Württemberg) auf den Schulen auch Territorialgeschichte als solche zu lehren, erscheint gegenwärtig, wenigstens in der alten Weise und Ausdehnung, nicht mehr zeitgemäß und pädagogisch richtig. Das Gemeinsame, das Ganze, das Reich muß vor allem dem Schüler ungestört und unzerstreut vorgehalten werden. Selbst preußische Geschichte soll nur insoweit getrieben werden als sie zugleich einen allgemein deutschen, ja einen europäischen und weltgeschichtlichen Charakter trägt. Dabei wird es in den Einzelstaaten sich empfehlen, gelegentlich und excursiv von dem Werden und Wachsen ein kurzes Bild zu geben, theils aus praktischen Gründen, theils um der deutschen Eigenart und Individualisirung einigermaßen gerecht zu werden.

Das Verhältnis der Schüler zu der Geschichte der classischen Völker ist auf dieser Stufe möglichst frisch zu erhalten. Das Hauptmittel natürlich ist schon hier die weitere Ausdehnung der Quellenkunde durch die Lectüre von Cäsar und Xenophon. Glücklich die wenigen Anstalten, wo durch die ergänzende Privatlectüre das bellum Gallicum und civile sowie die Anabasis ganz gelesen werden können. Da ist ein breiter Boden wirklicher historischer Anschauungen und für die Gründung eines nachhaltigen geschichtlichen Interesses gewonnen. Es wird aber außerdem erforderlich sein, durch zeitweilige größere Repetitionen (etwa alle vier Wochen) das altgeschichtliche Pensum der Quarta im Gedächtnis zu erhalten.

B. Obere Stufe: Ich komme zu der Oberstufe dieses Unterrichts, die vier Jahre der Classen Secunda und Prima umfaßt. Hier tritt gleich an der Schwelle die Controverse in den Weg, ob man besser der Secunda die alte Geschichte, der Prima die mittlere und neuere überweise oder umgekehrt. Diese Frage ist in den letzten beiden Jahrzehnten vielfach erörtert, wenngleich noch nicht zu einem völligen und einheitlichen Austrag gebracht, so doch auf den meisten Gymnasien dahin entschieden worden, daß die alte Geschichte richtiger der Secunda zufalle. Hierfür spricht zunächst der Grund, daß man damit die natürliche Ordnung und die auf der Unterstufe befolgte festhält. Es müßten schon sehr entscheidende Gründe sein, die uns bestimmen könnten, von der zunächst sich darbietenden Reihenfolge abzugehen. Denn jetzt ergiebt sich die einfache Wiederholung der ganzen Geschichte nach natürlicher Zeitfolge in zwei nur methodisch

andersartigen Cursen. Die Gründe der Gegner dieser Ordnung sind wesentlich folgende. Es soll noch einmal am Schluß der Gymnasialbildung auf das Geschichtsgebiet zurückgekommen werden, das eine centrale Stelle einnimmt. Freilich in ungleich reiferer Weise und größerer Vertiefung. Jetzt, in Verbindung mit einem größeren Umfang der Quellenlectüre, lasse sich an diesem Stoff an besten eine Vertiefung in die Geschichte anbahnen, wie sie allein wahren historischen Sinn erzeugen könne. Auch die griechisch-lateinische Lectüre könne nur gewinnen durch diesen Anschluß an die alte Geschichte auf der obersten Stufe. Diesen Gründen, welche von bedeutenden Schulmännern (z. B. Peter, Campe, Dietsch u. a.) geltend gemacht wurden und zum Theil noch werden, stehen, so gewichtvoll an sich sie sind, doch andere von noch größerem Gewicht entgegen. Und was unter allen Umständen wahr und treffend an jenen Gründen ist, läßt sich durch eine gleich zu entwickelnde Combination erreichen. Soll überhaupt Geschichte der christlichen Epoche getrieben werden — und wer will das nicht in irgend welcher Gestalt? — so entsteht geradezu die Unmöglichkeit, die Neuzeit in einer Secunda sach- und zweckmäßig zu behandeln. Schon das Mittelalter würde schwierig sein. Man denke an den Weltkampf zwischen Reich und Kirche, an das Städteleben, an die Entwicklung der Landeshoheit u. a., immerhin würde es bei dem nationalen und mehr elementaren Charakter unseres Mittelalters und mit einiger Resignation angehen. Die Neuzeit wehrt sich dagegen. Man versuche es doch einmal ehrlich und vorurtheilslos mit der Reformation, mit dem Freiheitskampf der Niederlande, mit der englischen und französischen Revolution, wie weit man vor Knaben von 15 bis 16 Jahren mit diesen Bewegungen kommt, ob man sie begreiflich und anschaulich machen kann. Hier verstecken sich überall die Ursachen ganz anders hinter complicirten Weltzuständen als in den einfachen Linien antiker Begebenheiten. Der Elementargeist, wie er die Jugend faßt und hinreißt, fehlt zwar auch in den großen Vorgängen der Neuen Geschichte nicht. Mitunter brechen aber die Grundeigenschaften der Völker vulkanisch durch alle Kunstdämme politischer Schranken. Aber dieser Sturmgeist ist doch ganz anders durchzogen von dem nur dem Verstand zugänglichen politisch-diplomatischen Geist, und er setzt außerdem seiner zerstörenden Natur nach nicht den jugendlichen Standpunct der Hingebung und Liebe, vielmehr der kritischen Reflexion voraus. Dabei verlangt die Neuere Geschichte annähernd eine universalgeschichtliche Behandlung. Der von Campe aufgestellte Lehrplan, wonach der Secunda Deutsche, der Prima Alte Geschichte zugetheilt wird, scheitert aber daran, daß die Neue Geschichte, national-deutsch behandelt, zum Zerrbild wird und ihr Wesen wie ihren Werth einbüßt. Wir stehen dann nur wieder vor dem Entweder — Oder: entweder den Fuß gar nicht über die Schwelle der Neuen Geschichte zu setzen oder dieselbe ihrem Wesen gemäß, wenn auch mit der nöthigen Rück- und Vorsicht, zu behandeln.

In die Secunda gehört die Alte Geschichte, und zwar mit der Beschränkung auf Griechenland und Rom, (in je einem Jahrescursus) unter episodischer Einflechtung und Berücksichtigung der orientalischen Völker, soweit eine solche durch den Hauptzweck gefordert wird. Die griechisch-römische Geschichte kann bei ihrer Durchsichtigkeit und Abgeschlossenheit, bei ihrer classischen Einfachheit und Faßlichkeit, auf dieser Schulstufe zu vollkommen ausreichendem Verständnis gebracht werden. Der Unterricht kann hier auf dem in Quarta angeeigneten, in Tertia frisch erhaltenen Stoff ausgewählter griechisch-römischer Geschichte fußen und auf diese vorausgesetzte Kenntnis zurückgreifen. Vieles auch aus der Kriegsgeschichte ist zu erweitern, das biographische Moment noch eingehender zu berücksichtigen, vor allem die Verfassungsgeschichte, die auf der Unterstufe naturgemäß zurücktrat, jetzt heranzuziehen. Wesentlich belebt und unterstützt werden hier die Geschichtsstunden durch den altsprachlichen Unterricht und es erscheint dringend wünschenswerth, daß beide in derselben Hand liegen. Denn die Secunda kann nicht bloß die Lectüre des Nepos, Cäsar und Xenophon mit ihrem Ertrag an quellenmäßigen Anschauungen, an technischen Begriffen, an Einblicken in das Kleinleben der Sitte, des Rechts, des Kriegsbrauchs voraussetzen, sondern ergänzt und fördert diese ursprüng-

lichen Anschauungen durch die eigene Classenlectüre aus Homer, Herodot, Xenophon, Lysias, Ciceros Reden, Sallust, Virgil, Livius. Dazu kommen die Einleitungen, die der Schüler entweder gedruckt vor seinen Ausgaben der Autoren findet, oder vom Lehrer zu kurzer Orientirung erhält. Diese sind eine Fundgrube für die Antiquitäten (z. B. attisches und römisches Rechtsverfahren), wie für fragmentarische Kenntnis der Literaturgeschichte. Tritt zu solcher Anlehnung des Geschichtsunterrichtes an die Quellen noch eine wohlgeleitete Privatlectüre, wie sie z. B. auf den altsächsischen Fürstenschulen noch blüht, und nimmt diese auch auf das Bedürfnis historischer Bildung die gebührende Rücksicht, so müßte es seltsam zugehen, wenn durch das Zusammenwirken der drei Factoren, des Geschichts- und Sprachunterrichtes, und der Privatlectüre nicht ein ausreichendes und tüchtiges Maß geschichtlicher Bildung, zugleich mit dem Trieb nach Erweiterung und Vertiefung gewonnen würde. Nicht stark genug betont werden kann dies Ineinandergreifen und Aufeinanderwirken von Lectüre und altgeschichtlichem Unterrichte. Das eine ergänzt und belebt das andere. Eine ganze Reihe von Begriffen, mit denen jener wie diese zu operiren hat, hört erst durch diese Gegenseitigkeit auf, ein todter Buchstabe zu sein. So die Termini *ἐκκλησία, ἀγορὰ, βουλὴ, ἄρχων, στρατηγὸς, αὐτοκράτωρ, δήμιον προστάτης, λειτουργία, ἡλιαία, δοκιμασία, συμμαχία, πρόξενος*, patres, plebs, nobiles, forum, comitia, classes, capite censi, legio, provincia, socii, ager publicus, secessio, provocatio, nexus u. s. w. a.

Auch die Aufsätze, die deutschen zunächst, aber auch, wo dies schon auf der Secunda Brauch ist, die lateinischen, haben ihren Stoff vor allem aus dem altgeschichtlichen Gebiete zu schöpfen.

Der Verfasser dieses Aufsatzes hat den Versuch gemacht, in Verbindung mit dem Provinzialschulrath Dr. Baumeister und dem Gymnasialdirektor Dr. Weidner in dem „Historischen Quellenbuch", dessen dritter Auflage entgegengesehen werden darf, seine Ueberzeugungen über die Ergänzungsbedürftigkeit und Ergänzungsfähigkeit der Quellenkunde unserer Schüler zum Ausdruck zu bringen. Er glaubt damit dem, was in den obenberührten Forderungen von Peter, Campe u. s. w. gesund und wesentlich ist, genugsam Rechnung getragen zu haben. Immerhin wird nicht zu verlangen und zu erwarten sein, daß das ganze Quellenbuch, am wenigsten der die römische Geschichte umfassende Theil in Secunda und Prima durchgearbeitet werde, aber die Einzelbilder der größten Ereignisse, die im sprachlichen Unterrichte nur zufällig oder gar nicht aus den Quellen kennen gelernt werden, durch Privatlectüre dem Schüler nahe zu bringen, ist der stärkste Hebel des historischen Interesses. Und gerade hier fließen auch für die lateinischen Primaner-Aufsätze die reichsten und natürlichsten Quellen und ein neues Mittel, den sprachlichen Unterricht mit dem historischen in Rapport zu setzen. Auch in der Secunda werden in periodisch wiederkehrenden Terminen (etwa alle sechs Wochen) größere Abschnitte des Tertia-Pensums repetirt werden müßen.

Die Prima hat, das Pensum der Tertia wieder aufnehmend und weiterführend, die Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit zum Lehrgegenstand; mit der Einschränkung auf die deutsche Geschichte in jener, mit einer Modification des universalen Charakters dieser Periode, von welcher sogleich die Rede sein wird. Diese Beschränkung erscheint aus zwei Gründen nöthig. Einmal ist es aus Zeitmangel unmöglich, die Sondergeschichten der übrigen Culturländer, Frankreichs, Englands, Italiens, Spaniens in irgendwie ausreichender und verständlicher Weise zu behandeln, zumal Wiederholungen aus der alten Geschichte in Prima unumgänglich sind. Es kommt ein innerer Grund dazu. Der Blick des Schülers soll früh geschärft und geübt werden für die Erkenntnis der Wahrheit, daß unser Vaterland im Mittelalter Herz- und Lebenspunct der Weltgeschichte gewesen. Wenn die Eitelkeit de la grande nation sich unbefugterweise schon im Mittelalter in den Mittelpunct rückt und schon Karl den Großen zu einem Franzosen umprägt, wenn der Engländer jene Jahrhunderte wesentlich vom insularen Standort aus betrachtet, so dürfen wir, die wir ein Recht dazu haben und nur

den historischen Sachverhalt damit anerkennen, gewiß und vollends in der Schule das Mittelalter deutsch behandeln. Ja auch in seiner späteren Knechtsgestalt und während des chaotischen Ringens und Werdens einer neuen Zeit muß es dem Interesse des Schülers noch immer am nächsten bleiben. Wenn die Jugend die hohen Zeiten, die der sächsischen und staufischen Kaiser, mitgefeiert hat, so muß sie sich auch gewöhnen, von den Höhen in die Niederungen herabzusteigen und selbst während der vaterländischen Zuckungen des 14. und 15. Jahrhunderts ihre Liebe und Theilnahme nicht auf Frankreich oder England zu übertragen. Erst das 16. Jahrhundert, in dem die ephemere, aber das Vaterland so tief und auf lange in den Schatten stellende Monstrosität eines spanisch-burgundisch-amerikanisch-italisch-ungarisch-deutschen Weltreichs aufkommt, ändert auch für die Schule diesen Stand- und Gesichtspunct.

Man wage also für die Gymnasien wenigstens den Schnitt und überlasse die Geschichte der übrigen Culturländer im Mittelalter ebenso fernerer Bildung wie man in der Alten Geschichte das Morgenland besser aus den Geschichtsstunden herausläßt. Nur bis dahin, wo die Nationalitäten noch ungeschieden nebeneinander stehen, und dann wieder, wo sie sich zu gemeinsamen Thaten zusammenthun — also bis zum Auseinanderfallen des großen Frankenreichs und wieder in den Kreuzzügen — fordern selbstverständlich auch die Nachbarländer Rücksicht, Italien bis zu einem gewißen Grade ohnehin wegen seiner Abhängigkeit vom deutsch-römischen Reich. Ebenso selbstverständlich ist es, daß der Ursprung des Islam, dessen Kampf mit der Kirche ja geradezu die ἀκμή des Mittelalters bildet, zur Sprache kommt.

Der Schüler muß den Eindruck aus dem Unterricht mit fortnehmen, daß das deutsche Reich, in Verbindung allerdings mit der abendländischen Kirche, damals an der Spitze der Weltgeschichte steht und nicht bloß durch die Anlehnung an die Kirche, sondern auch darum, weil staatenbildende germanische Volkskräfte seit der Völkerwanderung alle Culturländer Westeuropas erfüllt hatten. Der Lehrer braucht dabei nicht zu verschweigen, daß dies ziellose Streben ins Weite, der deutsche Erbfehler, die nächsten politischen Aufgaben, die Gründung eines nationalen Staates, die durchgreifende Germanisirung Ostdeutschlands, eine feste und dauerhafte Constituirung der inneren Verhältnisse, verschoben und geschädigt hat. Aber auch innerhalb der deutschen Geschichte thut die möglichste Verkürzung und Beschneidung des Stoffes noth. Schnelleres Hinwegeilen über die didaktisch minder ausgiebigen Strecken (welche die Forschung gerade am meisten zu reizen pflegen), längeres Weilen bei den größeren und helleren ist unumgänglich. Solche Abbreviaturen sind möglich und nöthig z. B. bei der Geschichte der Merovinger nach Chlodwig, der Karolinger nach Karl dem Großen, bei mehreren deutschen Kaisern, besonders während der letzten Periode. Dann wird Zeit und Raum für die breitere Darstellung so überragender Persönlichkeiten wie Karls des Großen, Ottos des Großen, der beiden staufischen Friedriche u. a. gewonnen. Der Beruf, den die Geschichte unseres Mittelalters in der Schule hat, das Verständnis für das specifisch Vaterländische in der Jugend zu wecken, — ein Beruf, in dem sie durch die Existenz des neuen Reiches so wesentlich gefördert wird — wird sich um so besser erfüllen können, wenn einmal die Lectüre bedeutender Einzeldarstellungen (aus den Schülerbibliotheken oder sonst) hinzutritt, oder durch irgend welche Anschauung von Denkmalen oder literarischen Quellen. Größere Partien aus Giesebrechts Kaisergeschichte z. B. sollte kein Primaner ungelesen lassen. Schon oben habe ich auf die Belebung durch monumentale Anschauungen hingewiesen. Unter den literarischen Quellen sind schon die Stücke mittelhochdeutscher Dichtung zu nennen, deren Lesung mehr und mehr ein gesicherter Besitz unserer Schulen wird. Auch hier eine besondere historische Quellenlectüre, zumal obligatorisch, einzuführen, ist nicht räthlich. Die Frage steht anders als in der Alten Geschichte. Dort wies schon die Hauptthätigkeit der Schule, die philologische, auch für die Geschichte auf die Quellen hin, die zugleich alle oder großentheils literarischen Kunstwerth besitzen. Im Mittelalter fällt der letztere Vorzug meist weg und die ganze Frage wird eine Frage der Zeit und Gelegenheit bleiben. Eine knappe Auswahl aus

den wichtigsten Historikern in einem mäßigen Band könnte für einzelne Freiwillige immerhin ein nützliches Hülfsmittel werden. Eine übertriebene Ausdehnung dagegen, wie sie wohl früher befürwortet wurde, läßt leicht die ganze Sache scheitern. Es sind mir praktische Fälle bekannt, wo strebende Primaner unter Leitung des Fachlehrers mit lebendigem Interesse Stücke aus Einhard's vita Caroli Magni und Annalen, aus Lambert, Adam von Bremen, Otto von Freisingen u. a. lasen. Aber verallgemeinern läßt sich, wie gesagt, ein solcher Brauch nicht. Es versteht sich, daß auch im Mittelalter die culturgeschichtliche Seite nicht unberücksichtigt bleiben darf, doch wird man auch hier als leitendes Gesetz weise Sparsamkeit und möglichste Verwebung des Zuständlichen in die Geschichte der Thaten festhalten müßen. Aber die Grundzüge des altgermanischen Staatslebens wie der mittelalterlichen Lehnsverfassung, Ritterthum und Städteleben müßen dem Schüler lebendig werden. Der heidnische Volksglaube, das Eingreifen des Christenthums und der Kirche in die deutsche Geschichte, das Mönchsthum, und die Entwicklung der Hierarchie, die verschiedenen Stufen der Baukunst in dieser Periode — alles dies hat der Unterricht anschaulich zu machen. Deutsche Literaturgeschichte des Mittelalters dagegen ist den deutschen Stunden zu überlassen und der Geschichtslehrer hat höchstens an das Erworbene zu streifen und zu erinnern.

Auch auf dieser Stufe setze ich fortgesetzte und gründliche Repetitionen der Alten Geschichte, des Secunda-Pensums, voraus. Es ist, bei getrennten Primen, dieser wichtigen Pflicht nicht zu viel Zeit gewidmet, wenn wöchentlich eine von drei Stunden für diesen Zweck verwandt wird. Denn es läßt sich erfahrungsmäßig in zwei wöchentlichen Stunden das deutsche Mittelalter in den knapperen Linien, in welchen ich mir den Stoff denke, ganz wohl bewältigen.

Die Neuere Geschichte fällt dem entwickelten Plane gemäß in die Oberprima, in das letzte Schuljahr. Ganz naturgemäß wird also das schwierigste Stück Arbeit der reifsten Bildungsstufe vorbehalten. Denn in der That bietet die Neuere Geschichte einer schulmäßigen, nicht auf akademische Standpuncte übergreifenden Behandlung augenscheinliche Hemmnisse, die in den Augen manches erfahrenen Schulmannes so groß sind, daß er lieber ganz auf diese Stoffe verzichten möchte. Aber es wäre doch eine halbe, defecte Ausrüstung für unser vaterländisches Leben und unsere Gegenwart, wenn die Schule gerade da stehen bleiben wollte, wo vor allem doch die Wurzeln unserer Zeit liegen. Wir stehen einfach vor einem Muß, und es gilt, dies Muß durch Methode und Geschick zu einer Möglichkeit zu machen. Die Schwierigkeit dieses Geschichtsabschnittes für die Schule liegt vor allem in zwei Puncten: in der Unmöglichkeit einer Anlehnung an die Quellen, wie sie für das Alterthum gegeben und für das deutsche Mittelalter zum Theil wenigstens möglich war; dann in dem Charakter der Neueren Geschichte, der eben unabänderlich der der Universalität ist, als solcher aber über den Gesichtskreis der Schüler weit hinaus zu gehen scheint. Dem erstgenannten Mangel läßt sich nur dadurch einigermaßen abhelfen, daß man im Unterrichte selbst bei den Hauptereignissen möglichst lebendig ins Detail geht, daß man hier und da ein Quellenzeugnis (z. B. aus Luthers reformatorischen Schriften, Fragmente aus Friedrich's des Großen historischen Werken, aus Mirabeau's Staatsreden u. a.) einwebt; endlich und vor allem dadurch, daß man den Schüler an den wichtigsten Puncten auf classische Geschichtswerke, besonders auch auf Biographien, verweist und diese Verweisung unterstützt durch nähere Anleitung, Nachfragen und die erforderliche Ausstattung der Schülerbibliothek. Unsere Geschichtsschreibung ist jetzt so reich an solchen Werken, daß ich einzelnes kaum hervorzuheben nöthig habe.

Das zweite Bedenken ist an sich groß genug. Denn es scheint zu einem Widerspruch zu führen, wenn wir oben behaupteten, Weltgeschichte gehöre ausschließlich der Wissenschaft und der Universität, und nun doch diesen spröden, ungefügen Stoff auf dieser Stufe einschmuggeln wollen. Denn es bleibt wahr, national deutsch läßt sich die Neuere Geschichte unmöglich behandeln, wenn man sie nicht ihres Wesens und eigenthümlichen Charakters entkleiden, also zu einer Unwahrheit machen will. Es bedarf,

um aus diesem Dilemma herauszukommen, eines methodischen Mittelwegs, den der Verf. in dem dritten Theil seines historischen Hülfsbuchs versucht hat. Er hat dort durch eine leicht übersichtliche Gruppenbildung das Chaos der Thatsachen durchsichtig zu machen und durch Verschmelzung des universellen Charakters mit dem nationalen Gesichtspuncte zugleich dem vaterländischen Interesse sein Recht zu wahren gesucht. Er hat außerdem, um die Gefahr, ins Weite und Allgemeine sich zu verlieren, für den Schüler möglichst zu verringern und die persönliche That überall durchscheinen zu lassen, an allen entscheidenden Stellen das biographische Element besonders berücksichtigt. Solche Lebensbilder, die der Leitfaden zu skizziren, der Unterricht auszuführen hat, bringen in die Massenbewegungen ethischen Halt und gesteigerten Antheil, ja oft sind sie geradezu die Lichtpuncte und Wärmeleiter für den Schüler. Es giebt historische Persönlichkeiten, wie Luther, Hutten, Cromwell, Friedrich d. Gr., der Minister vom Stein u. a., deren Lebensbilder zu sprechendster Evidenz gebracht werden müßen.

Was jene Gruppenbildung anlangt, so verstehen wir darunter eine auf den durchgreifenden Richtungen der Neueren Geschichte beruhende Theilung, die sich ganz natürlich als eine dreifache ergiebt: das Zeitalter der Reformation, der absoluten Monarchie, der Revolution. Innerhalb dieser drei Hauptgruppen lassen sich leicht und übersichtlich alle die Ereignisse unterbringen, die überhaupt für den Standpunct der Schule fruchtbar und zuläßig sind. So fallen, um nur beispielsweise die Untertheile unseres Hülfsbuchs zu nennen, 1. unter das Zeitalter der Reformation a) Die Reformation in Deutschland. 1517—1555, b) Der Abfall der vereinigten Niederlande von Spanien. 1559—1609, c) Der dreißigjährige Krieg. 1618—1648, d) Die englische Revolution. 1688; 2. unter das Zeitalter der absoluten Monarchie: a) Zeitalter Ludwigs XIV. von Frankreich. 1661—1715, b) Zeitalter Peters des Großen von Rußland. 1689—1725, c) Zeitalter Friedrichs des Großen von Preußen. 1740—1786; 3. unter das Zeitalter der Revolution: a) Frankreich als Republik. 1804, b) Frankreich als Kaiserreich (bis zur Höhe seiner Macht). 1812, c) Der europäische Freiheitskampf gegen Frankreich. 1813—1815, d) Deutschlands Erhebung bis 1871.

Diese Theilung empfiehlt sich, dünkt mich, durch ihre Einfachheit und Natürlichkeit, indem sie in die Geschichte nichts hineinträgt, vielmehr das Gesetz aus ihr entwickelt. Sehr wichtig ist es, eine solche Theilung von vornherein dem Schüler zum völligen Verständnis zu bringen, so daß sie der Schlüssel zum Ganzen und ein stets gegenwärtiger Anhalt für das Gedächtnis wird.

Die Frage, wie weit culturgeschichtlicher Stoff in die Neue Geschichte hereinzuziehen sei, wird sich nach den oben aufgestellten allgemeinen Gesichtspuncten regeln müßen. Auch hier hat die Culturgeschichte nicht als selbständiges Glied, oder gar als ballastartiges Anhängsel zu erscheinen. Eine ganze Reihe großer Culturfragen liegt in den Ereignissen selbst. Kein Schüler darf diese lehrreichen Jahrhunderte verlassen, ohne einen bestimmten Eindruck mitzunehmen von dem Wesen und Gang einer religiösen Bewegung nach Ursprung, Steigen und Fallen, von Volksbewegungen, in denen sich zu dem religiösen Element das politische gesellt oder zu dem politischen das sociale, und deren Ausartung unfehlbar den Rückfall in ihr Gegentheil hervorruft; von der befreienden Gegenwehr einer unterjochten Nationalität gegen ihren Unterdrücker; von dem Werden und Einwurzeln gesetzlicher Freiheit, von der zeitlichen Nothwendigkeit des Entstehens und Verschwindens unbeschränkter Fürstengewalt, von der Losreißung mündig gewordener Colonien von dem Mutterlande u. s. w. Das verstanden zu haben, diese Gesetze geschichtlicher Bewegung, das heißt Culturgeschichte im besten Sinne. Diese historische Bildung hat dabei geradezu eine praktische Bedeutung. Der evangelische Schüler muß für die Gründung einer festen Ueberzeugung einen tieferen Einblick in die Kirchenreformation erhalten und allseitiger, freier, als die Religionslehre ihn zu geben vermag, — und steht es bei dem katholischen, wenn auch aus anderen Motiven, nicht gerade so? — und der junge Preuße, ja der deutsche Jüngling muß lernen, wie

die Grundfesten des neuen Reichs in dem norddeutschen Sonderstaate gelegt wurden. Preußische Geschichte apart auf höheren Schulen zu treiben, darf auch für diese Stufe jetzt ein veralteter Standpunct heißen; im Zusammenhang mit der allgemeinen Geschichte ist es eine unumgängliche Pflicht.

Aber auch außer diesen allgemeinen culturgeschichtlichen Momenten sind in Verbindung mit der Staatengeschichte culturgeschichtliche Stoffe in knapper Bemessenheit aufzunehmen. So sind die Zustände des Reichs und der Kirche vor der Reformation eingehend zu charakterisiren, die Motive und die Erfolge des Abfalls der Niederlande führen gleichfalls auf innere Verhältnisse. Zustände schaffen eben politische Bewegungen und werden wieder von ihnen geschaffen. Daß in der Glanzzeit der englischen Geschichte unter Elisabeth von Shakespeare ein Wort gesagt wird, ist ebenso selbstverständlich, wie daß das Zeitalter Ludwigs XIV. auch in seinen friedlichen Lebensäußerungen (Hofleben, französische Kunst, Literatur und Wissenschaft, Staatsverwaltung kirchliche Verhältnisse), die doch auch wie ein stiller Eroberungszug durch die Welt gehen, vor das Auge des Schülers tritt. Und diese friedlichen Bewegungen treten doch als Ausflüsse, also wieder als Thaten des Selbstherrschers auf. Und wenn in diesem Zusammenhang von Racine, Molière, Corneille u. s. w. die Rede sein mußte, so haben in noch höherem Grade die geistigen Vorboten der Revolution, Voltaire, Rousseau, Montesquieu, auch politisch-socialen Charakter. Die deutsche Literatur kann höchstens an charakteristischer Stelle gestreift werden; materiell gehört sie nicht in die historischen, sondern in die deutschen Stunden. Aus der Kunstgeschichte wird man sich auch auf einzelne exempla der Epochen beschränken müßen, wo die Kunst als ein lebendiges Glied eines gehobenen National- oder Culturlebens unmittelbar hervortritt. Von dem Zeitalter Ludwigs XIV. war in dieser Beziehung schon die Rede; das Gleiche gilt von der Periode Rafaels, Michel Angelos, A. Dürers u. s. w., das Gleiche von der niederländischen Kunst nach der glorreichen Erhebung gegen Spanien. Von dem großartigen Aufschwung der deutschen Kunst in Architektur, Malerei und Sculptur in unserm Jahrhundert (Cornelius, Overbeck, Schnorr, Rauch, Schinkel, Veit u. s. w.) könnte am Abschluß der Befreiungskriege ein Wort gesagt werden.

Die Frage, ob die Schule der Neueren noch eine Neueste Geschichte anzufügen habe, beantwortet sich heute leicht und wie von selbst. Vor zehn Jahren noch machte der Unterricht in der Regel am Ausgang der Befreiungskriege, anno 1815 Halt, wenn auch die gangbarsten Lehrbücher in jeder neuen Auflage immer bis auf die Gegenwart herabgiengen. Es zeugte damals von gesundem Takt, überhaupt einen Abschluß und gerade diesen zu suchen. So schloß für das Bewußtsein des Schülers die Neuere Geschichte mit einem gewaltigen Schlußpuncte ab, der ebenso sehr von nationalem wie von universalem Gewichte war. Von dem folgenden Halbjahrhundert nahm man mit Recht an, daß es mit seinem Gewirr ungelöster Fragen und bei seinem verwickelten und unbefriedigenden Charakter sich dem Verständnis des Schülers entziehe. Das ist nun anders geworden. Was damals durch die Natur der Dinge verboten schien, das ist heute geboten. Der Unterricht kann unmöglich mehr stille stehn bei dem Abschluß der Freiheitskriege, er muß den Abschluß des neudeutschen Reiches erreichen. Dieser Satz bedarf zu seiner Begründung nicht weiterer Worte. Auch ist er jetzt wohl allerseits anerkannt. Aber mit dieser Anerkennung erhebt sich sogleich die große Schwierigkeit, wie man praktisch und methodisch jener Forderung gerecht werden soll. Wenn man früher den historischen Stoff von 1815 bis 1864 oder 1870, und zwar den deutschen ebenso gut wie den außerdeutschen, ungeeignet, ja völlig unverwendbar fand für den Schulbedarf, soll nun, wenn uns der unwiderstehliche Drang und Zwang der Dinge nöthigt, bis 1871 vorzugehen, damit zugleich jenen Stoffen doch Thor und Thür aufgethan werden? Jene Stoffe auch nur in einiger Ausführlichkeit zu verwenden bleibt vor wie nach unpädagogisch, und jeder Versuch, sie den Schülern der obersten Gymnasialclasse gleichwohl vorzuführen, wird sich aus Mangel an verfügbarer Zeit und an günstiger Tragfähigkeit der Jugend als undurchführbar erweisen. Hüten wir uns auch

hier vor dem verderblichen Encyklopädismus, an welchem unsere Zeit und unsere Schulen schon tief genug kranken.

Es kann kaum eine Frage sein, was wir der Neuesten Geschichte gegenüber zu thun und zu lassen haben. Die Kriegs- und Siegesjahre 1870 und 1871 wurden aus nationalem Interesse, als Abschluß einer nationalen Entwicklung, in den Bereich der Schulbildung aufgenommen. Dieser Standpunct ist bei der Auswahl des Stoffes für die Neueste Geschichte lediglich festzuhalten. Deutschlands Entwicklung blieb 1815 wie ein Fragment, wie ein Provisorium stehen; es müßen die Brücken geschlagen werden zu dem Definitivum des neuen Reichs. Die Zwischenereignisse zwischen beiden Zeitpuncten sind nur insoweit zu berücksichtigen, als sie dieselben verbinden. Hiermit ist ein bestimmtes Princip und eine bestimmte Schranke gewonnen. Es ist dabei nur nöthig, die wichtigsten gemeingeschichtlichen Vorgänge dieser Zeit namentlich und soweit sie Deutschland berühren oder darauf einwirken, durchscheinen zu lassen. Damit ist dem Bedürfnis der Schule genuggethan, wenigstens insoweit man ex officio zu handeln hat. Ein etwaiges Mehr bleibt der eigenen Neigung des Schülers und seiner Lectüre überlassen. Es würde sich die genannte Periode deutscher Geschichte dann am einfachsten in drei Theile zerlegen lassen, in die Abschnitte von 1815—1848, von 1848—1864, von 1864—1871, mit dem dänischen, deutschen und französischen Krieg. Der Frieden vom 10. Mai 1871 würde das Ganze abschließen. Der Culturkampf gehört natürlich nicht in ein Schulbuch.

Man darf erwarten, daß bei geschickter Ausführung dieser methodischen Grundlinien eine wirklich geschichtliche Bildung auf unseren Gymnasien erreicht werde. Vor Ueberschätzung dieser Lehrstunden und vor übertriebenen Hoffnungen wird man sich freilich hüten müßen. Die Fülle intensiver Bildungskräfte, wie sie der altsprachliche Unterricht in Grammatik, Lectüre und Stilübungen birgt, bietet der historische natürlich nicht, da er ein überwiegend receptives Verhalten voraussetzt. Aber er ergänzt sowohl und faßt zusammen die zerstreuten Kenntnisse vom classischen Alterthum, als er darüber hinausgreifend zeigt, daß nicht bloß Griechen und Römer die Cultur der Menschheit vertreten. Die Schule hat sich außerdem gegenwärtig zu halten, daß gerade diese Aufgabe wesentlich durch mitwirkende Factoren erreicht werden muß. Die beste Geschichtsschule, wie für das Volk so für die Jugend, ist eine politisch und patriotisch gehobene Gegenwart, eine lebendige Volksgemeinschaft, aus welcher der Einzelne gern in die Vergangenheit, ihre Ehren wie ihre Erniedrigungen, zurückschaut, weil er ohne Scham und mit freudigem Stolz für das Gewordene die Wege des Werdens erfragen darf. Die Häuser und Familien müßen durch Gesinnung und Anregung unsere Jugend auch hier, ja hier ganz besonders innerlich fördern helfen. Wenigstens für die vaterländische Geschichte. Es giebt dem Vaterlande gegenüber fast eine religiöse Stimmung, die weniger von den Schulbänken und Kathedern herab, als in der Wärme des Familienlebens groß gezogen wird. Ueber häusliche und Privatlectüre in dieser Richtung, über Schülerbibliotheken und deren Verpflichtung, für einen Kanon geschichtlicher Musterbücher zu sorgen, ist oben andeutungsweise gesprochen worden. Daß auch patriotische Feste mit ihrem idealen Gehalt zu dem gewünschten Ziele mitwirken können, bedarf kaum des Wortes. Große vaterländische Fest- und Gedenktage haben ja an sich einen geschichtlichen Hintergrund, und die Schule braucht nur diesen Hintergrund zu beleben, um auf empfängliche Geister dauernde Wirkung hervorzubringen. Wir sind in den letzten Jahrzehnten, nicht am wenigsten unter der Förderung des neu erwachten geschichtlichen Sinnes, in diesem Unterrichte einen Schritt weiter gekommen. Hüten wir uns, durch Uebermaß und Verstiegenheiten wieder Rückschritte zu machen.

Dr. **Wilhelm Herbst.**

Geschichte und Geographie in der Volksschule. — Daß diese beiden Unterrichtsfächer in einem Artikel zusammengenommen werden, scheint kaum einer Rechtfertigung zu bedürfen, da sie, was ihre Berechtigung in der Volksschule, ihren Stoff, den Zweck, den Umfang und die Methode des Unterrichts und den Geist, in welchem

dieser ertheilt werden soll, anbelangt, so enge mit einander verwandt sind, daß es nur bei einem starren und unmethodischen Verfahren möglich wäre, jede Beziehung des einen Unterrichtsfaches auf das andere bei Seite zu setzen, wie denn auch in vielen Anleitungen zum Unterricht in der Volksschule und in manchen für diesen bestimmten Lehrbüchern und Lesebüchern beide Fächer mit einander verbunden sind. Gleichwohl scheint es angemessen, diese Verbindung hier nicht von Anfang an festzuhalten, sondern zuvor das einzelne Lehrfach abgesondert von dem andern zu besprechen und erst zuletzt auf ihre Verbindung miteinander überzugehen, theils weil doch nicht immer, was von dem einen zu sagen ist, auch ebendamit von dem anderen gilt, theils weil dadurch die Sache klarer und vor Misverständnis besser bewahrt sein wird, theils endlich, damit Lehrer, welchen es zunächst nur um ein Urtheil über das eine zu thun ist, nicht genöthigt sind, auch über das andere alles zu lesen.

Die Geschichte, als das idealere, mehr die höheren Geisteskräfte und das Gemüth und den Willen bildende Unterrichtsfach stehe voran.

Die deutsche Volksschule hat eine Seite des historischen Unterrichts längst in ihre Unterrichtskreise aufgenommen, seit Joh. Hübner im Anfang des vorigen Jahrhunderts für die biblische Geschichte so Bahn gebrochen hat, daß sie nach und nach nicht nur ein obligates Unterrichtsfach geworden ist, sondern auch mit Recht für einen der wichtigsten und bildendsten Unterrichtsgegenstände erklärt wird. Dagegen wird der sog. profanen Geschichte, so nahe ihre Beziehung zur heiligen Geschichte liegt, doch erst in neuester Zeit der Eintritt in die Volksschule, und zwar nur da, wo der Zustand und das Streben derselben überhaupt gehobener ist, gestattet. Während in anderen Ländern, z. B. in Frankreich, in England, in der Schweiz, die vaterländische Geschichte und die auf diese bezüglichen Partien der Weltgeschichte als wichtiger und integrirender Theil des Volksschulunterrichts längst angesehen und behandelt werden, hat man sie in Deutschland bis in die neuere Zeit ganz außer Augen gelassen. An Ursachen dieser Hintansetzung hat es freilich nicht gefehlt. Die einen wollten das „Profane" überhaupt von der Volksschule ferne halten; diese sollte damit vor Verweltlichung bewahrt werden, als ob nicht der den Lehrer regierende Geist oder Nichtgeist, sondern irgend ein nicht specifisch religiöses Unterrichtsfach diese Verweltlichung herbeiführte; es sollte ihr somit ein ausschließlich kirchlicher Charakter bewahrt werden, während doch schon im Sinne der Gründer der Volksschule und gemäß den Forderungen der wachsenden Volkscultur, der Unterricht im Schreiben und Rechnen unbeanstandet blieb. Andere wurden durch die Eigenthümlichkeit der Geschicke Deutschlands und der einzelnen deutschen Staaten so in Verlegenheit gebracht, daß sie es nicht für möglich hielten, die Geschichte derselben zu lehren, wie es die Volksschule erfordern würde, da die innere Zerrissenheit Deutschlands, die fortwährenden Feindseligkeiten deutscher Fürsten und Stämme gegen einander, die öfter wiederkehrenden Grenzveränderungen, die tausendfach wechselnden Beziehungen einzelner Stämme und des Ganzen zum Auslande u. dgl. allerdings einer volksthümlichen Behandlung der Geschichte nicht geringe Schwierigkeiten entgegenstellen. Doch sollte man meinen, daß diese wie bei dem höheren Geschichtsunterrichte, so auch bei dem Volksschulunterricht sollten zu überwinden gewesen sein. Freilich drangen auch die Regierungen und Behörden im 18. Jahrhundert noch nicht auf die Einführung eines solchen Unterrichts, theils weil die Schulen überhaupt noch auf einer zu niedern Stufe sich befanden, theils weil man da und dort eine Unwissenheit des Volkes bis zu einem gewißen Grade und in gewißen Dingen, namentlich in historischen, für ganz erwünscht, ja für nothwendig ansah. Selbst aber bei dem Aufschwung, den das Volksschulwesen seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts allmählich nahm, wußte man für den Geschichtsunterricht in der Volksschule kaum eine Stelle zu finden, geschweige denn ihn für nothwendig zu erklären; was wohl großentheils daher kam, daß der Haupturheber dieses Aufschwungs, Pestalozzi, gerade die Geschichte am wenigsten aus seinen drei „einzigen unveränderlichen Elementarmitteln der intellectuellen Bildung" abzuleiten wußte. Darum blieb auch die Literatur lange Zeit arm an taug-

lichen Lehrbüchern und Lehrmitteln der Geschichte für die Volksschule, und die armseligen Skizzen und Zahlen- und Namen-Verzeichnisse, welche man Lehrmittel der Geschichte nannte, konnten keineswegs die erforderlichen Dienste leisten. Wenn demungeachtet da oder dort einiger Unterricht in der Geschichte in besseren Volksschulen ertheilt wurde, so war doch die allgemeinere Einführung desselben erst der neuesten Zeit vorbehalten, welche die Lesebücher für die Volksschulen ins Leben rief. Denn zugleich ist man auch allmählich in weiteren Kreisen zu der Einsicht von der Bedeutung dieses Unterrichtsfaches für die gesammte Volksbildung gekommen. So wahr es nämlich ist, daß die heilige Geschichte aller anderen Geschichte weit vorgeht: so wenig darf verkannt werden, einmal daß jene in ihrem ganzen Umfang und ihrer großen Bedeutung gar nicht recht aufgefaßt und verstanden werden kann ohne einige Kenntnis der Geschichte derjenigen Völker, mit denen das Volk des A. B. in nähere Berührung gekommen, und ohne einige historische Einsicht in den Zustand der bekannten Welt zur Zeit Jesu und der Apostel. Aber auch der große Einfluß auf die Bildung des sittlichen Urtheils, der Phantasie, des Gemüths und Willens, den man mit Recht der heiligen Geschichte zuerkennt, darf der Profangeschichte nicht ganz abgesprochen werden, da sie wie jene als Werk dessen erscheint, der mit wunderbarer Weisheit und heiliger Liebe die Geschicke der Völker wie der Einzelnen in seiner Hand hält und indem er die Menschheit ihrem erhabenen Ziele entgegenführt, sich in seiner Größe und Herrlichkeit offenbart; und da in dieser wie in jener sowohl große, der Achtung und Liebe aller Nachwelt würdige Charaktere auftreten, als auch das Schlechte und den Absichten Gottes Widerstrebende in seiner Verwerflichkeit und von Gott gerichtet sich darstellt. Ueberdies soll die Geschichte des Vaterlandes insbesondere nicht nur keinem Bürger eines civilisirten Staates ganz fremd sein, sondern ist auch das kräftigste Mittel die Verhältnisse der Gegenwart im rechten Lichte anzusehen, das Gute, das nach und nach zu Stande gekommen, dankbar zu schätzen, die Gebrechen, an welchen die Gegenwart leidet, ohne Leidenschaft zu beurtheilen, die richtigen Wege zur allmählichen Abhülfe zu erkennen und die Gemüther an die Heimat und das Volk, dem wir angehören, anhänglich und dafür opferwillig zu machen, kurz die rechte Vaterlandsliebe zu wecken und zu bilden. Daß dies noth thut, leugnet wohl keiner, der unser Volk kennt und durch die Geschichte der neuesten Zeit klug geworden ist, oder der es weiß, was andere Völker in dieser Richtung gethan haben und noch thun. Die alten Juden haben lange ganz in der Geschichte ihres Volkes gelebt; es war ein Hauptgeschäft der Propheten, diese dem Volke immer wieder ins Gedächtnis zu rufen und ans Herz zu legen, und erst als es die Geschichte der Väter vergaß oder sich ihrem Einflusse verschloß, kam das Unglück über dieses Volk in Strömen herein. Die alten Griechen und Römer ließen nicht nur die Jünglinge, welche zu höherer Bildung berufen waren, die Geschichte ihres Volkes lernen, sondern sie suchten auch das gesammte Volk in Dichtung und Prosa damit bekannt zu machen und im Herzen dadurch für das Vaterland zu erwärmen. Sollten wir das nicht von ihnen lernen? Und wenn heutzutage außerhalb Deutschlands nicht nur allgemeine Feste vaterländischer Ereignisse gefeiert werden, die in Rußland sogar den kirchlichen Festen ziemlich gleich stehen, wenn nicht nur die Kunst durch Wort, Pinsel und Meißel die Thaten der Väter dem Volke vor Ohren und Augen führt und im Gedächtnis erhält, sondern auch in manchen Ländern, wie in Frankreich, in England, in der Schweiz, mit Nachdruck darauf gedrungen wird, daß in der Volksschule die vaterländische Geschichte den Kindern eingeprägt werde; so weiß man in diesen Staaten wohl, was man damit will, und thut wohl daran. Aber wir Deutsche dürfen ohne unseren eigenen größten Schaden darin nicht zurückbleiben, unser Volk nicht in Unwissenheit über seine Geschichte lassen, als wären wir Wilde, die keine Geschichte haben. Sage man doch nicht, ein guter Christ sei von sich selbst auch ein guter Bürger des Staats, darum dürfe man nur das Christenthum im Volke recht pflegen, um dieses auch in politischer Beziehung auf den richtigen Weg zu bringen. Allerdings hütet sich ein echter Christ vor allem Unrecht, giebt Ehre, dem Ehre gebührt, Zoll, dem Zoll gebührt, hat die Brüder lieb

und ehret den König. Aber die Vaterlandsliebe muß außer diesem noch einen anderen Factor haben, und dieser ist, weil man nur das lieben kann, was man kennt, kein anderer als die vaterländische Geschichte (und Geographie). Und in der That hat bei uns Deutschen schon die Schule den Beruf, das Volk mit unserer Vergangenheit bekannt zu machen und den Sinn für die Geschichte zu wecken, so daß dann auch die Erwachsenen sich mehr und zweckmäßiger mit derselben beschäftigen, als es bisher geschehen ist.

Wenn in dem Bisherigen die Bedeutung und der Zweck des Geschichtsunterrichts in der Volksschule richtig dargestellt ist, so ergiebt sich daraus fast von selbst, was aus dem großen Gebiete der Geschichte für diesen Unterricht auszuwählen sei. Denn ein zusammenhängender vollständiger Unterricht in der Weltgeschichte ist für die Volksschule weder möglich noch nöthig. Jeder Versuch eines solchen Unterrichts scheitert, die Möglichkeit von Seiten des Lehrers vorausgesetzt, sowohl an dem Mangel an Zeit als an der Fähigkeit der Schüler, ihn zu fassen und eine Uebersicht über das Ganze zu gewinnen. Es läßt sich nicht durchführen, mag man nun nach der gewöhnlichen Weise die Geschichte ordnen und abtheilen, oder, damit dieser Unterricht sich mehr an die Bibel anschließe, nach Daniel 7. Kap. (Südd. Schulbote 1860) oder nach sonst beliebigen Eintheilungsgründen. Auf diese kommt es überhaupt viel weniger an, als auf das gegebene Maß von Zeit und die jeweilige Kraft der Schüler. Wollte man aber, um möglichst umfassend und vollständig zu verfahren, eine skizzenhafte Uebersicht von Namen und Jahreszahlen geben, wie es früher öfter geschehen ist, und diese etwa von den Schülern auswendig lernen lassen, so wäre es zwar möglich, mit der Aufgabe zum Ziele zu kommen; aber es wäre völlig vergeblich gearbeitet. Denn Namen und Zahlen sind noch nicht Geschichte; das Urtheil, das Gemüth und der Wille der Schüler wird durch sie nicht gebildet, und statt der Vaterlandsliebe wird in den so geplagten Schülern nur ein Widerwille gegen alle Geschichte gepflanzt; nicht einmal das Gedächtnis hat wahren Gewinn davon, denn Namen und Zahlen, ein Gerippe ohne Fleisch und Blut, sind selbst für die formale Uebung des Gedächtnisses wohl der unpassendste Stoff, und nach wenigen Jahren ist alles vergessen, ohne irgend welchen Niederschlag im Geiste zurückzulassen. Wenn aber ausgewählt werden muß, so fragt es sich, welche Partien und Seiten der Geschichte den Vorzug haben sollen, ob alte, mittlere oder neue Geschichte, ob Fürsten- oder Volks-, ob Kriegs-, Cultur-, Kirchen-, Literatur-, Kunstgeschichte u. s. w. gelehrt werden soll. Die Antwort liegt nahe. Keines von allen soll allein getrieben und keines von allen soll ganz aus dem Auge gelassen werden. Was den von selbst gegebenen Wissenskreis des Volkes berührt und mehr Licht in ihn zu bringen geeignet ist, was in näherer Beziehung zu den Verhältnissen und dem Leben des Volkes steht, was besonders geeignet ist, den Geist, das Gemüth und den Willen der Volksjugend zu bilden, dieses aus dem großen Gesammtgebiete der Geschichte gehört ohne Zweifel in die Volksschule. Dürfen wir darum, schon um die heilige Geschichte verständlich zu machen, die Hauptsachen aus der alten Geschichte, namentlich aus der Geschichte des ägyptischen, assyrisch-babylonischen, medisch-persischen, macedonisch-griechischen und römischen Reiches nicht übergehen, so ist aus der mittleren Geschichte die Ausbreitung des Christenthums, die allmähliche Gestaltung der wichtigeren europäischen Staaten, die Entstehung und Ausbreitung des Mahomedanismus, der Kampf zwischen Kirche und Staat, die Geschichte der Kreuzzüge, die Entdeckung Amerika's, die Erfindung des Schießpulvers und der Buchdruckerkunst und besonders die Reformation hervorzuheben, und aus der neuen Geschichte der dreißigjährige und der siebenjährige Krieg, die napoleonischen Kriege mit ihren Folgen für ganz Europa, besonders aber für Deutschland, die religiösen Bewegungen in verschiedenen Kirchen, die neuere Liederdichtung, besonders die religiöse, überhaupt die Fortschritte der Kunst nach verschiedenen Richtungen, die Erfindung der Dampfschiffahrt, Eisenbahnen, Telegraphen ꝛc. mit ihren Folgen für das sociale und gewerbliche Leben ebensowohl, wie für das politische und wissenschaftliche, die nähere Bekanntschaft mit den Ländern und Völkern an-

derer Erdtheile und die Ausbreitung des Christenthums unter ihnen. Was von diesem allem dürfte entbehrt und völlig übergangen werden? Wird auf diese Weise der Blick des Schülers nach den verschiedensten Seiten gerichtet und in der mannigfaltigsten Weise erweitert, so ist es indessen doch das eigene Vaterland, das weitere und das engere, und die Kirche des eigenen Glaubensbekenntnisses und die Sache des eigenen Standes der Schüler, wobei der Geschichtsunterricht länger und ausführlicher zu verweilen hat. Manches wird sich schon an die Heimatskunde anknüpfen lassen, an Denkmale, Gebäude, Ruinen u. dgl. Bei diesem großen Vorrath von Stoff aber, der sich so dem Lehrer aufdrängt, ist es nothwendig, denselben so zu ordnen und zu gestalten, daß immer die Hauptsachen in einen Mittelpunct möglichst zusammengedrängt werden, zugleich aber die Darstellung so viel als möglich lebendig, anschaulich und für Gemüth und Willen bildend wird. Hiefür empfiehlt sich, wo sie zulässig ist, vornehmlich die biographische Form. Für das Volk und für die Jugend gebührt ihr weitaus der Vorzug. Die Geisteskraft des Schülers, welche bei dem Geschichtsunterrichte vorzugsweise thätig ist, ist nicht das Begriffsvermögen und die Urtheilskraft; es kann sich nicht darum handeln, die einzelnen Ereignisse und ihre Ergebnisse mit der Schärfe des Quellenforschers festzustellen und in die Gesammtgeschichte einzureihen, ihre näheren und entfernteren Ursachen und Folgen in ihrem ganzen Umfang und ihrer vollen Bedeutung auszumitteln u. s. w.; ein solcher Unterricht, der über das Ziel weit hinausschöße, würde ohne Anklang und Halt bei den Schülern sein. Vielmehr ist es die Einbildungskraft des Schülers, die sich der Geschichte zuwendet und am meisten in Anspruch genommen werden muß. Diese aber will nicht bloß Begebenheiten sammt ihren Ursachen und Folgen vor sich haben, sondern einzelne hervorragende Gestalten, Personen, die das Interesse des Gemüths auf sich ziehen, die unter göttlicher Leitung groß werden und Großes wirken, oder auch durch eigene Schuld sinken, sammt ihren Werken dahinschwinden und dem Gerichte Gottes unterliegen. Das haben wir für den Geschichtsunterricht von der Bibel zu lernen, deren ganze Geschichte an Personen sich anschließt, biographisch sich gestaltet. Eine Person ist es immer, die in den Vordergrund tritt, an der alle guten oder schlimmen Eigenschaften und Thaten, alles erfolgreiche oder erfolglose Streben in hellen Farben hervortritt, an der sich die Geschichte eines Zeitabschnitts entwickelt, während die Seiten und der Hintergrund des Gemäldes den Zustand und die wesentlichen Verhältnisse der Zeit darstellen. So sollte, so weit es möglich ist, auch die Weltgeschichte in der Volksschule getrieben werden, und an Versuchen solcher biographischen Darstellung ist die neuere Literatur nicht mehr arm. Freilich kommen mitunter auch wieder Partien, für welche es an hervorragenden und darstellungswürdigen Persönlichkeiten fehlt; in solchem Falle aber, z. B. der Geschichte der Erfindungen, hat die Sache selbst den Mittelpunct so zu bilden, daß die Darstellung sich zur Biographie des erfundenen Gegenstandes gestaltet. Es versteht sich hiebei von selbst, daß zu einem lebendigen Bilde, das der Lehrer in solcher Weise zu geben hat, keineswegs eine Ausführlichkeit nöthig ist, welche auch unbedeutende Ereignisse, Beziehungen und Charakterzüge nicht übergehen zu dürfen meint, sondern daß es darauf ankommt, in möglichst gedrängter Weise und in wenigen wesentlichen Zügen die Persönlichkeit und ihre Zeit recht anschaulich darzustellen. Dazu dienen aber manchmal scheinbar unwesentliche Züge besser als lange Auseinandersetzungen, (man denke z. B. an Karls d. Gr. Kleidung, Körperstärke, an das Ei des Columbus); auch einzelne Anekdoten mögen hie und da gerechtfertigt sein, sofern sie mit wenigem die Person in das rechte historische Licht stellen, während die eigentliche Anekdotenjagd beim Unterricht nur zerstreut, der Sache Ernst und Würde raubt und Gemüth und Willen der Schüler wenig zu bilden geeignet ist. Nicht Anekdoten sind es, sondern eine kräftige, ernste, aber lebendige und ergreifende Darstellung der Person in großen und doch oft ganz speciellen Zügen ist es, welche, wie es beim Lesen der griechischen und römischen Classiker uns in der Jugendzeit widerfahren ist, den Knaben so erfaßt, daß er in seinem Herzen aufjauchzt, den Mann, der mit seinem Charakter, seinem Schicksal und seinen Thaten ihm vor

die Seele getreten ist, anstaunt, den Gegnern desselben bitter zürnt und sich so in seinen Helden hineinlebt, daß er auch spielend und träumend seine Rolle übernimmt. — Man hat schon viel darüber verhandelt, ob bei dem historischen Unterricht in der Volksschule auch Urtheile über Rechtmäßigkeit oder Unrechtmäßigkeit einer Handlung, über gute oder böse Eigenschaften und Thaten am Orte seien. Es liegt auf der Hand, daß lange Untersuchungen über solche Fragen, gleichviel ob in akroamatischer oder in erotematischer Lehrform, für die Volksschule nicht taugen; aber ebenso gewiß ist es, daß eine Darstellung, welche die vorhin bezeichnete Wirkung haben soll, nicht anders möglich ist, als wenn der Lehrer selbst zum voraus für oder wider den Mann, den er sich zu schildern vornimmt, Partie nimmt und das ganze Gemälde, das er vor den Schülern entwickelt, von selbst und scheinbar unwillkürlich ein sittliches Urtheil ist.

Besonders ist nun aber hervorzuheben die unerläßliche Forderung, daß die geschichtliche Darstellung durchaus wahr sei. Denn eine Geschichte, die nicht wahr ist, ist keine Geschichte, und eine Darstellung, die die Begebenheiten und Personen anders wendet und schildert, als sie in der Wirklichkeit gewesen sind, ist keine geschichtliche Darstellung, sondern — um der Sache den rechten Namen zu geben — eine Lüge. Wie dürfte aber der Unterricht sich mit Lügen beschäftigen und der Lehrer vor den Schülern sich solcher schuldig machen? — Und dennoch kommt der Lehrer oft und unversehens in diesen Fehler, besonders in der vaterländischen, vielleicht auch in der Religionsgeschichte. Das Streben, das Vaterland in den Augen der Schüler zu verherrlichen und Liebe zu demselben in ihren Herzen zu wecken, ist schon vielfältig in Conflict mit der Wahrheit gekommen, indem man alle Schattenseiten vorsichtig verborgen und überall nur Lichtseiten gezeigt, indem man, um eine lange Reihe edler Fürsten zu zeigen, ihre Fehler und Schwächen völlig verhehlt und dafür gute Eigenschaften ihnen entweder rein angedichtet oder doch die, die sie wirklich hatten, so vergrößert hat, daß sie ganz und allein in dem Nimbus derselben sich darstellten; oder indem man Kriege, Ländererwerbungen, Anordnungen und Einrichtungen, so verwerflich sie auf wahrhaft sittlichem Standpuncte sind, nur darum als dankens- und ruhmeswerth darstellt, weil sie vom Vaterland ausgegangen sind, dagegen alle zum Theil wohlverdienten Züchtigungen desselben durch fremde Mächte für grobes Unrecht und Verbrechen erklärt. Es ist in der That sehr zu bedauern, daß Lehrbücher der Geschichte für die Hand der Schüler und sogar eingeführte Lesebücher sich den Vorwurf zuziehen, daß sie nur der Eitelkeit schmeicheln, und selbst einzelne Regierungen durch Anordnung einer „obligaten Vaterlandsgeschichte" wähnen, das Volk, indem es so falsch belehrt und betrogen wird, für ihre Zwecke und für das Vaterland wahrhaft zu gewinnen. „Lasset uns Böses thun, daß Gutes herauskomme!" ist ein längst gerichteter Grundsatz, und eine Vaterlandsliebe, welche auf Lüge gegründet ist, wird nie eine wahre sein, welche auch in Gefahr und Noth, wo sie sich eben bewähren sollte, Stand hält. Ebenso ist es aber auch in der Religionsgeschichte. Wie oft schon ist hier das Große und Edle absichtlich und wissentlich mit Unwahrheit besudelt und in den Koth getreten, das Gemeine, Selbstsüchtige und Feindselige dagegen bemäntelt und verherrlicht, aus Finsternis Licht und aus Licht Finsternis, aus Sauer Süß und aus Süß Sauer gemacht worden, — und das alles in majorem Dei gloriam! Was auf diese Weise im mündlichen Verkehre und in Schriften gesündigt wird, das pflanzt sich unwillkürlich in manche Schule fort, und so wird statt der Einsicht und Erkenntnis der Wahrheit allerlei Irrthum und falsches Urtheil, statt der Liebe unbilliges Richten und Anfeinden, statt des lebendigen Glaubens starres Halten am Buchstaben und leidenschaftliches Streiten für vorgefaßte Meinungen gewirkt. Wer vermag den Schaden wieder gut zu machen, der so in jungen Gemüthern angerichtet wird, und wer will da seine Achtung wahren und sein Gedächtnis im Segen erhalten, falls früher oder später der in der Schule verübte Betrug entdeckt wird? — Kaum wird es hiebei der Bemerkung bedürfen, daß die Pflicht der Wahrhaftigkeit im historischen Unterricht nicht darin besteht, daß gar nichts übergangen und auch der kleinste Punct im Charakter einer Person hervorgehoben oder gar die Geschichte

aus den ersten Quellen erforscht und kritisch untersucht werde, sondern darin, daß ohne Einseitigkeit und Leidenschaftlichkeit die angesehensten und gewissenhaftesten Zeugen der Geschichte gehört und benützt, die Grundzüge der Charaktere, Handlungen und Verhältnisse richtig dargestellt und alles mit einer Milde und Liebe behandelt werde, welche sich zur Entschiedenheit der Lebensansicht gesellt und sich mit ihr sehr wohl verträgt. — Mit dem Bisherigen scheint auch die Frage, wie es beim Geschichtsunterrichte mit den Sagen zu halten sei, erledigt zu sein. So gerne in neuerer Zeit manche Schriftsteller Sage und Geschichte zusammenstellen, so werthvoll für den Forscher manche Sagen sind, so gerne sich das Ohr des Volkes und der Kinder ihnen zuneigt, ist es doch nicht räthlich, in der Volksschule sich auf sie einzulassen. Nicht nur ist ja für die Geschichte selbst die Zeit sparsam genug zugemessen, sondern die Kinder begehren auch immer Wahrheit zu hören, besonders aus dem Munde ihres Lehrers, und wer vermag die Wahrheit der Sage zu verbürgen oder für die Schüler den wahren Kern der Sage von der erdichteten Hülle zu scheiden? Thäte man das aber nicht, so läge die Folge nahe, daß von den Schülern wie die Sage der Geschichte, so auch die Geschichte der Sage gleichgestellt und am Ende mit dieser in Zweifel gezogen, somit der Zweck des Geschichtsunterrichts der Hauptsache nach vereitelt würde.

Was den Lehrgang des historischen Unterrichts in der Volksschule anbelangt, so beschränkt sich dieser bei den jüngsten Schülern auf die Hauptpuncte der biblischen Geschichte. Diese als Kern und Mittelpunct aller Geschichte legt den Grund für allen weiteren historischen Unterricht und bereitet Geist und Gemüth der Schüler am angemessensten für die richtige Auffassung des letzteren vor. Damit ist nicht ausgeschlossen, daß hin und wieder kurze historische Notizen in einer den Kleinen faßlichen Weise gegeben werden, wo etwa der Anschauungsunterricht, die Heimatkunde, die Fibel oder sonstwie der Unterricht Gelegenheit und Anlaß dazu geben. Von einem eigentlichen Geschichtsunterricht aber scheint doch nur höchstens vom 10. oder 11. Lebensjahre an, d. h. in den Classen die Rede sein zu können, in welchen das eigentliche Lesebuch gebraucht wird. Während nun die Theile der alten Geschichte, welche zur Erläuterung der biblischen Geschichte dienen, — und sonst braucht ja die Volksschule aus der alten Geschichte nichts zu geben, — am natürlichsten da eingereiht werden, wo ein eingehenderer und erweiterter Unterricht in der biblischen Geschichte es erfordert, wird der Anfang in der mittleren und neueren Geschichte wohl am schicklichsten mit der Geschichte des engeren Vaterlandes gemacht werden und diese gründlicher und ausführlicher zu treiben sein; ja in Volksschulen, welche durch ungünstige innere oder äußere Verhältnisse gedrückt sind, möchte es an dieser und an den wichtigsten Puncten aus der Kirchengeschichte genügen. Wo dagegen Umstände, Zeit und Kräfte mehr gestatten, da geht der Unterricht später zu der Geschichte Deutschlands über, an welche sich das von selbst anreiht, was aus der Geschichte anderer Völker noch mitzutheilen ist, und bei welcher eine zweckmäßige Wiederholung der Geschichte des engeren Vaterlandes sich leicht ergiebt. Für höhere Bürgerschulen aber oder sogenannte Mittelschulen (zwischen der Volksschule und der Realschule) wird eine stoffliche Erweiterung des Gesichtskreises kaum geboten sein, da dieser schon alles umfaßt, was aus der Geschichte dem Volke zu wissen noth thut, und die Schüler solcher Anstalten gewöhnlich in dem Kreise des Volkes (im engeren Sinne) zu bleiben haben. Um so mehr aber gestattet hier die Zeit und Kraft, das, was zu lehren ist, gründlicher und ausführlicher zu treiben, Lücken, die in der Volksschule unvermeidlich sind, so viel möglich auszufüllen und besonders bei denjenigen Partien länger zu verweilen, welche die künftige politische und kirchliche Stellung und das gewerbliche Leben der Schüler näher berühren oder sonst zu den erweiterten Kenntnissen derselben (z. B. in der Geographie) in Beziehung stehen.

Ueber die angemessenste Lehrform für diesen Unterricht ist nicht viel zu sagen. Darüber wird niemand mehr streiten, daß die früher beliebt gewesene Weise nichts taugt, den Unterricht in gemeinnützigen Kenntnissen, zu dem man auch etwas Geschichtsunterricht rechnete, mit den Rechtschreib- und Sprachübungen zu verbinden. Denn so

konnte der Geschichtsunterricht doch dem Umfang nach nur höchst armselig und lückenhaft sein, der Gang des einen Unterrichtsgegenstandes mußte nothwendig den Gang des andern beeinträchtigen, und das schlimmere Loos fiel da gewöhnlich dem stofflichen Unterrichtsfache zu, indem über der Sorge für die sprachliche Form das Interesse für den Inhalt, das Verständnis und die gemüthliche Aneignung desselben ungebührlich in den Hintergrund gedrängt wurde. — Besser ist es gewiß, wenn der Lehrer die Geschichte mündlich mittheilt und die Schüler nur zuhören. Dabei taugt Vorlesen jedenfalls weniger als ein freier Vortrag; denn nicht immer ist die Darstellung des Buches den individuellen und zeitweiligen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schüler ganz entsprechend; der Lehrer, genöthigt seinen Blick ans Buch zu heften, hat die Schüler zu wenig im Auge, überhaupt ist der Eindruck, den das Vorlesen macht, immer schwächer als der eines freien Vortrages. Dabei ist aber freilich durchaus zu fordern, daß der Lehrer durch tüchtige Vorbereitung auf die einzelne Lehrstunde seines Stoffes völlig mächtig sei und die Gabe einer würdigen populären Darstellung gewonnen habe, der es an innerer Lebendigkeit, Anschaulichkeit und Gemüthlichkeit nicht fehlt. Ein Nachschreiben von Seiten der Schüler aber, das in eitler Nachäfferei gegen höhere Lehranstalten da und dort gerne gesehen wird, wird ein einsichtiger Lehrer in keinem Falle dulden. Denn dabei würde ebenso der stoffliche Unterricht unter der ungeübten Fassungskraft und der unvollkommenen Schreibfertigkeit der Schüler bedauerlich nothleiden, als in kalligraphischer, orthographischer und stilistischer Hinsicht mancher Fehler sich einschleichen und in kurzem in sprachlich-formaler Hinsicht eine schwer zu heilende Gleichgültigkeit und Nachläßigkeit zur Gewohnheit werden. Wenn ja geschrieben werden soll, so ist es doch gewiß besser, zunächst die wichtigeren Namen und Zahlen während des Vortrags an die Tafel zu schreiben und dann den vorgetragenen Abschnitt, wenn er nachher noch gehörig durchgesprochen worden ist, als Aufsatz sorgfältig niederschreiben zu lassen. — Da indessen zu befürchten ist, daß bei einer bloß mündlichen Behandlung der Geschichte, selbst alle Tüchtigkeit des Lehrers vorausgesetzt, nicht alles von allen richtig und vollständig aufgefaßt werde, und da zur Unterstützung des Gedächtnisses Anhaltspuncte für das Auge unerläßlich nöthig sind, ist immer einem gut gewählten geschichtlichen Lehrstoffe, den die Schüler vor Augen haben, der Vorzug zu geben. Eine chronologische Zeittafel, welche auswendig gelernt werden soll, genügt hiezu keineswegs, und mnemonische Künste und Hülfsmittel, wie sie von Reventlov, Eyth, Rauck u. a. ersonnen und empfohlen worden sind, taugen für die Volksschule am wenigsten. Die Zahlen, so wichtig sie sonst für die Uebersicht der Geschichte und für ein tieferes Eingehen in dieselbe sind, sind mit Ausnahme der wichtigsten Zahlen für die bedeutendsten Personen und Ereignisse, welche allerdings einzuprägen sind, in der Volksschule unnützer, ja hemmender Ballast. Eine gute Erzählung und Schilderung aber, die von den Schülern gelesen wird, ist von unverkennbarem Werthe. Weil jedoch theils in einer solchen Schrift die Geschichte des engeren Vaterlandes nicht immer die rechte Berücksichtigung findet, theils der Volksschule die Mittel fehlen, für jedes Unterrichtsfach ein besonderes Lehrbuch in die Hände der Schüler zu geben, ist es in hohem Grade erwünscht, daß in jedem Lande (und für die Schulen jeder Religionspartei) ein besonderes Lesebuch eingeführt werde, welches neben anderem die Geschichte in angemessener Form, richtigem Maße und guter Auswahl und Ordnung enthält. Da kann nun der Geschichtsunterricht mit den Leseübungen verbunden werden, jedoch nicht so, daß noch auf das sogenannte mechanische Lesen das Hauptaugenmerk zu richten ist, sondern so, daß die Schüler angeleitet werden, den Inhalt beim Lesen sich anzueignen, sowie auf eine richtige und allgemein faßliche Weise beim Vorlesen anderen mitzutheilen. Der Lehrer fragt nachher das Gelesene ab, um sich von der richtigen Auffassung desselben zu überzeugen und es dem Gedächtnis der Schüler tiefer einzuprägen, und hat hier Gelegenheit und Aufforderung genug, ergänzende und erläuternde Bemerkungen einzuflechten, wohl auch hie und da in längerer zusammenhängender Rede den Schülern das lebendige Charakterbild einer Person oder einer Zeit vorzuhalten und sie zur Bewunderung und Verehrung

oder zum Bemitleiden oder Verabscheuen derselben hinzureißen. Auch ist es ganz geeignet, schöne vaterländische Gedichte an diesen Unterricht anzureihen und die Schüler im guten Vortrag derselben zu üben, wohl auch zu andauernderer Ergetzung und Erhebung sie auswendig lernen zu lassen, wozu es häufig nicht einmal der besondern Aufgabe bedarf, sondern nur des öfteren Lesens in Verbindung mit Versuchen, sie auswendig vorzutragen.

Zur Belebung des Sinnes für vaterländische Geschichte und einer echten Vaterlandsliebe sind bekanntlich in Preußen historische Gedenktage (zuerst von Jahn angeregt) für die Schule angeordnet, deren Feier in besonderer Beschäftigung mit dem Gegenstande des Tages, im Singen patriotischer Lieder, in gemeinschaftlicher Fürbitte für König und Vaterland u. s. w. besteht. Der Beifall, den diese Sache findet, reizt auch in anderen Ländern zur Nachahmung. Während sie jedoch in Beziehung auf die Geschichte des engeren Vaterlandes kaum überall möglich und allgemein räthlich sein möchte, könnte es gewiß doch nur erfreulich und heilsam sein, wenn die wichtigsten Ereignisse des deutschen Gesammtvaterlandes aus neuer Zeit z. B. die Schlacht bei Leipzig oder bei Waterloo, durch solche Feier in lebendigem und begeistertem Andenken erhalten würden. Wenn man indessen bereits besonnene Stimmen aus Preußen hört, welche beklagen, daß solche jährlich wiederkehrende Feier auch minder großer und wichtiger Ereignisse den Lehrer und die Schüler ermüde, so wird man daraus lernen dürfen, daß auch in dieser Sache wie sonst überall eine weise Sparsamkeit noth thue. (Seit 1870—71 ist das nun doch wesentlich anders geworden. Die Ereignisse jener Jahre, die Thaten unserer Krieger und ihrer Führer haben der deutschen Geschichte einen neuen, erhebenden Inhalt gegeben und der Sedanstag sollte nun auch in jeder Landschule feierlich begangen werden. D. Red.)

Die **Geographie** hat ihre Berechtigung in der Volksschule etwas früher und in etwas weiteren Kreisen gefunden als die Geschichte. (Vgl. die genauere Darstellung der Geschichte des geographischen Unterrichts von Merz in Schmid's pädagogischem Handbuch I. S. 517 ff. D. Red.) Um nichts davon zu sagen, daß schon in den Francke'schen Schulanstalten, unter welchen ja auch Volksschulen waren, und nach diesen in den Schulen der Brüdergemeinde seit mehr als 100 Jahren Geographie gelehrt wird; schon die „Kinderfreunde" von Rochow, Wilmsen u. a. haben etwas weniges aus der mathematischen Geographie enthalten, und Pestalozzi hat die Geographie unter die Fächer der allgemeinen Menschenbildung aufgenommen, in seinen Anstalten (wenn auch in eigenthümlich unzweckmäßiger Weise) gelehrt und so in viele Schulen, welche in seine Bahn einlenkten, eingeführt. Der Stimmen dagegen vernahm man von jeher weniger als gegen die Geschichte, und zwar nur von solchen, welche eben überhaupt der Einführung der sogenannten Realien in die Volksschule entgegen waren. Gegen diese treten aber jetzt viel gewichtigere Stimmen für die Sache auf. Ist auch der formale Bildungswerth dieses Unterrichtsfaches von einigen Seiten bezweifelt, so ist dagegen der materiale um so größer. Es ist allgemein anerkannt, daß es jedem Genossen eines civilisirten Volkes gebührt, die Erde, „die unser aller Mutter ist," in weiterem Umfang zu kennen, als sein Blick reicht von der Scholle aus, auf welcher er steht. Auch dem ärmsten Bauern und Tagelöhner gebührt es, sein engeres und weiteres Vaterland, die anliegenden Länder und manches aus anderen Welttheilen zu erfahren und zu wissen.*) Warum und wie lange sollte denn aber unser Volk in einer Unwissenheit über seine zeitliche Heimat bleiben, die wir selbst bei rohen Völkern beklagen und die so leicht gehoben werden kann? Und wie kann ohne geographische Kenntnis mancher andere Unterricht, z. B. in der Geschichte, Naturgeschichte, biblischen

*) Im Sommer 1859 sprach ich einen Professor aus Odessa, dem ich u. a erzählte, wie es mich s. Z. gefreut habe zu sehen, daß eine arme Weibsperson in einem Dorfe als Frucht ihrer Schulbildung die Fähigkeit gehabt, jede Predigt, die sie gehört, nach dem Gottesdienste so niederzuschreiben, daß wenigstens nichts wesentliches fehlte oder geändert wurde. Darauf sagte er: Ich kann Ihnen ein Seitenstück dazu geben. In der Gegend von Kiel gesellte sich auf dem Wege,

Geschichte, gedeihen, wie können ohne jene die Schüler aus Dämmerung und Nebel in diesen Fächern herauskommen? Aber auch die Lebens- und Berufsverhältnisse, in welche die Schüler hernach eintreten, machen den Unterricht in der Geographie in der Schule nöthig, jetzt dringender und in weiterem Umfang als in früherer Zeit. Denn wer bei dem neueren Aufschwung der Landwirthschaft und der Gewerbe nicht kläglich zurückbleiben will, der muß lesen oder mit eigenen Augen sehen, was auswärts getrieben wird, muß für Einkauf und Absatz sich in Correspondenz setzen auch mit dem Auslande, wie jetzt schon vielfache Erfahrung in Stadt und Dorf zeigt, und dazu ist doch einige Kenntnis der Geographie nöthig. Ebenso nöthig ist diese geworden durch die unter unserem Volke längst begonnene und immer noch fortwährende Auswanderung in fremde Länder und Erdtheile, welche — wer kann es wissen? — jetzt noch in kleineren oder größeren Bächlein erscheinend zum bedeutenden Strom werden könnte. Da thut dem Volke zu Verhütung von Fehlgriffen und Schäden bei der Auswanderung, zu leichterer Orientirung in den neuen Verhältnissen, zum Verkehr zwischen den Ausgewanderten und der Heimat u. s. w. Unterricht in der Geographie noth. Thun die Regierungen und einzelne Vereine oder Personen, was sie können, zum Schutze und zur Förderung der Interessen der Auswanderer, warum sollte die Schule nicht in ihrem Theile auch thun, was sie so leicht vermag? — Ob dieser Unterricht auch ein sittliches und religiöses Element in sich trage, wird oft gefragt, um nur im Bejahungsfalle ihn für berechtigt in der Volksschule zu erkennen. Darauf hat L. Völter längst in seinem „Unterricht in der Erdkunde. Andeutungen zur organischen Gestaltung desselben auf christlich-wissenschaftlichem Standpuncte. Reutlingen, Mäcken 1839" bejahend geantwortet. Ebenso gut als die Naturgeschichte und Naturlehre, dient in ihrem Theile die Geographie, im rechten Geiste gelehrt, dazu, die Größe und das weise und gütige Walten des Schöpfers aller Dinge dem Schüler zu enthüllen, ihn zu demüthigen im Gefühle, daß er nur ein Tropfen im Meere der Wesen aller Art sei, aber auch ihn zu erheben in dem Gedanken, wie Gott für alle sorgt und überall seine Gaben in weiser Liebe spendet und vertheilt; sie kann ihn demüthigen, indem sie das durch die Sünde verschuldete Elend und Verderben der Völker der Erde, den beklagenswerthen Zustand derer, die ohne Gott und Christus in dieser Welt sind, ihm aufdeckt, aber auch ihn erheben in der Hoffnung, daß der, der für alle zum Heil gekommen ist, sein Werk ausbreiten und vollenden und alle Welt Gott unterthan machen werde. Je mehr insbesondere die Ausbreitung des Reiches Christi auf Erden fortschreitet, je tiefer und allgemeiner sie die Herzen der christlichen Welt in Anspruch nimmt, desto billiger und nöthiger ist es, daß auch die Volksschule auf den Zweck und die Fortschritte derselben deutlich und anreizend hinweise, desto weniger kann ein immer tiefer gehender und seinen Umfang ausdehnender geographischer Unterricht ihr erlassen werden.

Die Frage, wie viel und was aus dem reichen Gebiete der Geographie den Volksschülern mitgetheilt werden könne und solle, ist ungleich schwieriger als die vorhin besprochene, ob sie überhaupt darin etwas thun dürfe und solle. Doch wenn diese mit nicht abzuweisenden Gründen bejaht ist, so muß auch für jene die richtige Antwort gesucht und gefunden werden. Gesucht haben sie freilich schon viele; aber die Ansichten sind immer noch verschieden. Bald will man ausschließlich oder wenigstens überwiegend nur die topische, bald die physikalische, bald die politische, bald die mathematische Geographie der Volksschule zuweisen, bald die Darstellung der hauptsächlichen Producte der Länder und des damit in engem Zusammenhang stehenden Lebens und Treibens der Völker u. s. w., und des Streitens, wer mit seiner Ansicht Recht habe, ist noch kein

---

den ich zu Fuß machte, ein Landmann zu mir und ließ sich in ein Gespräch mit mir ein. Bald wollte er wissen, woher ich sei, und als ich ihm sagte, ich sei in Odessa zu Hause, erwiderte er, er wisse wohl, daß das eine Stadt in Rußland sei, aber er bitte mich, ihm genauer anzugeben, „unter welchem Breitegrade" sie liege. Das, setzte der Professor hinzu, war mir ein sicheres Zeichen, daß es um das Schulwesen in der Heimat des Mannes gut stand. St.

Ende. Fassen wir aber die oben ausgeführten Gründe für diesen Unterricht einestheils und anderntheils den Stand ins Auge, auf welchen die methodische Untersuchung im ganzen jetzt gediehen ist, so kommen wir ungefähr auf das gleiche Ergebnis, zu welchem wir oben in Betreff des Unterrichts in der Geschichte gelangt sind. Die Volksschule, so beschränkt ihr geistiger Horizont und ihre Zeit ist, kann und darf keineswegs nur auf Eine Seite der Geographie beschränkt werden, sondern hat sämmtliche Seiten derselben in eigenthümlicher Weise in ihren Lehrplan aufzunehmen und ebenso in Kürze und weiser Wahl als in lebendig anschaulicher und Geist und Gemüth bildender Weise zu behandeln. Verweilt da der Unterricht mit Recht am längsten beim Vaterlande, so muß er doch auch mit den angrenzenden Ländern, ja mit allen Ländern unsers Erdtheils sich beschäftigen, er muß sich auf die Meere ausdehnen und auf die übrigen Erdtheile und die wichtigsten Länder derselben, ja auf den ganzen Erdball und sein Verhältnis zu Sonne, Mond und Sternen. Ist eine Bestimmung der Grenzen, einzelner Städte, Gebirge und Flüsse, des Klima's, der Umgebungen des Landes nicht zu umgehen, so ist auf der andern Seite bald mehr bald weniger von den politischen und kirchlichen Verhältnissen, von dem Culturstande, von den Naturproducten und der dadurch bedingten Lebensweise, von dem Gewerbe, dem Handel u. s. w., von den Gefahren und Beschwerden wie von den Vortheilen und Annehmlichkeiten einzelner Länder und ihrer Bewohner zu reden. Ebenso ist auch die Stellung der Erde in dem Weltall, ihre Bewegung um ihre Axe und um die Sonne und die Folgen derselben, die Bewegung des Mondes um sie, Sonnen- und Mondfinsternis u. dgl. deutlich zu machen. So viel das ist, so ist es doch möglich, bei zweckmäßigem Verfahren diesen Unterricht befriedigend zu ertheilen; nur keine Ueberladung mit Stoff, damit die Kinder des „hartschaffenden Volkes" ihn wirklich aufnehmen und verarbeiten können, und dazu Lehrer, die das Land *selbst durchwandert, geschaut und gemessen haben* und im Stande sind, es *auf der Wandtafel zu veranschaulichen*.

Wir sehen aber hieraus, wie wichtig es ist, die rechte *Methode* in Beziehung auf *Lehrgang* und *Lehrform* zu wählen.

Der Anfang wird füglich schon bei dem Anschauungsunterricht gemacht. Hier werden die Kleinen angeleitet auf ihren Wohnort näher zu achten, sich die ansehnlicheren Gebäude, die bedeutenderen Straßen, Gassen und freien Plätze, die größeren Gärten ꝛc. vor die Seele zu stellen, die Ausdrücke Quelle, Brunnen, Bach, Fluß, Teich, See, Insel, Berg, Hügel, Anhöhe, Thal, Ebene ꝛc. zu verstehen, die Umgebungen des Wohnorts in allmählich sich erweiterndem Gesichtskreise und damit die Richtung der Wege und die Himmelsgegenden kennen zu lernen. Dazu thut ein topographischer Plan des Wohnorts und seiner Umgebungen sehr gute Dienste, der, wenn er nicht vorräthig ist, von dem Lehrer gezeichnet wird. Ehre dem Lehrer, der ein solches Bild, dann von der Markung, der Provinz, von Deutschland, Europa, Palästina in großen, weitsichtbaren Zügen etwa mit Leimfarben an die Wände seines Schulzimmers zeichnet! Dies ist der Anfang des geographischen Unterrichts, der auf das Anschauungsvermögen der Schüler gegründet am besten für den weiteren Unterricht und das so nöthige Verständnis der Karten den Grund legt; so lernen sie auch am leichtesten das Kartenbild in Worte übersetzen, Karten lesen. Das Natürlichste scheint nun immer noch, nach Pestalozzi, Graser u. a. zuerst mit dem engeren Vaterland oder der Provinz die Schüler genau bekannt zu machen. Dies ist doch für jeden am wichtigsten, dafür hat auch das jüngere Kind am meisten Verständnis, dafür hat es ein Herz und soll es haben. Zugegeben, daß gar vieles da zu sagen wäre, wofür die Schüler auf der untern Stufe noch nicht Sinn und Verständnis genug haben; damit ist die Forderung, daß sie zuerst die Heimat kennen lernen sollen, nicht abgewiesen. Die wichtigsten topischen Begriffe und Benennungen und allmählich auch die wichtigsten Beschäftigungen und Verhältnisse der Menschen können sie schon auf dieser Stufe vorläufig kennen lernen. Aber allerdings sollte der Unterricht später auf der oberen Stufe wieder auf das engere Vaterland zurückkommen, und zwar nicht bloß repetitorisch, sondern erweiternd und auf poli-

tische, physikalische, gewerbliche, kirchliche u. a. Verhältnisse genauer eingehend, welche beim ersten Unterricht nur erst gestreift werden konnten. Vom engeren Vaterlande schreitet dann der Unterricht synthetisch zum weiteren fort, indem Flüsse und Gebirge schon zu den benachbarten Ländern führen und von diesen weiter zu den an sie angrenzenden u. s. f. Da ist es weder nöthig noch von Werth, überall in topographischen Bestimmungen ins einzelne zu gehen, oder die sämmtlichen Flüßchen, welche zu einem Fluß oder Stromgebiet gehören, zu nennen und behalten zu lassen, ebensowenig taugen viele Zahlen über Quadratmeilen, Einwohner oder Höhe der Berge. Viel besser ist's, eine lebendig wahre Beschreibung des Landes und seiner Bewohner zu geben, ein Charakterbild, wie sie die Literatur jetzt reichlich darbietet, in welchem eben das, was zum Interessantesten und Charakteristischen eines Landes gehört, mit frischen Farben vor die Seelen der Schüler geführt wird. Schreitet nun der Unterricht zu den anderen Erdtheilen fort, so ist es naturgemäß, falls man nicht gleich beim Uebergang auf die obere Stufe analytisch vom Erdganzen (Globus) hat ausgehen können und wollen, zuerst die Gestalt der Erde überhaupt, die beiden Hemisphären, die Lage der Erdtheile und ihr Verhältnis zu einander, das Meer im ganzen und die wichtigeren einzelnen Theile desselben den Schülern deutlich zu machen und einzuprägen. Dann erst kann man einen weiteren Erdtheil nach dem andern nach seinen Grenzen, seiner orographischen und hydrographischen Eigenthümlichkeit, seinen klimatischen, naturhistorischen und socialen Verhältnissen kennen lehren, wobei es nicht nöthig ist, ja nur ein unnützer Aufwand von Zeit und Kraft wäre, alle einzelnen Länder und Völker durchgehen zu wollen. Es genügt an den bedeutendsten Ländern; solche sind aber nicht immer die größten nach Umfang, sondern die, welche in politischer, gewerblicher, mercantilischer, religiöser Beziehung sich auszeichnen, also auch mit den europäischen Völkern in dem meisten Verkehre stehen. Hier ist es am Orte, die Ausdehnung der europäischen Mächte in andere Welttheile nachzuweisen, hieher gehört die Missionsgeographie und das Wichtigste aus der Handelsgeographie und über die Auswanderung je in angemessener Ordnung. Nun ist noch über die Stellung der Erde im Weltraum, über ihr Verhältnis zu der Sonne und den Planeten, über das Verhältnis des Mondes zu ihr, über Mond- und Sonnenfinsternisse u. dgl. nach Maßgabe der Zeit und des ganzen Standes einer Oberclasse mehr oder weniger zu sagen. Mit Weiterem aus der Geographie, besonders der mathematischen, mag sich die Mittelschule (Bürgerschule) beschäftigen. Von ihr ist zu erwarten, daß sie über Aequator und Pole, Länge- und Breitekreise und die dadurch gegebenen Grade, über die Zonen, über Rotation der Erde, Nebenbewohner, Gegenbewohner, Gegenfüßler u. dgl. Belehrung gebe, die bedeutendsten Puncte durch die Grade bestimmen lasse, etwa auch über Isothermen, regelmäßige und veränderliche Winde, Meeresströmungen, Gebirgsarten, Rasseneintheilung der Menschen u. s. w. das Faßlichste und Zweckmäßigste mittheile. In die Volksschule aber scheint dieses nicht zu gehören; es wird vielmehr vollkommen genügen, wenn nur das Obenbezeichnete in ihr zum deutlichen und bleibenden Eigenthum der Schüler gemacht wird.

Soll übrigens dies gelingen, so kommt auf die Lehrform sehr viel an. Diese hat sich in den letzten Decennien wesentlich verbessert und leistet darum auch ungleich mehr, als in unseren Knabenjahren geleistet worden ist. Sie bestand anfangs darin, daß der Lehrer sich vor seine Karte hinstellte und, ohne irgend was zu ihrer Erläuterung zu sagen, einen Namen, der ihm ins Auge fiel, aussprach und die Schüler denselben zu suchen aufforderte, ein Verfahren, das offenbar kaum mehr als Null ist. Später wurde der geographische Stoff zu einem bloßen Gedächtniskram gemacht, wobei es nur darauf abgesehen war, daß die Schüler eine Menge Namen von Ländern, Städten, Gebirgen, Flüssen u. s. w. und eine Menge Zahlen von Quadratmeilen, Einwohnern, Höhen, Ortsbestimmungen u. dgl. auswendig hersagen konnten, oft ohne eine Karte zu sehen oder irgend zu verstehen, ein Verfahren, das den Schülern diesen Unterricht wahrhaft zur Pein machte und nach wenigen Jahren in lauter abgefallenen, tauben Blüten untergieng. Jetzt aber hat man die Sache anders angegriffen, und es

ist nicht zu verkennen, daß die Methode dieses Unterrichtsfaches wesentliche Fortschritte gemacht hat. Wie nämlich der Unterricht in der Geographie von dem Anschauungsunterrichte ausgeht, in welchem er seine ersten Wurzeln schlägt, so ist es durchgehends Aufgabe, ihn so anschaulich als möglich zu machen. Die Anschauung, die der Schüler dabei haben soll, ist theils eine äußere, theils eine innere. Die äußere ist anfangs die Anschauung des Wohnorts und der Umgegend, so weit das Auge des Schülers reicht, zugleich aber und im weiteren Unterricht immer die Anschauung der Karte, welche niemals fehlen darf. Ob einzelne Schüler eigene Karten haben oder nicht, jedenfalls sollten in jeder Schule gute Wandkarten vom engeren Vaterlande, von Deutschland, von Europa, von Palästina und wenigstens noch von den beiden Hemisphären sich befinden. An diese ist aber die Forderung zu stellen, daß sie nicht nur richtig, sondern auch groß genug sind, so daß das Auge der Schüler auch in etwas weiterer Entfernung sie ohne große Anstrengung sehen kann, daß sie zwar nicht mit Namen überladen sind, aber doch die wichtigsten Namen zur Nachhülfe für das Gedächtnis geben, und daß die Namen der Länder, Städte, Gebirge, Flüsse ꝛc. je mit einer besonderen Schrift geschrieben sind. Sie sollen ferner eine deutliche, jedoch nicht zu dunkle Darstellung der Gebirge, der Flüsse und der Meeresküsten geben, das Colorit soll gut gewählt, nicht zu stark sein und auch die politische Eintheilung darstellen, weil die Mittel der Volksschule gewöhnlich nicht die Anschaffung mehrerer Karten für dieselbe geographische Partie gestatten, sondern eine für alle Zwecke dienen muß. Bei der Karte von Palästina ist noch besonders zu wünschen, daß sie nur die biblischen Namen enthalte, die späteren aber weglasse, weil das jetzige Palästina bei der Geographie von Asien nur kürzer zu behandeln, zum Behuf des biblischen Unterrichts aber das alte Palästina genauer durchzugehen ist. — Die Erklärung des Kartenbildes ist nun vor allem andern nöthig, sodann aber muß bei allem geographischen Unterricht, mögen die Schüler im Lesebuch selber lesen, oder mag der Lehrer allein sprechen, die Karte fortwährend so angeschaut werden, daß sich ihr Bild der Einbildungskraft der Schüler lebendig und bleibend einprägt, so daß sie nachher, von was immer in der Geographie die Rede sein mag, es innerlich schauen. Dazu dient besonders, daß der Lehrer mit den Schülern, wenn ihm ein Land bekannt geworden ist, auch Reisen in Gedanken macht, wobei er entweder nur bald diese, bald jene Richtung angiebt, die er einschlagen will, und die Schüler dabei die Namen der Puncte, die auf der Reise berührt werden, sagen läßt, oder den Ausgangspunct und das Ziel der Reise nennt und von den Schülern die Angabe der Länder, Städte, Gebirge, Flüsse, Straßen ꝛc., zu welchen die Reise führt, fordert. — Die Karte sei so aufgehängt und der Lehrer stelle sich so, daß alle Schüler alles sehen können. — Ein sehr gutes Mittel, das Kartenbild den Schülern einzuprägen, wäre auch das Abzeichnen desselben; allein dieses setzt so viele Vorkenntnisse und Fertigkeiten voraus, daß es in der Volksschule in der Regel nicht, in der Bürgerschule nur ausnahmsweise wird getrieben werden können. — Was fürs andere die innere Anschauung betrifft, so wird diese vornehmlich durch das Wort vermittelt, belebt und bereichert. Hiezu ist, so oft sich Gelegenheit bietet, ein Bild der klimatischen und physikalischen, der politischen, religiösen, socialen und gewerblichen Eigenthümlichkeiten eines Landes und Volkes von dem Lehrer nicht aus einem Buche vorzulesen, sondern nach gründlicher Vorbereitung und Benützung guter Hülfsmittel in freiem lebendigem Vortrag zu geben. Das Lesebuch diene „zur Belebung, Ergänzung und Wiederholung" (Preuß. Allg. Bestimmungen vom 15. Oct. 1872). Kann dabei durch Vorzeigen guter und einfacher Bilder die äußere Anschauung der inneren Hülfe leisten, so ist es um so besser. Nach Umständen könnte auch zuweilen durch Niederschreiben des Gehörten die innere Anschauung noch mehr angeregt und festgehalten werden.

Nun erst ist es am Platze, von einer Verbindung der Geschichte und der Geographie bei dem Unterrichte zu reden. Der Gedanke an dieselbe liegt, wie schon eingangs gesagt worden, von selbst nahe und es haben darum auch seit längerer Zeit Verschiedene ihn auszuführen versucht. Die Geschichte bedarf immer und überall des

Bodens, den die Geographie ihr bietet, wenn sie nicht in der Luft schweben, wenn die von ihr dargestellten Personen und Handlungen in einem lebendigen und richtigen Bilde erscheinen sollen. Auf der andern Seite ist es die Geschichte, welche eine anschauliche Darstellung der jetzigen Grenzen und Verhältnisse des engern und des weiteren Vaterlandes in Vergleich mit den früheren möglich macht, den einzelnen Puncten und größeren Theilen der Geographie erst Farbe und Leben giebt und vermittelst der Einbildungskraft dieselben dem Schüler frischer und tiefer einprägt. Es fragt sich hiebei immer nur, in welcher Weise und Ordnung diese Verbindung zu Stande kommen soll. Von selbst ist deutlich, daß, wenn vom Anfang des Unterrichts an beide Fächer mit einander verbunden werden sollten, nicht das eine wie das andere seinen eigenthümlichen, in der Natur der Sache liegenden Gang gehen könnte, sondern das eine den Vorrang haben und das andere nur gelegentlich sich an jenes anschließen müßte. Dieser Vorrang kommt aber seltener der Geschichte zu als der Geographie. Man könnte zwar die Geschichte des engeren Vaterlandes so erzählen, daß dabei stets auf das Geographische Rücksicht genommen und die Sache auf der Karte verfolgt würde, könnte es ebenso bei der Geschichte des weiteren Vaterlandes und sodann bei der Geschichte anderer Völker halten, oder in einer anderen Ordnung mit der vorderasiatischen und ägyptischen Geschichte beginnend und zu der griechischen und römischen fortschreitend die Geographie dieser Länder zugleich lehren und so nach und nach zum deutschen Vaterlande und zur nächsten Heimat kommen. Allein es fällt in die Augen, daß die Sache so nicht wenige Schwierigkeiten hätte. Die geographische Uebersicht eines Landes, ein lebendiges Charakterbild desselben, besonders wie es in der Gegenwart sich darstellt, wäre kaum zu geben möglich, manche geographisch wichtigen Puncte und Momente könnten kaum berührt oder nur kurz behandelt werden, wenn nicht die lebendige Auffassung der Geschichte gestört und gehindert werden soll, während bei anderen geographisch minder wichtigen Momenten lange verweilt würde, und für die allgemeinen Partieen der physikalischen und mathematischen Geographie ließe sich nur mit Gewalt und auf Kosten der historischen Fortschritte ein Ort finden. Man hat darum häufiger die Geographie als Hauptbild aufgestellt und die Geschichte als Einfassung und Rahmen hinzugethan. Da wird denn theils eine kurze Geschichte des Landes vorausgeschickt oder nachgetragen, theils bei den einzelnen historisch wichtigeren Puncten erzählt was sich früher oder später daselbst zugetragen hat. Wenn aber dadurch allerdings Leben in die Geographie gebracht wird, so ist doch nicht zu verkennen, daß die Geschichte dabei — selbst für das Maß und Bedürfnis der Volksschule zu kurz kommt, an eine chronologische und einigermaßen zusammenhängende Ordnung nicht zu denken ist, in den Köpfen der Schüler Bruchstücke aus der alten und neuen Geschichte in völligem Gewirre sich aneinander hängen und historische Gesammt- und Charakterbilder entweder ganz wegfallen oder auf unangemessene Weise den Faden des geographischen Unterrichts verwirren oder abschneiden. Was immer über den Werth der Concentration des Unterrichts gesagt werden mag: die Forderung der Einfachheit im Unterrichte, der Klarheit und des objectiven oder subjectiven Zusammenhangs muß jedenfalls festgehalten werden. Darum dürfte einer anderen Art der Verbindung von Geographie und Geschichte in der Volksschule der Vorzug gebühren. Anfänglich und grundlegend wird jedes Fach getrennt behandelt, wobei selbstverständlich einzelne gelegentliche angemessene Bemerkungen aus dem andern Fache nicht verwehrt sein können; bei weiterem Fortschritte aber wird in der Geographie das, was hieher bezügliches in der Geschichte schon vorgekommen ist, und in der Geschichte, wo die Geographie schon vorgearbeitet hat, repetitorisch und mit weiteren Erläuterungen angeknüpft, auch ausnahmsweise hie und da in dem einen oder anderen Fache ein wenig vorgegriffen; hauptsächlich aber ist es ein Wiederholungscurs, der ja doch in keinem Fache fehlen darf, bei welchem nach Vollendung des abgesonderten Unterrichts in beiden Fächern nun eine lebendige und innige Vereinigung derselben am Platze ist und die besten Dienste leistet. Dazu ist aber freilich eine besondere Tüchtigkeit des Lehrers nöthig, umsomehr, als bis jetzt noch kein Lehrbuch erschienen ist, in welchem

eine solche zu einem schönen Gewebe gewirkte Verbindung in befriedigender Weise gegeben wäre.

Eine Ausnahme hievon dürfte die biblische Geographie und Geschichte machen. So nöthig es für eine richtige und lebendige Auffassung der biblischen Geschichte ist, daß die Schüler ein im allgemeinen und im einzelnen treues Bild des heiligen Landes in der Seele haben: so wenig thut ein abgesonderter Unterricht in der Geographie desselben noth. Vielmehr verbindet sich der letztere mit jener fast von selbst. Mit der Geschichte der Patriarchen ist eine Darstellung der Lage und Grenzen des Landes, seiner Gebirge und Gewässer und einzelner und zwar anfangs in willkommener Weise nur weniger Orte gefordert. Mit der Eroberung des Landes unter Mose und Josua vermehren sich die Namen der einzelnen Orte und Gegenden, das Bild wird reicher und durch Einreihung der mancherlei Eigenthümlichkeiten des Landes, seiner Bewohner und Producte lebendiger. Noch mehr ist dies der Fall bei der Geschichte der Richter und der Könige, welche auch den Blick auf die umliegenden Länder immer mehr erweitert und ihr Verhältnis zu Palästina aufhellt. In der Geschichte der nachexilischen Periode vermehren sich weniger die Namen der Orte des Landes, als die Nachbarländer in ihrem Verhältnis zu Palästina in weiteren Kreisen hervortreten. Die neutestamentliche Geschichte aber, besonders die Geschichte der Apostel, setzt nicht nur das Bisherige als bekannt voraus, sondern führt noch mehr in die Einzelheiten der westlich gelegenen Länder, Kleinasiens, Macedoniens, Griechenlands und Italiens ein. So schließt sich hier in natürlicher Ordnung die Geographie an die Geschichte an und ist durch diese ebenso gegeben als gefordert, und es wäre nur zu wünschen, daß sich das Bild des Landes und der in Beziehung zu ihm tretenden Länder so vor den Augen der Schüler allmählich gestaltete und vervollständigte, oder daß für jede Periode dieser Geschichte besondere Wandkarten vom Lehrer gemacht würden, welche nichts weiter enthielten, als was eben die Geschichte dieser Periode nennt und für ihre Veranschaulichung fordert. Dies wäre für wohlunterrichtete und sinnige Lehrer eine ebenso leichte als lohnende Arbeit.

Literatur. Geschichte: Böttiger, die Weltgeschichte in Biographieen, 8 Bde. — Dittmar, Geschichte der Welt vor und nach Christus, 4 Bde. — Derselbe, Die deutsche Geschichte in ihren wesentlichen Grundzügen. — Grube, Charakterbilder aus der Geschichte und Sage, 3 Thle. — Derselbe, Deutsche Geschichten in deutschen Gedichten. — Kappe, Geschichten aus der Geschichte. — Stacke, Erzählungen aus der Geschichte. — Kriebitsch, Allgemeine Geschichte in Charakterbildern. — Kohlrausch, Kurze Darstellung der deutschen Geschichte. — Lange O., Die neue Zeit und der Geschichtsunterricht. — Redenbacher, Lesebuch der Weltgeschichte. — Rohden, L. v., Leitfaden der Weltgeschichte. — Schwartz, K., Handbuch für den biographischen Geschichtsunterricht. 2 Thle. — Spieß, Dr. M. und Berlet, Br., Weltgeschichte in Biographieen für höhere Schulen. — Vogel, Dr. C., Geschichtsbilder. — Weber, Dr. G., Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung. — Derselbe, Lehrbuch der Weltgeschichte mit Rücksicht auf Cultur, Literatur und Religionswesen.

Geographie. Lüdde, Die Methodik der Erdkunde. — Völter, L., Der Unterricht in der Erdkunde. — Winkler, Methode des geograph. Unterrichts. — Zeune, Die drei Stufen der Erdkunde. — Die Methode der concentrischen Curse ist durchgeführt in Stößner, Elemente der Geographie in Karten und Text (mehr für Stadtschulen). — Hummel, Kleine Erdkunde für Volks- und Landschulen. — Zum Unterricht in der Heimatskunde: F. A. Finger (Gegend von Weinheim), Rommel (Leipzig), Th. Cotta, Marget, Wetzel (für Berlin). — Guth, Prakt. Methodik (Württemberg), Lutz, Prakt. Methodik, Largiadèr, Volksschulkunde (Schweiz), Kehr, Praxis der Volksschule (Thüringen), Schütze, evang. Schulkunde (Sachsen), Bock, Volksschulunterricht (Preußen). — Leitfäden für die Hand der Schüler: für den Marbacher Schulbezirk (von H. Merz, Marbach bei Gattinger, 20 Seiten), Heimatskunde von Schönmann mit Kärtchen (Eßlingen 1872), Streich, Beschreibung von

Württemberg mit 4 Kärtchen (Eßlingen 1873). — Für den Lehrer: Berthelt, Die Geographie in Bildern. — Blanc, Handbuch des Wissenswürdigsten aus der Geschichte der Erde und ihrer Bewohner. Herausg. von Diesterweg. — Daniel, Handb. der Geographie. — Dommerich, Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung. — Guthe, Lehrbuch der Geographie umgearb. von Wagner. — Raumer, K. v., Lehrbuch der allgemeinen Geographie. — Roon, A. v., Grundzüge der Erd-, Völker- und Staatenkunde. — Grube, Geographische Charakterbilder, 2 Thle. — Derselbe Bilder und Scenen aus dem Natur- und Menschenleben. — Külb, Länder- und Völkerkunde in Biographieen, 4 Bde. — Kutzen, Das deutsche Land.

Geschichte und Geographie in Verbindung: Schacht, Lehrbuch der Geographie alter und neuer Zeit ꝛc. — Tetzner, Allgemeine Geschichte in Verbindung mit Geographie. — Zachariä, Lehrbuch der Erdbeschreibung in Verbindung mit Geschichte ꝛc. von Dr. v. d. Smissen.

Wandkarten von Berghaus, Handtke, Kiepert, Petermann, Stülpnagel, Sydow, Wagner. Musterhaft ist die Schulwandkarte Württembergs von Henzler in Ulm. — Volksschulatlas von Lange, von Andree, der kleine Schulatlas von Kiepert, der Bruchsaler. Schulatlas von Sydow, Stieler.

Stockmayer †.

Geschichtlicher Sinn. Er ist im allgemeinen Empfänglichkeit für das Geschehene, Thatsächliche, Wesenhafte, im Gegensatze von dem Erdichteten, Gemachten, Scheinenden. Dieser Sinn liegt tief in der Menschennatur; er dürfte einer von den Zeugen ihrer ursprünglichen Einheit und Gemeinschaft mit Gott sein als dem Grunde alles Realen. In diesem Wesensgrunde allein hat der Mensch für seine höhere Natur Befriedigung. Die Sünde hat ihn von diesem Grunde abgekehrt, und er ist damit dem Unwesen, dem Scheine, der Täuschung verfallen. Aus diesem Scheinleben heraus sehnt sich aber der innere Mensch nach Wahrheit und Wesenheit als Nahrung für seinen zu Gott geschaffenen Geist. Darum hat alles Geschehene, Thatsächliche für ihn einen Reiz, wie die Speise für den Hungernden. — Hierin liegt wohl die tiefste Quelle des geschichtlichen Sinnes, den wir in der Menschheit gewahren. — Er findet sich schon im Kinde. Wer kennt nicht den unlöschbaren Durst so einer jungen Seele nach geschichtlichem Stoffe? Erzählen und wieder Erzählen! Das Kind wird nicht müde, Erzählungen von Menschen und Thieren zu hören. Auch bereits Gehörtes und Bekanntes vernimmt es immer wieder gerne, wie wenn es Lebenskräfte daraus in sich söge. Reflexionen lassen es kalt oder ermüden es zeitig; eine geschichtliche Erzählung, und sei sie noch so unbedeutend, frischt alsbald seine Aufmerksamkeit, seine Theilnahme auf. Und wird das mit der Zeit viel anders? Der Kreis der Thatsachen, welche die Theilnahme des Menschenkindes ansprechen, erweitert, vergeistigt sich, aber der Sinn für das Thatsächliche, Geschichtliche bleibt. Man beobachte eine Schule auch von schon gefördertem Alter und Bildungsstand, eine im Hause Gottes versammelte Gemeinde, eine Volksversammlung, einen akademischen Hörsaal sogar, und man wird finden: eine in den Lehrvortrag einfließende Geschichte wirkt elektrisch oder wie ein erfrischender Lufthauch, die Stille wird stiller. Die versammelten Richter zu Athen plaudern, da der Redemeister Demosthenes spricht; seinem Geschichtlein von des Esels Schatten lauschen alle begierig. Auch der gebildetste Geist macht im Grunde davon keine Ausnahme. Je concreter, je thatsächlicher der Stil eines Schriftstellers, desto anziehender; je mehr dem Geschichtlichen sich annähernd, je mehr aus Leben und Erfahrung heraus der Redner spricht, desto überzeugender, desto hinreißender. Geschichte ist die Heimat des menschlichen Geistes. Darum kommt auch Gott dem tiefsten Bedürfnisse der Menschheit entgegen nicht in bloßen vernünftig-sittlichen Lehrsätzen, Idealen und Theorien, sondern in lebensvoller, concretester Geschichte. Das Leben Gottes in der ins Eitle und Nichtige gesunkenen Menschheit, das ist der Hauptinhalt der Bibel, und alle Lehre derselben, auch die geistigste und idealste, ruht auf und entwickelt sich aus dem realen Grunde der Geschichte. So ist auch der Geschichtscharakter des göttlichen Erzieher-

wortes und seines Mittelpunctes, der Erlösung durch Christum, ein Beweis für den in jedem Menschen vorhandenen geschichtlichen Sinn als Anlage betrachtet. Mehr praktisch gefaßt ist er der Sinn für das im Laufe der Zeit Gewordene, im Gegensatze zu dem heute erst Gemachten oder unvermittelt ins Leben Gestellten, und darum auch die Fähigkeit und Geneigtheit zu anerkennender und liebender Würdigung der geschichtlichen Vergangenheit, ihrer Denkmäler, Schauplätze, Rechte, Sitten und ihres Zusammenhanges mit dem später gewordnen.*)

Der Geschichtssinn, als Anlage ist im Menschen vorhanden, so gewiß als der Gesichtssinn. Der Erziehung aber liegt es ob, ihn zu pflegen, zu bilden, zu üben, wie das die anderen Sinne auch bedürfen; denn ohne Pflege und Uebung bleiben die Kinder trotz sehender Augen und hörender Ohren für eine Menge von Formen und Farben, Tönen und Tonverhältnissen blind und taub. So auch mit dem geschichtlichen Sinne. Trotz der natürlichen Befähigung und Neigung für das Geschichtliche sind doch unzählige Menschen blind und taub für die Geschichte, wo es sich um ein Verstehen und Werthhalten des geschichtlich Gewordenen und Vorhandenen handelt. Darum sorge die Erziehung einerseits, daß aus der Fähigkeit eine Fertigkeit werde, geschichtliche Erscheinungen zu sehen, zu betrachten, in ihrer Bedeutung für ihre wie für die folgende Zeit zu begreifen, Wesentliches und Zufälliges, Wahres und Falsches, Bleibendes und Vorübergehendes, Berechtigtes und Unberechtigtes zu unterscheiden und aus der Vergangenheit für die Gegenwart und Zukunft zu lernen, andererseits, daß das Gemüth das Wahre und Wesentliche in der Geschichte, das innerlich und äußerlich Berechtigte mit Ehrfurcht und Liebe erfasse und festhalte.

Was soll und kann nun dafür geschehen? Auf diese Frage hier nur einige Andeutungen, bei denen es übrigens der Natur der Sache nach ohne einiges Anstreifen an verschiedene Nachbargebiete nicht abgehen wird.

Die ersten Bemühungen für Bildung des geschichtlichen Sinnes fallen schon in die Zeit vor der Schule, also in die Kinderstube. Man nähre und pflege frühe schon den Sinn für Wahrheit und pflanze Scheu vor bloßem Schein und Lüge überhaupt. Wahrheitssinn ist die Grundlage des geschichtlichen Sinnes. Man hüte sich z. B. vor angeblich „pädagogischen Lügen." Warum soll etwa „der Storch das Brüderlein gebracht haben? Kann es nicht auch der liebe Gott geschenkt haben? Dieses wäre Wahrheit, jenes Lüge. Das Kind beruhigt sich bei der einen auf immer, während es

*) Er ist „das sinnige Nachspüren nach den Ursprüngen des Bestehenden und nach dessen Abwandlungen im Laufe der Zeiten bis auf die Gegenwart herab, das Feingefühl für geschichtliche Continuität und Entwicklung, welches die Brücke von dem Sonst zu dem Jetzt nicht abbrechen, vielmehr die abgebrochene so weit möglich wieder herstellen möchte. Um diesen dem deutschen Volke großentheils verloren gegangenen Sinn wieder zu wecken, zu üben und zu bilden, muß man bei der Jugend anfangen und sie gewöhnen, über den Zusammenhang der Gegenwart mit der Vergangenheit nachzudenken. Es giebt einzelne Gegenden in Deutschland, wo sich ein solcher geschichtlicher Sinn noch in weiten Kreisen des Volks findet, wo nicht bloß der Bürger in den Städten, sondern auch der Dorfbewohner gern die alten Ortschroniken und andere dergleichen Urkunden studirt, welche in der Gemeinde- oder Zunftlade aufbewahrt sind oder welche der Geistliche und Lehrer ihm mittheilt; diese Richtung ist zu unterstützen" (Biedermann, der Geschichtsunterricht in der Schule 1860). Im Gegensatz gegen die Verstandesreflexion, ein Hauptkennzeichen unseres Zeitalters, welche alles a priori construiren will, als ob wir keine Geschichte hätten, welche nicht die Wahrheit liebt, deren Geschöpfe wir sind, sondern die, welche unser Geschöpf ist, im staatlichen und kirchlichen Leben nicht an die Urzeit des eigenen Volkes, an sein Kämpfen und Ringen und die glorreichsten Epochen seiner Geschichte anknüpfen, sondern allein an der französischen Aufklärung des vorigen Jahrhunderts ihr Licht anzünden will, und statt den frommen Glauben, die alte Sitte und Treue zu pflegen, solche Kleinodien unseres Volkes preisgiebt und die protestantische Glaubensfreiheit in der Freiheit von allem Glauben zu haben meint, im Gegensatz hiegegen preist den geschichtlichen Sinn, der das Erbe der Väter von Geschlecht zu Geschlecht in den Häusern der deutschen Familie fortpflanzt, in einer geistvollen Rede Heiland (Die Aufgabe des evang. Gymnasiums. Weimar 1860).

Schmid.

bei der andern, wann es dahinter kommt, sich getäuscht und in seinem Glauben verletzt fühlt. Dies Eine für vieles Aehnliche, womit schon frühe am Wahrheitssinn des Kindes gesündigt wird. Insonders erzähle man dem erzählfrohen Kinde, soweit nur immer möglich, Wahres, Thatsächliches. Damit sei aber keineswegs über erdichteten Stoff der Stab gebrochen; denn es liegt in der Natur des Menschenkindes neben dem Triebe nach dem Realen auch ein nicht minder starker Zug nach dem Idealen hin, der besonders die Einbildungskraft in seinen Dienst nimmt und mit ihr hoch über die auf dem Boden geschichtlicher Wirklichkeit stehenden Dinge hinwegfliegt. In jedem Kinde ist ein Poet, der alles auf alles zu reimen und in sein Geistes- und Gemüthsleben zu verweben versteht. Diesem idealen Phantasieleben des Kindes entspricht nun ganz die sinnige Dichtung, die ihm, wenn auch nicht immer geschichtlich Wirkliches, so doch Wahres im schönen Gewande der erfundenen Erzählung, Fabel, Gleichnisrede, des Märchens ꝛc. zuführt. Der junge Geist spielt mit den Thieren der Fabel, den Feen und Prinzen und Prinzessinnen des Märchens, wie das Mägdlein mit der Puppe, mit der es menschlich redet und die es doch nimmermehr mit einem leibhaften Menschen verwechseln wird. Es ist ein Traum bei offenen Augen, doch ist Beschränkung auf ein gewißes Maß zu rathen. O. Spekter und Grimm reichen zu. Wenig und tief verdient auch für unsern Gegenstand den Vorzug. Ein länger fortgesetztes, oberflächliches Flattern des jungen Geistes von Blume zu Blume dürfte auch dem geschichtlichen Sinne nichts weniger als förderlich sein.

Vor allem versäume man nicht, die biblischen Geschichten auch dem jungen Kinde schon vorzuführen in ihrer plastischen Anschaulichkeit, ihrer reizenden Einfalt und Wahrheitstiefe. Die wichtigsten Namen der ältesten Menschheit mögen schon frühe die Phantasie des Kindes erfüllen als Führer in das so ferne und uns Christen doch so nahe Morgenland, vor allen der Name, welcher über alle Namen ist und uns die Centralsonne nennt, um welche alle Sterne der Menschheit und ihrer Geschichte kreisen.

Die heiligen Geschichten der Bibel sind aber nicht bloß für die Kinderschule, so daß sie später mit Fabel und Märlein bei Seite gelegt werden könnten, sondern die heilige Schrift muß auf allen Stufen der Jugendbildung in Haus und Schule als rechte Magna charta zu Grunde liegen, auch was die Bildung des geschichtlichen Sinnes betrifft. Sie liefert billig der Volksschule den größten Theil des Stoffes, an dem der junge Geist sich nähren, bilden und üben soll; aber auch die höhere Schule bis zu Gymnasium und Polytechnicum hinauf sollte sich niemals über sie hinausgewachsen dünken, sondern vielmehr den in der Geschichte eingehüllten Wahrheits- und Lebenskeim nur weiter entwickeln und dem Wirken des göttlichen Geistes in den jungen Herzen die nöthige Handreichung thun. Sie sind zum Theil auf eine klägliche Weise der Bibel entfremdet worden und sind es noch vielfach. Diese Vernachläßigung desjenigen Stoffes, der so recht geeignet wäre, grundlegend für das innerste Leben von Geist und Gemüth zu wirken, ist vor allem auch eine Versündigung an dem geschichtlichen Sinne und Bedürfnisse der Jugend. An dem biblischen Volke Israel haben wir ein Volk vor uns, ganz geeignet zu einem Lehrvolk für alle Völker und auch schon für die Jugend. Es erwächst, so zu sagen, vor ihren Augen aus kleinstem Anfang in die tausendmal tausend, es empfängt Gesetz und Ordnung für sein sittliches, kirchliches und bürgerliches Leben unmittelbar von dem höchsten Gesetzgeber. Die Bedeutung der Familie, des Gehorsams, der Zucht, der Gottesfurcht für das Gedeihen des großen Ganzen, die Macht des Geistes, Glaubens, Gebets, die Wechselwirkung von Land und Volk, die Verbindung von Kunst und Leben, die mannigfaltigen Formen des socialen Lebens von der Patriarchie eines Abraham an durch die Richterzeit hindurch, da „ein jeglicher thät, was ihm gut däuchte," bis zur Monarchie, der Segen der Eintracht, aber auch der Jammer der Entzweiung, die Herrlichkeit eines Volkes, das für seine höchsten Güter auch mit dem Leben einsteht und die Schmach der Ausländerei, tiefstes Verderben und hoffender Glaubenstrost, — und über dem allen die heilig waltende Liebe und Gerechtigkeit des Herrn, — alles das ist hier vor den Augen aufgerollt in

einer Objectivität, Durchsichtigkeit und Ueberschaulichkeit, wie sonst nirgends. Welche plastisch anschaulichen Persönlichkeiten! jede gewißermaßen die Verkörperung einer großen Idee! ein Moses, Samuel, ein Elia und Elisa, ein Jesaia und Jeremia, ein Petrus und Paulus, welche Bilder heiliger, aufopfernder und furchtloser Liebe zu ihrem Volke! ein David, Salomo, Hiskia, echte Könige, groß, erhaben, weise und doch so menschlich wahr! Das Walten Gottes in der Führung eines Volkes, sonst so tief verhüllt unter den dasselbe vermittelnden Handlungen der Menschen und Wirkungen der Naturkräfte, ist hier aufgedeckt und vor das Auge gelegt. Dabei alles wahr und klar, kurz, epitomarisch und doch lebensvoll und concret, wie in usum Delphini zugerichtet. Fürwahr, in der heiligen Schrift liegt, von allem andern abgesehen, ein Lehr- und Bildungsbuch für den geschichtlichen Sinn vor uns und unseren Kindern, wie kein zweites möglich ist. Aus ihm ist nicht bloß geschichtliches Verständnis zu gewinnen, sondern zugleich auch jene Gesinnung, welche alles geschichtlich Berechtigte mit Liebe und Treue umfaßt und festhält. Selbst ausdrückliche Anweisung zur pädagogischen Benützung des Sinnes für das Monumentale giebt uns die heilige Schrift. Man denke an die Steine am Jordan (Jos. 4, 6—9) und an 2. Mos. 13, 14. (Vgl. den Art. Bibel.)

Wird der geschichtliche Sinn an dem göttlich-realen Stoffe der heiligen Geschichte nicht ordnungs- und — wir möchten sagen — naturgemäß entwickelt und gebildet, wird so der Unterbau vernachläßigt, entweder gar nicht, oder in falscher Weise gelegt, wird das Gemüth gar frühe schon in vernünftelnde Zweifel an der geschichtlichen Wahrheit des göttlichen Wortes eingeführt und der Verstand zu allerlei Künsten mythischer Deutung und „innerer" d. h. hohler, bodenloser Kritik und Wühlerei angeleitet, dann darf es nicht wundern, wenn der im Kern des Geistes- und Gemüthslebens angerichtete Schade auch in Auffassung von Geschichte und Leben nachwirkt. Wer dem realsten Stoffe gegenüber ein oberflächlicher Raisonneur geworden, der wird auf dem Gebiete der Profangeschichte und geschichtlichen Wirklichkeit überhaupt schwerlich die selbstverleugnende Demut mitbringen, die jedes Verständnis von Thatsachen bedingt, und wo man an dem ehrwürdigsten Stoffe keine Pietät gelernt und geübt, da wird schwerlich jene Pietät zu erwarten sein, ohne die kein recht treues Festhalten am eigenen Land und Volke, seiner Sprache, Sitte, Eigenthümlichkeit und Ordnung sich bilden dürfte. Schon diese Versäumnis allein vermag uns eine ganze Reihe von Erscheinungen zu erklären, bei denen man immer fragen möchte: Giebt es denn für diese Leute keine Geschichte? — Daraus werden dann, freilich unter Mitwirkung von noch mancherlei anderen Einflüssen, die idealen Träumer, die doctrinären Theoretiker, die das Leben eines Volkes sich nach ihrer Schablone zuschneiden, die allweisen Kannengießer, die ohne alle Ahnung, welch ein verwickelter Organismus Staat und Kirche sei, mit ihrem Urtheil über sie herfallen und alles vernichten, was nicht ihrem Meinen und Dünken entspricht; daraus die „Meister Klügel'" mit Luther zu reden, die überall Bescheid wissen, die Weltverbesserer, die für jeden Schaden ein Pflaster hätten, wenn man sie nur wollte ankommen lassen, daher die mit nichts zufriedenen, an allem positiven nagenden und rüttelnden Leute, die Männer des absoluten Fortschritts, welche, dem ewigen Juden gleich, nur immer laufen und nie und nirgends zur Ruhe kommen, die pflanzen, ohne reifen zu lassen, und je nach dem Maße ihrer Thatkraft und nach Zeit und Gelegenheit aus dem Negiren in Worten endlich in das Negiren der Gewalt, in Umsturz und Revolution vorschreiten.

Wo dagegen der Sinn für das Geschichtliche, Thatsächliche in der Jugend zunächst und hauptsächlich an der realsten aller Geschichten, der biblischen, gebildet ist, da ist für weiteren Unterricht in der allgemeinen und vaterländischen Geschichte, wie für eine richtige Anschauung des Lebens überhaupt ein guter Grund gelegt.

Für die Volksschule ist und bleibt die Bibel das Ein und Alles zur Bildung geschichtlichen Verständnisses, und was die Weltgeschichte sonst an Stoff dazu liefern könnte, beschränke sich auf dasjenige, was zum Verständnis der biblischen Geschichte und Bibellehre dient: Assyrier, Babylonier, Perser, Griechen, Römer; dann Papstthum,

Reformation, deutsche und neuere evangelische Mission; überall nur Hauptsächliches. Auch die niedere Realschule wird nicht weit über dieses Ziel hinaus geführt werden können. Lateinschule und noch mehr Gymnasium haben den großen Vortheil, an der Hand der alten Sprachen in Geschichte und Leben der classischen Culturvölker einzublicken und an ihrem Thun in Krieg und Frieden, in Staatseinrichtungen, in Kunst, Wissenschaft und Sitte sich zu spiegeln, die Beurtheilung der Dinge in Vergleichung theils mit dem biblischen Stoffe, theils mit eigenen vaterländischen Zuständen zu fördern und das, was wir haben und genießen, verstehen und würdigen zu helfen. Man lasse nur immer möglichst die Thatsachen reden und leite der reiferen Jugend gegenüber die Aufmerksamkeit von den äußeren Thatsachen mehr und mehr auf den inneren, genetischen Zusammenhang der Zustände und Schicksale der Völker, wie nach höheren sittlichen Gesetzen eines auf das andere und aus dem anderen folgen konnte und mußte. — Für die Zöglinge der höheren Schulen thut sich bei der Möglichkeit, neben der biblischen und classischen Geschichte auch auf die vaterländische näher einzugehen, ein weites Feld auch für die Bildung des geschichtlichen Sinnes auf. Wer in der Schule mit der Geschichte seines Landes und Volkes Bekanntschaft gemacht hat, dessen Theilnahme wird durch eine Menge Dinge erregt, an denen ein anderer gleichgültig vorübergeht. Städte, Burgen, Geburtsorte berühmter Menschen, Ströme, Berge, Steine, Schlachtfelder, Kirchen und Kapellen sind für ihn geweiht und reden zu ihm. Die Schule fördere das Verständnis dieser Sprache und knüpfe namentlich auch an geschichtlichen Denkmälern an, wie sie etwa die Heimat bietet. Cuvier sah durch einen fossilen Wirbelknochen in die Thier- und Pflanzenwelt der Urzeit; so sieht der Mensch mit geschichtlichem Blick durch einen Denkstein, ein Bild, ein Geburtshaus, ein Grabmal in ferne Jahrhunderte zurück.

Mit dem, was die Schule thun soll und kann, muß die häusliche Zucht und Gewöhnung Hand in Hand gehen. Man halte vor allem über dem vierten Gebot: Ehrfurcht vor Eltern und Alten! Man pflege den Sinn für des Hauses Ordnung und Sitte, für verwandtschaftliche Liebe, für Familienehre ꝛc. (s. d. Art. Familie). — Man bekrittle nicht öffentliche Personen (Lehrer, Prediger, Beamte ꝛc.) im Beisein der Kinder, weise vielmehr das schnabelschnelle Urtheil der Jugend über Personen und Einrichtungen in seine gebührenden Schranken. Man gebe ihr ihre Unreifheit gelegentlich zu empfinden und gewöhne sie, zu dem Großen und Tüchtigen der Vorzeit wie der Gegenwart ehrerbietig hinaufzusehen. Man pflanze dem alles Bestehende wespenartig annagenden kritischen Geist unserer Zeit gegenüber Vorurtheile (Palmer Pädagog. S. 262) für das Vorhandene und Alte, zunächst nur, weil es das ist und sich, wenn auch unter Mängeln, bewährt hat, und Mistrauen gegen das Neue, als das erst seine Probe zu bestehen habe. Namentlich helfe man der Jugend auch zum Verständnis deutschen Wesens und suche Hochachtung, Ehrfurcht, Liebe dem deutschen Vaterlande gegenüber zu pflanzen und zu pflegen, eine Liebe, die, wie jede rechte Liebe, treu aushält auch bei Mängeln und Gebrechen des Geliebten. Unsere Nationalfehler und Gebrechen liegen offen zu Tage; unsere Nationaltugenden sind verborgener und tiefer als die manches äußerlich glänzenden Volkes. Uns fehlt das kecke Selbstvertrauen des Franzosen, der stolze, rücksichtslose Egoismus des Briten und das durchherrschende Nationalbewußtsein, das diese Völker beseelt; daher ihr Zunehmen und unser Abnehmen an politischer Macht und Bedeutung. Dafür ist unser Volk zum Träger einer tieferen und nachhaltigeren Macht, zum Pfleger eines höheren Schatzes angethan. Es sind die tiefinnersten Aufgaben, deren Lösung dem deutschen Volke zugedacht sein dürfte. Seine politische Jammergestalt scheint dieser Aufgabe nicht fremd zu sein. Dennoch wecke und fördere man in der Jugend das rechtmäßige vaterländische Selbstgefühl, den gesunden Egoismus, ohne den weder ein Volk noch ein Individuum bestehen kann, die Selbstachtung, die mit der Demut wohl besteht. Man zeige die Herrlichkeit der deutschen Sprache und Literatur, und strafe die häßliche Ausländerei in Sprache wie in Sitte. Wie lange wird z. B. — um Kleinstes zu nennen — ein deutscher Vater seinen Sohn mit Jean, George, Louis ꝛc. benamsen?

„Wirf den gestückelten Bettelrock ab!" hat schon ein biederer deutscher Mann aus Mannhold von Sittewald Zeit und Geist der deutschen Sprache zugerufen. Man fördere die Bekanntschaft mit gediegenen Werken unserer Literatur, lenke die lesende Jugend auf gesunden Stoff, behüte sie vor den Giftbuden der Leihbibliotheken, den Belladonnabeeren der Romane ꝛc. Man richte die Augen der Jugend auf vorhandene Denkmäler der Vorzeit: Dome, Burgen ꝛc. Die Dome von Straßburg, Freiburg, Bamberg, Ulm, Cöln, welche Zeugen deutschen Geistes! Was sagt nicht das kleine noch übrige Mäuerlein auf Hohenstaufen dem hörenden Ohre und das unten am Bergkegel stehende Kirchlein mit seinem: „Hic transibat Cäsar!" was Wartburg, was die Trümmer des Schlosses zu Heidelberg! was das wiedererstandene Hohenzollern! — Man rüttle nicht radicalistisch an der Gliederung der deutschen Stämme und bilde dem jungen Geschlechte nicht ein, daß Deutschland durch irgend eine willkürlich gemachte Einheit Wunder was an politischer Kraft gewinnen würde; denn diese landschaftliche Trennung, wie auch immer zu beklagen, hat doch nun einmal ihre geschichtliche Berechtigung; aber man stärke das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit dieser Glieder zu Einem Leibe auch schon bei der Jugend. Wie sinnig thut das Rückert in seinem schönen Gedichte: „die hohle Weide"!

„Du gleichest meinem Vaterlande, dem tief in sich gespaltenen,
Von einem tiefern Lebensbande zusammen doch gehaltenen."

Wenn denn die „mit eigner Bork' umrüfteten" getrennten Glieder im Laufe geschichtlicher Entwicklung sich auch äußerlich zusammenschließen, wenn, wie nach unserem großen Kriege von 1870 u. 71 geschehen, eine gemeinsame Ordnung um die andere im Staats-, im Rechts-, Handels-, Gewerbs-, Post- und Eisenbahnwesen, im Lehr- und Wehr- und Nährleben, bis auf eine gemeinsame Rechtschreibung hinaus Vereinigungsringe um alle Aeste des einen Baumes legt und den früher verlachten und verfolgten Traum der deutschen Jugend von einem deutschen Kaiser und Reiche zur Wirklichkeit macht, dann ist die Freude an solch einer gezeitigten Frucht um so tiefer und nachhaltiger. — Man wahre darum das Andenken großer Volksereignisse und halte ihre Gedächtnistage. Von den großen Tagen von Leipzig und Waterloo konnte schon im Jahr 1816 Uhland singen: „Man sprach von einem Festgeläute, Man sprach von einem Feuermeer; Doch was das große Fest bedeute, Weiß es denn jetzt noch irgend wer?" Solche schnöde Vergeßlichkeit eines Volkes ist traurig. Keine Schule, hoch oder niedrig, sollte den 18. October und 18. Juni ungefeiert, mindestens nicht unerwähnt lassen. Ganze Gemeinden und Landschaften Deutschlands in Unkenntnis dessen versinken zu lassen, was der Herr in den Jahren 1812, 13 und 15 am deutschen Volke gethan hat, ist eine wahre Sünde am Volk und seiner Geschichte. Schreiber dieses ist als Knabe am 18. October 1814 an einem flammenden Scheiterhaufen gestanden, ein vaterländisches Lied mitsingend, und das dort angezündete Feuer brennt noch in seinem alten Herzen. Auch die deutschen Lieder aus der großen Zeit der Freiheitskriege sollten der Jugend erhalten werden. Im Gesange von Körner's, Arndt's, Schenkendorf's Liedern lebte sie in etwas die Noth und Errettung ihres Volkes nach. Jener großen Zeit der Freiheitskriege schließen sich mit Recht die Tage unseres großen Einheitskrieges an, namentlich der Tag von Sedan. Es wäre ein Gewinn für die Pflege des geschichtlichen Sinnes in unserem Volke, wenn das Bestreben, ihn zu einem allgemeinen Feste des Dankes zu machen, mehr und mehr in demselben durchdränge, und mit ihm manch edles Lied, das dieser Zeit entsprungen ist.

Daß unsere Zeit und namentlich unser deutsches Volk seit seiner harten Trübsalsschule unter dem Fremdenjoch sich mehr und mehr wieder in seine Vergangenheit zurückwendet, daß es sich nach einer Zeit leichtfertiger Geringschätzung des Alten wieder auf sein Vorleben besinnt und auf den Gebieten der Geschichte, der Sprache, der Kunst (L. Ranke und seine Schule. Grimm mit den Germanisten. Joh. Eccard. Seb. Bach. Händel ꝛc.) lang verborgene Schätze hebt und ans Licht stellt, ist ein erfreuliches Zeichen

eines wiedererwachten geschichtlichen Sinnes. Wird derselbe auch in unserer Jugend geweckt, genährt, gebildet und geübt, vor allem auf dem Grunde des göttlichen Wortes, durch Kirche, Haus, Schule, bürgerliches und vaterländisches Leben, so ist viel gethan, (freilich noch weit nicht alles), um ein Geschlecht heranzuziehen, das sich liebend an alles bewährte Alte anschließe, ohne sich an Veraltetes zu hängen und für wahren Fortschritt unzugänglich zu sein. Männer mit gehörig gebildetem geschichtlichen Sinne werden das Leben nehmen, wie es ist, sie werden sich keine romanhaften Darstellungen von den Verhältnissen machen in Kirche und Staat, in Amt und Haus, aber doch auch nicht in jene Resignation gerathen, die an allem Höheren und Idealen verzweifelt; sie werden sich hüten, irgend ein geschichtlich unvorbereitetes Gedankending z. B. eine Republik, eine Kirche von lauter Heiligen oder sonst etwas im Leben hinstellen zu wollen, sie werden aber darum nicht den Kampf aufgeben gegen verderbliche Mächte oder Verhältnisse. Sie werden nicht von jedem Winde einer neuen Lehre sich wiegen und wägen lassen, aber auch eine neue Sache nicht bloß deshalb verwerfen, weil sie neu ist; denn sie wissen, daß alles gute Alte auch einmal neu war. Geschichtlicher Sinn, richtig entwickelt und geleitet, ist ein wesentliches Moment mit, um gute Bürger, sie mögen befehlen oder gehorchen, in ihrem Gott zufriedene Menschen, praktische Leute in geistlichen und weltlichen Dingen zu bilden. Namentlich uns zu Subjectivismus und idealer Träumerei, zu Ueberschätzung des Fremden und Unterschätzung des Eigenen geneigten Deutschen thäte die gesunde Bildung des genannten Sinnes vor vielem anderen noth. Unsere Ausländerei in Religion und Sitte, in Sprache und Geschmack, in Erziehung und Politik ist uns, besonders Frankreich gegenüber, schon hoch genug zu stehen gekommen. Thun wir dazu, daß unsere Jugend aus dem theuer bezahlten Buche der Erfahrung lerne; denn wer nicht hört — das lehrt auch die Geschichte — der muß fühlen. (Vgl. d. Art. Heimatsinn). **V. Strebel.**

Geschichtstabellen, s. Geschichte.

Geschlechter. Literatur: Burdach, Anthropologie. Stuttg. 1837. §. 423 bis 428; Heidenreich, die Verkehrtheit in der Erziehung und Bildung der weiblichen Jugend. 2te Aufl. Ansbach 1847. — Kant, Anthropologie (Hartenstein'sche Ausgabe X, S. 339—348); W. v. Humboldt, Ueber den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluß auf die organische Natur (Gesammelte Werke IV, S. 272—301); Derf., Ueber die männliche und weibliche Form (Ebendas. I, S. 215—261); Fichte, Grundlage des Naturrechts II, S. 158—226, bes. S. 213—226; Schleiermacher, Grundriß der philosophischen Ethik, herausgeg. v. Twesten, S. 123 ff. — Jean Paul, Levana §. 75—101; Schleiermacher, Erziehungslehre, S. 95 ff. 116 f. 224 ff. 356 ff. 601 f. 638; Benecke, Erziehungs- und Unterrichtslehre I, S. 455—465; II, S. 478 bis 488; K. v. Raumer, die Erziehung der Mädchen (Geschichte der Pädagogik, III, 2, S. 165—238); Palmer, Evangelische Pädagogik, 1ste Aufl. I, S. 303—306; II, 163—168; A. Monod, Weibliches Leben, 2. Aufl. Berlin 1862; Wiese, Zur Geschichte und Bildung der Frauen, 2. Aufl. Berlin 1873; Schäfer, Verschiedenheit der Auswahl und Behandlung des Unterrichts in Knaben- und Mädchenschulen. Gekrönte Preisschrift. Frankfurt 1876; Baur, Erziehungslehre, 3. Aufl. §. 14. 23. 75.

Dieser Artikel bezieht sich weder auf das natürliche geschlechtliche Verhältnis und dessen pädagogische Behandlung (vgl. die Art. Entwicklungsperiode und Geschlechtliche Verirrungen u. s. w.), noch auf das Einzelne der besonderen Schuleinrichtungen, welche etwa durch den Geschlechtsunterschied nöthig werden (vgl. darüber die Artikel Geschlechtertrennung, Mädcheninstitute, Mädchenschulen, höhere Mädchenschulen), sondern nur von dem allerdings auf der natürlichen Grundlage erwachsenden Unterschiede des geistigen Geschlechtscharakters hat er zu handeln und daraus die allgemeinen pädagogischen Folgerungen abzuleiten, indem er auf einzelnes nur insoweit eingeht, als es zur Erläuterung der allgemeinen Grundsätze erforderlich ist.

I. Der Grundunterschied ist der mit der Differenz der natürlichen geschlechtlichen Functionen zusammenhängende, zwischen der vorherrschenden nach außen wirkenden Selbstthätigkeit des Mannes und der vorherrschenden aufnehmenden und aneignenden Empfänglichkeit des Weibes. Freilich überwiegt auch im kindlichen Alter und im sanguinischen Temperament die Empfänglichkeit, wie denn in der That eine gewiße Verwandtschaft des weiblichen Charakters mit dem Kindesalter und dem sanguinischen Temperament nicht zu verkennen ist; aber das Vorherrschen der Empfänglichkeit ist in diesen verschiedenen Fällen von verschiedener Art. Während nämlich das Kind sich deswegen vorzugsweise empfänglich verhält, weil die Selbstthätigkeit, die der Anlage nach sehr bedeutend sein kann, in ihm noch nicht entwickelt ist, während im sanguinischen Temperament die Empfänglichkeit in größerem Maße als die Selbstthätigkeit vorhanden ist: so beruht dagegen, nach Humboldts*) überaus feiner und treffender Ausführung, die Verschiedenheit des Geschlechtscharakters auf dem Unterschiede einer vorherrschend selbstthätigen, oder vorherrschend empfänglichen Richtung. Der Mann beginnt selbstthätig mit der Einwirkung auf ein Object und es thut seiner überwiegenden Selbstthätigkeit keinen Eintrag, wenn er dann mit mehr oder weniger lebhafter Empfänglichkeit die Gegenwirkung aufnimmt; das Weib verhält sich zuerst empfänglich gegen eine Einwirkung, durch die es aber zur lebendigsten Rückwirkung angeregt werden kann. Durch sein selbstthätiges Wirken macht sich der Mann von der Naturbestimmtheit und von der Bedingtheit durch äußere Umstände in höherem Grade frei, es ist seine Bestimmung in freier Thätigkeit seinen Wirkungskreis sich zu schaffen und die persönliche Selbständigkeit in vollem Maße zu repräsentiren. Das Weib dagegen, wie es in höherem Sinne, als der Mann, bestimmt ist, die Gattung zu erhalten, den Keim der künftigen Generation in seinem eigenen Leben zu hegen und sie dann in ihrem frühesten Leben zu bewahren und zu pflegen, stellt auch in höherem Grade den Gattungscharakter dar, zwar in einer Mannigfaltigkeit natürlicher Individualitäten, aber nicht in der Mannigfaltigkeit verschiedenen, mit persönlicher Selbständigkeit ergriffenen Lebensberufs.**) Eben weil ihm die Richtung, selbstthätig aus sich herauszugehen, fehlt, bleibt das Geistige bei dem Weibe mehr an das Physische, seine Thätigkeit in höherem Grade an die natürlichen Grundlagen gebunden, vor allem an das natürlichste und primitivste gesellige Verhältnis, welches die Grundlage des gesammten gesellschaftlichen Lebens bildet, an die Ehe und an die Familie. Den Mittelpunct der Familie als Mutter zu bilden, bleibt doch des Weibes eigentliche Bestimmung,

*) Er sagt a. a. O. IV, S. 381 f.: „Alles Männliche zeigt mehr Selbstthätigkeit, alles Weibliche mehr leidende Empfänglichkeit. Indes besteht dieser Unterschied nur in der Richtung, nicht in dem Vermögen .... der selbstthätigste Geist ist auch der reizbarste; und das Herz, das für jeden Eindruck am meisten empfänglich ist, giebt auch jeden mit der lebhaftesten Energie zurück. Nur also die verschiedene Richtung unterscheidet hier die männliche Kraft von der weiblichen. Die erstere beginnt, vermöge ihrer Selbstthätigkeit, mit der Einwirkung, nimmt aber, vermöge ihrer Empfänglichkeit, die Rückwirkung gegenseitig auf. Die letztere geht gerade den entgegengesetzten Weg. Mit ihrer Empfänglichkeit nimmt sie die Einwirkung auf, und erwidert sie mit Selbstthätigkeit."

**) Auf solche Weise diesen Unterschied zwischen der männlichen und der weiblichen Eigenthümlichkeit zu fassen, dürfte sachgemäßer sein, als mit Burdach (a. a. O. S. 475 f.) im Manne den Vertreter der Individualität, in dem Weibe die Repräsentantin der Gattung zu finden. Unstreitig zeigen doch Frauen im Durchschnitt mehr individuelle Eigenthümlichkeit, als Männer; aber es ist eben die natürliche, angeborene Individualität, in welcher sie in höherem Grade befangen bleiben, während auch diese für die Selbstthätigkeit des Mannes ein Material wird, auf welches er nach allgemeinen Grundsätzen und Zwecken bestimmend einwirkt, und wenn dieses selbst in einer Weise geschieht, daß durch die abstracte Regel auch berechtigte Aeußerungen der Individualität zurückgedrängt werden, so wird man dies nicht unmännlich finden können, unweiblich aber wäre es gewiß. Dagegen hat der Mann vor dem Weibe die persönliche Selbständigkeit voraus und einen seiner natürlichen Anlage und Neigung entsprechenden bestimmten Beruf: bei dem Manne ist das Wirken eigenthümlicher, bei dem Weibe aber das Sein.

und daraus ergiebt sich für alle eine wesentliche Gleichheit des Berufes. Mit Recht ist darauf aufmerksam gemacht worden (Oldenberg, Grundlinien der Pädagogik Goethe's, S. 33 ff.), wie Goethe, dieser seine Zeichner weiblicher Charaktere, seine schönsten Frauengestalten, Lotte, Dorothea, Ottilie, in dem mütterlichen Berufe thätig sein läßt; und Schiller hat im Lied von der Glocke, in der Würde der Frauen und a. a. O. in bedeutungsvolle Bilder auf das klarste und anschaulichste zusammengefaßt, was sein Freund Humboldt philosophisch entwickelte, daß der Mann hinaus muß, um im feindlichen Leben zu kämpfen und zu gewinnen, während das Weib im häuslichen Kreise ordnend und erhaltend wirkt und zu dem Guten das Schöne fügt.

Verfolgen wir nun den angegebenen Grundunterschied kurz durch die verschiedenen Erscheinungsformen des individuellen Lebens,*) so offenbart sich in der Sphäre des Gefühls die aus sich selbst herausgehende Selbstthätigkeit des Mannes darin, daß er vorzugsweise durch das die einzelnen Erscheinungen zusammenfassende Gesammtbild bewegt wird, daß er am meisten empfänglich ist für erhabene Eindrücke und daß durch die Eindrücke, welche er aufnimmt, seine Phantasie zu freier Thätigkeit angeregt wird; dagegen zeichnet die Empfänglichkeit des Weibes der feine Sinn für das Einzelne aus, es wird durch das Anmuthige in höherem Grade angesprochen, als durch das Große, und ergreift, wovon es unmittelbar berührt wird, mit der größeren Lebendigkeit und Innigkeit seines Gefühls. Im Denken schreitet der männliche Geist von der concreten Einzelheit rasch zum allgemeinen Gesetz fort, das aus diesem das Einzelne folgernde constructive Verfahren ist das ihm angemessene, und eben darum ist die eigentliche Erfindung sein fast ausschließliches Vorrecht; das Weib dagegen haftet mehr an der einzelnen Vorstellung, die es um so lebendiger sich aneignet, und über die Reflexion treibt das Bedürfnis des weiblichen Geistes nicht hinaus, aber sein natürliches Unterscheidungsvermögen für das Richtige leitet sicherer, als das noch nicht zur Reife gediehene Raisonnement des Mannes, „man kann sagen: der Mann muß sich erst vernünftig machen, aber das Weib ist schon von Natur vernünftig" (Fichte). Darum bildet die Sprache auch nur der Mann zur eigentlichen Rede aus, denn nur er besitzt die Umsicht, die Allgemeinheit der Gesichtspuncte, die Fähigkeit, aus sich selbst herausgehend in die objectiven Verhältnisse und in andere Ansichten sich zu versetzen, wie dies alles bei einer umfassenden Rede, welche auf eine größere Versammlung wirken soll, vorausgesetzt wird; die Virtuosität des Weibes liegt im Gespräch, durch dieses herrschen die Frauen im Kreise freier Geselligkeit und es bietet auch eine angemessenere Form der Belehrung für sie dar, als die modernen „Vorlesungen für ein gemischtes Publicum." So wenig, wie als Redner, sollte das Weib als Schriftstellerin vor das größere Publicum treten, und zwar aus denselben Gründen nicht. Ausnahmen werden die beste Rechtfertigung in sich tragen, wenn ohne Prätension Selbsterfahrenes in frischer Unmittelbarkeit und zunächst für das weibliche Geschlecht selbst mitgetheilt wird; dagegen giebt es wieder eine Art nicht der Schriftstellerei, aber doch der schriftlichen Darstellung, worin vor allen die Frauen zur Meisterschaft berufen sind, nämlich das Briefschreiben, sofern der Brief dazu dient, der individuellen Anschauung und Stimmung unmittelbar den individuellsten Ausdruck zu geben: nur wenig Männern ist es gegeben, mit der frischen, unbefangenen, völlig unreflectirten Unmittelbarkeit zu schreiben, welche aus des jugendlichen Goethe und aus Mozarts Briefen uns so sehr anspricht. Im Gebiete des Wollens und Handelns verfolgt der Mann fernerliegende Zwecke, läßt

*) Alles wesentliche faßt Schleiermacher (Grundriß der philos. Ethik, S. 123) in seiner prägnanten Weise, aber freilich auch in seiner eigenthümlichen Terminologie in folgenden Sätzen zusammen: „Das Wesen desselben (des Geschlechtscharakters) geht aber aus der Geschlechtsfunction am deutlichsten hervor, wo im weiblichen Uebergewicht der Receptivität und im männlichen der Spontaneität. Daher: eigenthümliches Erkennen: Gefühl weiblich, Fantasie männlich; Aneignung weiblich, Invention männlich. Eigenthümliches Bilden: nach Sitte weiblich, über Sitte hinaus männlich. Identisch Erkennen: weiblich mehr Aufnehmen als Fortbilden. Identisch Bilden: weiblich mehr mit Bezug auf die eigenthümliche Sphäre, männlich mehr mit reiner Objectivität."

sich von allgemeinen Grundsätzen leiten, nach welchem er das Rechte zu schaffen sucht, wogegen das Weib, von ihrem natürlichen Gefühl für das Rechte geleitet, sich an die nächstliegenden Aufgaben hält und darauf bedacht ist, daß das Gute auch angemessen und schön geschehe, damit die weibliche Empfänglichkeit es sich als etwas übereinstimmendes aneignen könne, und so sucht das Weib, während die Thätigkeit des Mannes neuschaffend über die herrschende Sitte hinausgeht, vielmehr die Herrschaft der Sitte zu erhalten und zu begründen („Nach Freiheit strebt der Mann, das Weib nach Sitte." Goethe im Tasso). In Bezug auf das leibliche Leben kommt dem Manne die Kraft zu, und es steht ihm an, für einen bestimmten Zweck bestimmte Organe zeitweise einseitig anzustrengen und dann in längerer Ruhe und Erholung ihre Kräfte sich wieder sammeln zu lassen; dagegen fordert die Anmuth, welche im Unterschied von dem starken Geschlechte das Vorrecht des schönen ist, daß die verschiedenen Functionen in einer gewißen stetigen Gleichmäßigkeit harmonisch wirksam sind, wodurch das Weib zu ruhiger Ausdauer in höherem Grade fähig wird. Das beiderseitige Verhältnis zum Besitze ist im wesentlichen durch das Wort Kant's (a. a. O. S. 345) charakterisirt: „des Mannes Wirthschaft ist Erwerben, die des Weibes Sparen." Und was endlich die Form der Nationalität anlangt als einer gleichfalls nothwendigen eigenthümlichen Erscheinungsform des Allgemeinmenschlichen, so ist es die Aufgabe des Mannes, sich der eigenen nationalen Eigenthümlichkeit im Unterschiede von anderen bewußt zu werden, in diesem Bewußtsein sie zu behaupten und die großen nationalen Zwecke zu verfolgen; aber in dem Weibe stellt sich die nationale Eigenthümlichkeit unmittelbar und im ganzen noch deutlicher dar, als in dem Manne, weil es eben auch von der natürlichen Grundlage der Volksthümlichkeit sich weniger losmachen kann. Auf die bürgerliche und religiöse Gemeinschaft als solche wirkt nur die Selbstthätigkeit des Mannes unmittelbar ein, aber auch in dieser Beziehung ist die Einwirkung der Frauen, wie so viele epochemachenden Ereignisse in der äußeren und inneren Geschichte der Menschheit beweisen, sehr bedeutsam, „namentlich durch den billigen und in der Natur der ehelichen Verbindung gegründeten Einfluß, den sie auf ihre Männer haben" (Fichte, a. a. O. S. 217). Das Weib übt auf die ursprünglichste Gemeinschaft, auf die Familie, den intensivsten Einfluß, und da in dieser auch die bürgerliche und die religiöse Gemeinschaft wurzeln, so kann es nicht fehlen, daß die weibliche Einwirkung von dort aus auch auf diese Gemeinschaften sich verbreitet. Insbesondere im Gebiete der Religion gilt zwar in Bezug auf kirchliche Lehre und Organisation fortwährend das mulier taceat in ecclesia; in Bezug auf die erste Anregung und Begründung des religiösen Lebens in der heranwachsenden Generation aber ist der weibliche, insbesondere der mütterliche Einfluß von der höchsten Bedeutung. Vgl. in dieser besondern Beziehung: Neander über den Einfluß frommer Mütter, in seinen Denkwürdigkeiten. II. Berlin. 1823. S. 66—88. J. P. Lange, Ueber den Antheil des weiblichen Geschlechts an der Entwicklung und der Geschichte der christlichen Kirche, Protest. Monatsblätter, 1858, S. 87—122, und dazu H. Merz, Christl. Frauenbilder. 2. Aufl. Stuttg. 1855. Burk, Spiegel edler Pfarrfrauen. Stuttg. 1855.

Wir dürfen nach diesem allen zusammenfassend sagen: der Mann entspricht seiner Bestimmung vorzugsweise durch das, was er thut, das Weib durch das, was es in seinem gesammten Wesen ist. An dem Mann schätzen wir die bestimmte Leistung und das bestimmte Talent, welches ihn dazu befähigt; bei dem Weibe aber kann das reichste und in glänzenden Leistungen bewährte Talent, kann selbst die bewunderungswürdigste Seelenstärke für den Mangel an jener alle einzelnen Lebensregungen zusammenhaltenden Innigkeit des Gemüthes und an jener Schönheit der Seele nicht entschädigen, welche das Unangemessene von selbst von sich fernhält und das Angemessene als lebendiges Element einer harmonischen Gesammtbildung sich aneignet, und auf welcher der eigenthümliche Reiz edler Weiblichkeit eigentlich beruht.*) Eben

*) Oldenberg a. a. O. S. 40: „In Lucianen und Ottilien (in Goethe's Wahlverwandtschaften) ist eine unweibliche Bildung einer echt weiblichen entgegengestellt. Lucianens Geist

weil bei dem Weibe das Geistige unmittelbarer aus dem Natürlichen sich entwickelt, soll das Weib auch in seiner gesammten Erscheinung selbst schon das Natürliche als von dem Geistigen durchdrungen und geadelt darstellen, während der Mann vorzugsweise dem außer ihm liegenden Stoff das Siegel des Geistes aufdrückt. „Man liebt, sagt darum Goethe ebenso treffend als bündig, an dem Mädchen, was es ist, und an dem Jüngling, was er ankündigt," und man ehrt, dürfen wir hinzusetzen, an dem Manne, was er leistet.

II. Wie, wenn auch mit Uebergewicht der einen oder der andern Richtung, doch in einem jeden Gliede der menschlichen Gesellschaft Selbstthätigkeit und Empfänglichkeit vorhanden sein muß, weil sie nur so im wechselseitigen Geben und Empfangen lebendige Glieder einer lebendigen Gemeinschaft werden können: so ist auch die Verschiedenheit des geistigen Geschlechtscharakters, wie sie im Bisherigen dargestellt worden ist, keine absolute, sondern sie beruht nur auf dem vorzugsweisen Hervortreten der einen oder der andern Seite, denn auch Mann und Weib sollen, soweit es ohne Beeinträchtigung des eigenen Geschlechtscharakters geschehen kann, ihre Eigenthümlichkeit wechselseitig sich mittheilen, und in ihrer Verbindung erst stellt der volle Begriff des Menschlichen sich dar. In der vollkommensten Weise wird diese Verbindung in der Ehe, als der vollkommensten Lebensgemeinschaft zweier Individuen, vermittelt: aber auch in dem weiteren gemeinschaftlichen Leben darf sie nicht fehlen, und die Erziehung hat auf die rechte wechselseitige Ergänzung des männlichen und des weiblichen Elementes vorbereitend hinzuwirken. Zunächst wäre es nicht gut, wenn bei der erziehenden Thätigkeit überhaupt nur männlicher, oder nur weiblicher Einfluß sich geltend machte, oder wenn insbesondere, wie es wohl vorgeschlagen worden ist, Knaben nur von Männern, Mädchen nur von Frauen erzogen würden. Einen bedeutsamen Wink in dieser Beziehung bietet die Erfahrung, daß das Herz der sanftesten Mutter gerade an den wildesten Jungen am innigsten hängt, und daß umgekehrt der kräftigste, thätigste Vater zur sanftesten, sinnigsten Tochter ganz besonders sich hingezogen fühlt; denn offenbar hat diese Thatsache nicht, wie Kant will, darin ihren Grund, daß der eine Gatte für den Fall des Todes des andern in den Kindern vom Geschlechte des verstorbenen einen Ersatz für diesen voraussieht, sondern eben in dem Bewußtsein, daß das eine Geschlecht an dem andern seine Ergänzug hat und wiederum berufen ist, auf dieses ergänzend einzuwirken. Wir fordern also in Bezug auf die erziehende Thätigkeit ein Zusammenwirken des männlichen und weiblichen Einflusses. Der Knabe, von Natur darauf angelegt, bestimmten äußeren Zielen rücksichtslos nachzustreben, soll durch die weibliche Einwirkung an Innigkeit des Gemüthes gewinnen, an ruhiger Aufmerksamkeit auch auf das Näherliegende und scheinbar Unbedeutende, er soll lernen, daß das Zweckmäßige auch in angemessener Form geschehen, daß auch in der Art und Weise menschlichen Thuns die Herrschaft des Geistes über den Stoff sich offenbaren muß; und andererseits soll durch den erziehenden Einfluß von Männern der weibliche Geist aus seiner größeren Gebundenheit an die Naturbedingungen befreit werden, indem er dem Interesse für die großen Ziele erschlossen wird, welche dem Individuum und der Gesammtheit vorgesteckt sind, und erkennen lernt, daß das Streben nach diesen Zielen auch über die herrschende Sitte hinausgehen darf, um mit Geltendmachung neuer geistiger Mächte auch den Grund für neue Formen der Sitte zu legen. Auch in dieser Beziehung ist die rechte Familienerziehung vorbildlich, da hier Vater und Mutter in Verbindung die pädagogischen Qualitäten repräsentiren, welche auch der ausgezeichnetste einzelne Erzieher schwerlich in sich vereinigen kann; und insbesondere kann nur inner-

---

ist glänzend entwickelt, wie sie auch der Stolz ihrer Pension ist, aber dem Hause und der Natur entfremdet. In rastlosem Wechsel macht sie ihre Talente geltend, doch wird sie von Ottilien überstrahlt, die ihre Stelle im Hause Charlottens eingenommen hat. Ottilie hat keine Talente, aber das höchste weibliche Genie, in der Schönheit und jungfräulichen Mütterlichkeit ihres Wesens."

halb der Familie, und zwar vorzugsweise durch den weiblichen Einfluß in ihr, auch in dem künftigen Manne jener Familiensinn begründet werden, welcher, wie sehr auch Denken und Thun nach außen dem öffentlichen Berufe zugewendet ist, doch das Herz stets in der Familie seine eigentliche Heimat finden läßt und zugleich die gediegene Grundlage und die immer neu stärkende Lebensquelle für eine kräftige Berufsthätigkeit. Aber auch wenn der Knabe und Jüngling, je mehr er einer bestimmten Berufsthätigkeit sich annähert, um so mehr der Familie äußerlich entzogen wird, darf ihm die ermäßigende und formende weibliche Einwirkung nicht fehlen, so wenig, als der gereifte Mann dieses bildenden Einflusses entbehren kann. Andererseits wirken die Lehrer in der Schule zur Erweiterung des Gesichtskreises ihrer weiblichen Zöglinge. Denn daß der eigentliche pädagogische Beruf eine Sache des Mannes ist, kann doch wohl als unzweifelhaft gelten, da nur die männliche Selbstthätigkeit diejenigen Eigenschaften einschließt, welche jener Beruf vor allen erfordert: die umfassende Uebersicht über die Gesammtheit der Aufgaben, welche das Leben stellt, und über die daraus folgenden pädagogischen Aufgaben; das organisatorische Talent, welches die entsprechenden Maßregeln und Einrichtungen zu erkennen und zu schaffen versteht; die Richtung auf das Objective und die damit zusammenhängende Fähigkeit, auf den Standpunct des Zöglings sich zu versetzen und nach bestimmten Grundsätzen auf ihn einzuwirken. Auf die Frage, inwieweit Erzieherinnen von Fach nothwendig oder berechtigt sind, gilt die Antwort: sie sind es um so mehr, je mehr der pädagogische Beruf mit dem mütterlichen zusammenfällt, also ganz besonders für Kinder und demnächst für Mädchen. Und doch ist auch für diese Fälle zu wünschen, daß nicht bloß die obere Leitung der Schule, sondern auch der Unterricht, sobald er einen mehr systematischen Charakter annehmen muß, Männern überlassen bleibt, indem sonst der Erzieherin eine vorherrschende Verstandesthätigkeit und ein vielseitig regierendes Wirken nach allgemeinen Grundsätzen und feststehenden Regeln zugemuthet werden muß, wie es selten ohne jede Beeinträchtigung der harmonischen Totalität und der schönen Unmittelbarkeit, welche im weiblichen Geschlechtscharakter liegt, übernommen wird. (Vgl. den Art. Lehrerinnen).

Es ist vorhin vorausgesetzt worden, daß auch die weibliche Jugend in der Schule von Lehrern von Fach gebildet werde. Dagegen läßt sich nun einwenden, daß das Mädchen, wie für die Familie, so auch ausschließlich in der Familie zu erziehen sei, eben so gewiß, als der Knabe die öffentliche Schule nicht bloß als Unterrichtsanstalt besuchen müße, sondern zugleich als eine für seinen künftigen öffentlichen Beruf ihn vorbereitende Erziehungsanstalt. Aber abgesehen davon, daß auch das Mädchen durch die Schule vor beschränkten Familienansichten und Familiengewohnheiten und vor einem selbstsüchtigen Familieninteresse bewahrt und für den weiteren geselligen Verkehr vorbereitet wird, in welchem die Frau eine so bedeutende Stellung einnimmt: so macht schon die Nothwendigkeit eines methodischen Unterrichtes durch geschulte Lehrer, wie er in der Regel nur in der Schule wird gefunden werden können, auch für Mädchen den Schulbesuch nöthig.*) Gewiß sind in neuerer Zeit die Ansprüche nicht sowohl an weibliche Bildung, als an weibliche Kenntnisse, vielfach ins Uebertriebene gesteigert worden: aber man muß sich doch auch hüten, die berechtigte

*) Daß in der einzelnen Familie der Schulunterricht vollständig durch Vater und Mutter ersetzt werden könne, ist aus inneren und äußeren Gründen gewiß nur in den allerseltensten Fällen anzunehmen. Aber auch für die von Raumer (a. a. O. S. 209) vorgeschlagenen Vereine von Müttern zur Bildung der Töchter, worin eine jede Mutter den Unterricht in der gerade ihr geläufigsten Fertigkeit beizusteuern hätte, möchten sich auch bei dem besten Willen die geeigneten Persönlichkeiten und die ausreichenden Kräfte nicht allzuhäufig finden. Und ob nicht selbst, wo sie sich fänden, der Vorzug des Schulunterrichts Beachtung verdiente, welcher darin liegt, daß dieser das Mädchen auch auf den Verkehr mit solchen vorbereitet, die ihm nicht durch seine eigene oder durch der Eltern Wahl zugeführt, sondern durch die Macht der Verhältnisse zu ihm in Beziehung getreten sind? Daß dabei die Mitschülerinnen im ganzen die Bildungsstufe und die gesellschaftliche Stellung seines elterlichen Hauses vertreten müßen, setzen wir voraus.

Forderung, daß das Mädchen vor allem zur Hausfrau zu erziehen sei, in die völlig unberechtigte zu verkehren, daß von ihm alles fern zu halten sei, was nicht die vier Wände des Hauses einschließen, eine Beschränkung, welche um so gefährlicher ist, weil der weibliche Geist, welchen man für Höheres zu interessiren unterlassen hat, da er an sich schon mehr an dem Nächstliegenden haftet, leicht sein Interesse dem Alltäglichen und Ordinären zuwendet. Ein normaler Bildungsstand fordert eine verhältnismäßige Theilnahme des weiblichen Geschlechtes an dem Beruf und an den geistigen Interessen des Mannes, wie sie ohne eine entsprechende Theilnahme an seiner Vorbildung nicht möglich, aber schon um des Einflusses willen nöthig ist, welchen die Mutter in dem Knaben, und zwar weit über dessen eigentliche Kinderjahre hinaus, auf die Bildung des künftigen Mannes üben soll. Fordern wir sonach auch für die weibliche Jugend Theilnahme an der Schulbildung, so bleibt doch für das Mädchen fortwährend die eigentliche Stätte der Erziehung das elterliche Haus, welchem es schon täglich durch die Schule nicht zu lang entzogen werden darf und in welches es nach kürzerer Schulzeit als an die eigentliche Stätte auch seines Berufes gänzlich zurückkehrt, während den Jüngling die längere Lehrzeit in seinen besonderen Beruf hinausführt. Und wie eben durch die Beziehung auf diese ausgebreitetere Berufsthätigkeit von der männlichen Jugend eine größere Masse von Kenntnissen wirklich lebendig angeeignet werden kann, so giebt es für die weibliche Jugend ein lebendiges Wissen nur insoweit, als dieses irgendwie zu dem häuslichen Leben in Beziehung tritt. Was das Mädchen in der Schule lernt, hat nur insoweit bleibenden Werth, als das Gelernte nicht bloß in dem künftigen häuslichen Berufe den Boden, in welchem es lebendige Wurzel schlagen kann, sondern auch von Anfang an in der Familie seinen Widerhall findet und namentlich von dem lebendigen Interesse der Eltern begleitet wird: ein Mädchen, welches durch Schulunterricht über die intellectuelle Bildung seiner Familie bis zur Unmöglichkeit eines beiderseits befriedigenden geistigen Verkehrs hinausgehoben wäre, würde für uns geradezu etwas Widerwärtiges haben, während ein solches Verhältnis bei dem Jüngling durchaus nichts Anstößiges hätte.

Wenn nun Mädchen und Knaben bis zu einem gewißen Grade denselben Schulunterricht genießen müßen, so fragt es sich, warum nicht auch beide Geschlechter gemeinschaftlich den Unterricht genießen sollen; denn wenn doch beide im gesellschaftlichen Leben später durch ihr eigenthümliches Wesen und Wirken sich wechselseitig unterstützen und ergänzen sollen, die Schule aber auf das Leben vorzubereiten bestimmt ist, so scheint es am nächsten zu liegen, daß beide Geschlechter auch miteinander und in steter Beziehung zu einander erzogen werden. In der That möchte auch hiergegen aus der Sache selbst kaum ein gegründeter Einwand zu erheben und dem gewöhnlichen Bedenken mit der Betrachtung zu begegnen sein, daß doch unstreitig die Erziehung unter sonst gleichen Verhältnissen besser und leichter in einer Familie gelingt, in welcher Knaben und Mädchen nebeneinander erzogen werden, als in einer solchen, in welcher nur Ein Geschlecht unter den Kindern vertreten ist. Wenn gleichwohl die Stimme der Pädagogen besondere Mädchenschulen mit einer Allgemeinheit und Entschiedenheit fordert, daß Benecke (a. a. O. II, S. 478) diese Forderung, wenigstens in Bezug auf die Mädchen aus den mittleren und höheren Ständen, als ein Axiom hinstellen kann, das einer Begründung gar nicht bedarf: so erklärt sich dies aus dem Umstande, daß bei der herrschenden Ueberfüllung der Schulen eine eigentlich pädagogische Einwirkung auf den Einzelnen überhaupt unmöglich ist, und deswegen, um Irregularitäten zu vermeiden, zu welchen die Differenz der Geschlechter Anlaß werden könnte, und um überhaupt die pädagogische Aufgabe zu vereinfachen, die Trennung der Geschlechter allerdings als geboten erscheint. Aber diese thatsächlichen Hindernisse eines gemeinschaftlichen Unterrichtes hindern nicht, es als die wünschenswertheste und dankbarste pädagogische Aufgabe zu erkennen, wenn ein Erzieher in einer Zahl, welche eine pädagogische Ueberwachung und Leitung noch möglich macht, Knaben und Mädchen neben einander zu erziehen hat. Die Gefahr, daß die Knaben weibisch und die Mädchen

männisch werden, ist da nicht vorhanden, wo beide Geschlechter in ungefähr gleicher Zahl vertreten sind, vielmehr sagt dann einem jeden sein Gefühl, daß es dem andern Geschlecht nur dadurch achtungs- und liebenswerth wird, daß es seinen eigenthümlichen Charakter rein bewahrt und darstellt, und geschlechtliche Roheiten und unnatürliche Excesse werden durch ein solches Zusammensein sicher nicht sowohl befördert als verhindert. Dagegen kann sich in ihm schon der bildende Einfluß in sehr förderlicher Weise geltend machen, welchen, das männliche vorzugsweise anregend, das weibliche ermäßigend und zügelnd, beide Geschlechter auf einander auszuüben bestimmt sind. Und da dem Knaben für die Gegenstände, in welchen nur er allein zu unterrichten ist, ohne Schwierigkeit eine Anzahl von Stunden mehr zugemuthet werden kann, so fällt auch das Hauptbedenken in Bezug auf den Unterricht weg; denn in den für beide Geschlechter bestimmten Unterrichtsgegenständen kann die allerdings verschiedene männliche und weibliche Auffassungsweise gerade zur vielseitigeren und erschöpfenderen Erkenntnis und Behandlung des Gegenstandes benutzt werden. (Vgl. hiermit den folgenden Artikel. D. Red.)

III. Nachdem in dem Bisherigen die Eigenthümlichkeit des männlichen und des weiblichen Geschlechtscharakters dargestellt und gezeigt worden ist, wie beide sowohl in den Erziehern zusammenwirken, als in den Zöglingen in Beziehung auf einander hervorgebildet werden müßen, ist noch übrig, etwas bestimmter und soweit es sich nicht aus dem bereits Gesagten von selbst ergiebt, die Art und Weise darzulegen, wie die Erziehung dabei doch die Eigenthümlichkeit eines jeden Geschlechtes wahren muß.

Was zunächst die Erziehung im engeren Sinne angeht, so fordert die lebhafte und vordringliche Selbstthätigkeit der männlichen Jugend eine stetigere und strengere Disciplin, als sie bei der weiblichen erforderlich ist, deren Empfänglichkeit ein natürliches Gefühl für das in jedem Verhältnisse Angemessene in sich schließt und welche den Anforderungen der jedesmaligen Umgebung mehr von selbst sich fügt. Das Mädchen braucht nicht in dem Grade, wie der Knabe, an die zügelnde Hand fortwährend erinnert und durch den imponirenden Ernst des Erziehers in den Schranken gehalten zu werden, vielmehr muß, wie Benecke treffend bemerkt, auch in den Schulen für Mädchen die Disciplin mehr der freieren und milderen Ordnung der Familie sich nähern. Strenge Strafen, wohl gar körperliche Züchtigungen, wie sie nöthig werden, um die rohen Aeußerungen eines unbändigen Eigenwillens bei Knaben zurückzudrängen, würden das weibliche Selbstgefühl verletzen und unterdrücken; dagegen wird die Erinnerung daran, wie lautes und wildes Wesen u. dgl., eben weil es etwas unweibliches ist, dem Mädchen nicht ziemt, in dem Munde des Erziehers um so wirksamer sein, da der Schülerin das Gefühl sagt, daß sie nur durch Bewahrung des Charakters der Weiblichkeit die Liebe und Achtung des Mannes sich erwerben kann. Freilich muß, um eine solche Wirkung hervorzubringen, der Erzieher eben ein Mann sein. Einem solchen kommt von Seiten der weiblichen Zöglinge nicht selten eine wahrhaft begeisterte Innigkeit persönlicher Zuneigung entgegen, wie der von Natur nach Unabhängigkeit strebende Knabe ihrer gar nicht fähig ist, auf der anderen Seite wird aber auch die auf schwachen Füßen stehende Auctorität des energielosen allzunachgiebigen Lehrers durch den feinen Blick für Schwächen, welcher dem weiblichen Geschlechte eigen ist, und durch dessen kleine Listen noch sicherer und vollständiger zu Fall gebracht werden, als durch die offene Derbheit der Knaben. Wenn nun, wie so eben angedeutet, der Erzieher bei Knaben vorzugsweise darauf bedacht sein muß, daß deren Selbstthätigkeit nicht in ungehöriger Weise gegen die Umgebung sich herausbewegt, so handelt es sich dagegen bei Mädchen darum, deren Empfänglichkeit vor verderblichen Eindrücken der Umgebung zu beschützen. Dem Manne kann die Berührung mit dem feindlichen Leben nicht erspart werden, aber er besitzt in seiner vorherrschenden Selbstthätigkeit auch die Kraft, das Widrige zurückzuweisen oder zu überwinden und so den Kampf zu bestehen, und die Erziehung hat die Aufgabe, diese Kraft zu stärken und ihr die rechte Richtung zu geben Dem Weibe fehlt infolge seiner vorherrschenden Empfänglichkeit diese Widerstandskraft,

es ist von den Eindrücken der Umgebung in höherem Grade abhängig, und der Satz: „Jugend muß gewagt werden" ist für Mädchen nicht gesagt; vielmehr müßen sie vor störenden Einflüssen bewahrt werden, bis ihr Wesen zu der inneren Selbständigkeit gelangt ist, welche das Ungehörige von selbst meidet oder von sich abweist.*) Mit einem Worte: Bei der Erziehung der männlichen Jugend muß, nach Schleiermachers Ausdruck, die kühne, bei der weiblichen die vorsichtige Maxime leiten. Darum darf denn die stetige und strenge Disciplin, welche durch das Naturell des Knaben erfordert wird, doch auch keine pedantische, kleinliche und mäkelnde werden, welche ihm Kraft und Lust zu dem in seiner Bestimmung liegenden selbständigen Wirken nach außen nimmt, seine Thätigkeit in Nebendingen sich verzehren und ihn zur rechten Selbständigkeit nie kommen läßt, oder ihn zu trotzigem Widerstande reizt. Ist es gelungen, den Knaben in kräftiger Thätigkeit den wahren Zielen zuzuwenden, so darf man, ohne den Werth der Ordnung auch im Kleinen und Alltäglichen zu unterschätzen, doch in diesen Dingen nachsichtiger sein. Bedeutenden Männern rechnet man eine geniale Unordnung nicht an; dagegen vermögen glänzende Leistungen einer Schriftstellerin mit Saloperie in ihrem Wesen und Auftreten uns nicht auszusöhnen. Denn eben weil das Weib nicht auf die Erreichung bestimmter äußerer Zwecke hingewiesen ist, fordern wir von ihm, daß es um so sorgfältiger auf sich selbst und auf seine nächste Umgebung achte: Ordnung und Reinheit im Aeußeren wird nicht nur ihm selbst ein Schirm, welcher Störendes und Verunreinigendes von der Seele abhält,**) sondern indem das Weib dadurch als Gehülfin des Mannes diesem die Sorge für das Kleine und Alltägliche abnimmt und ihm eine freundliche behagliche Umgebung schafft, befreit und erhöht sie das Wirken des Mannes für die Aufgaben seines besonderen Berufes. Gerade auf die unterstützende Thätigkeit des Weibes in diesem Sinne möchten wir die schönen Worte des Dichters beziehen:

Dienen lerne bei Zeiten das Weib nach ihrer Bestimmung,
Denn durch Dienen allein gelangt sie endlich zum Herrschen,
Zu der verdienten Gewalt, die doch ihr im Hause gehöret.
Dienet die Schwester dem Bruder doch früh, sie dienet den Eltern,
Und ihr Leben ist immer ein ewiges Gehen und Kommen,
Oder ein Heben und Tragen, Bereiten und Schaffen für andre.

Rücksichtlich des Unterrichtes ist, in Anwendung der oben ausgesprochenen allgemeinen Grundsätze, vor allem darauf aufmerksam zu machen, daß der auf harmonisches Zusammenwirken der verschiedenen Functionen angelegte weibliche Organismus langandauernde einseitige Kopfarbeit und anhaltendes Sitzen nicht verträgt, wie es wohl dem Knaben zugemuthet werden kann. Durch die Ignorirung dieser Thatsache hat es die moderne Ueberspannung des Mädchenunterrichtes glücklich dahin gebracht, daß es schon fast als eine Ausnahme angesehen werden kann, wenn eine Mutter aus den sogenannten gebildeten Ständen noch im Stande ist, die erste und süßeste Mutterpflicht zu erfüllen und dem Kinde die erste naturgemäße Nahrung selbst zu bieten, und daß die Bleichsucht immer mehr das unerläßliche Kriterium eines gebildeten „Frauenzimmers" wird (vgl. in dieser Rücksicht die oben angeführte vortreffliche Schrift von

*) J. Paul, a. a. O. §. 91: „Die Sittlichkeit der Mädchen ist Sitte, nicht Grundsatz. Den Knaben könnte man durch das böse Beispiel trunkener Heloten bessern, das Mädchen nur durch ein gutes .... Sie sollten, wie die Priesterinnen des Alterthums, nur an heiligen Orten erzogen werden; und nicht einmal das Rohe, Unsittliche, Gewaltthätige hören, geschweige sehen ... Ein verdorbener Jüngling kann ein herrliches Buch aus der Hand legen, im Zimmer mit feurigen Thränen auf- und abgehen, und sagen: ich ändere mich; und es — halten ... Ich habe noch von wenig Weibern gelesen, die sich anders geändert hätten, als höchstens durch einen Mann ... Vielleicht entschuldigt sich daraus das Betragen der Welt, nach welchem männliche Fehltritte Masern sind, die wenig oder keine Narben lassen, weibliche aber Blattern, die ihre Spur in die Wiedergenesene, wenigstens in das öffentliche Gedächtnis graben."

**) Auch hierüber treffende Bemerkungen bei J. Paul, a. a. O. §. 98 geg. Ende.

Heidenreich). Dazu pflanzt sich die aus der Schule mitgebrachte geistige Ueberreiztheit zu Hause in jener unersättlichen nervösen Lesewuth fort. Um solchen Verkehrtheiten zu begegnen und wo sie eingerissen sind, von ihnen zu heilen, ist das sicherste Mittel, daß man das Mädchen seiner Bestimmung gemäß zu häuslicher Arbeit anhält, und zwar nicht sowohl zur Handarbeit, welche gleichfalls mit Sitzen verbunden ist und leicht zu einem den Geist erschlaffenden dumpfen Hinbrüten Anlaß wird, sondern zu jenen die Aufmerksamkeit vielseitig anregenden und den ganzen Körper beschäftigenden Dienstleistungen, wie sie Goethe in den vorhin mitgetheilten Versen angedeutet und in der zweiten seiner „Episteln" auf so ergetzliche Weise näher specificirt als Panacee gegen die unseligen Bücher „vom Bücherverleiher gesendet." Für die verschiedene Art des Unterrichtes, wie sie durch die Verschiedenheit des Geschlechtes bedingt ist, folgt alles Wesentliche aus dem Grundsatze, daß dem männlichen Geiste das construirende, dem weiblichen das reflectirende Verfahren am angemessensten ist. Unterrichtszweige, in welchen die constructive Methode eigentlich herrscht, die philosophischen und höheren mathematischen Fächer, sind überhaupt nicht für das weibliche Geschlecht, und ein Mädchen, welches mit Lineal und Kreide vor die Tafel träte, um den magister matheseos zu demonstriren, gäbe ebenso wenig ein ansprechendes Bild, als der Knabe, welcher, zumal bei gesundem Leibe und guter Witterung, Stramin näht; dagegen ist das auf die concreten Anforderungen des wirklichen Lebens bezogene Kopfrechnen recht eigentlich ein weibliches Geschäft. Auch der reich entwickelte grammatische Organismus der alten Sprachen ist nur für männliche Zöglinge ein entsprechendes Lehrobject, wie auch nur sie die Fähigkeit besitzen, aus den gegenwärtigen Verhältnissen lebendiger in das eigenthümliche Leben des classischen Alterthums sich zu versetzen; dagegen entsprechen die neueren Sprachen, deren einfacherer Bau gestattet, die Regel bald gegen die lebendige Uebung zurücktreten zu lassen, mehr der Eigenthümlichkeit der weiblichen Auffassung, welcher übrigens ebenfalls kein bloßes instinctmäßiges Parliren, sondern auch ein Erfassen der grammatischen Regel zugemuthet werden muß, damit der Schülerin auf diesem Wege auch ein bewußterer und mit größerer Sicherheit verbundener Gebrauch der Muttersprache vermittelt werde. Während der Knabe auf den pragmatischen Zusammenhang hinzuweisen ist, wird dem Mädchen die Geschichte zu einer Reihe von Biographien und „Lebensbildern", wie sie früher Becker in der ursprünglichen Gestalt seiner Weltgeschichte, neuerdings Grube dargestellt hat. Der naturgeschichtliche Unterricht leitet den Knaben bald zum System hin, während das Mädchen von der concreten Erscheinung nicht bloß ausgeht, sondern auch fortwährend mehr an ihr haftet, denn es ist die Weise des weiblichen Geistes, das Allgemeine dadurch mitzubekommen, daß er das Einzelne lebendig auffaßt. Eben darum ist auch dem weiblichen Geschlechte, obgleich ihm auch auf dem Gebiete der Kunst die eigentlich schöpferische Kraft abgeht, doch ein natürliches Interesse und Verständnis eigen für das Kunstschöne, welches in concreter Form einen allgemeinen geistigen Gehalt ausdrückt, und wenn der Dilettantismus auf diesem Gebiete, sobald er nicht auf einem ausgesprochenen Talent ruht, bei dem Knaben und Jünglinge nicht zu begünstigen ist, weil er diesen leicht von seinen ernsteren Aufgaben abzieht, so kann man dagegen eine anspruchslose Neigung zur Beschäftigung mit der Kunst bei dem Mädchen willkommen heißen, weil sie dieses vor dem Versinken in die Alltäglichkeiten seines Berufes bewahrt. Wie der künftige Mann, um einst die Versuchungen der Welt bestehen zu können, vor der Berührung mit denselben nicht allzu ängstlich bewahrt werden darf, so dürfen endlich auch beim Religionsunterrichte dem Jünglinge die wichtigsten Einwendungen gegen Religion, Christenthum und Kirche nicht verschweigen werden, vielmehr wird gerade dadurch, daß diese Angriffe von vornherein in ihrer Haltlosigkeit dargestellt werden, der Gefahr, welche sie für den unvorbereiteten jugendlichen Geist haben können, am besten vorgebeugt. Bei dem Mädchen dagegen ist darüber zu wachen, daß sein Gemüth niemals aufhöre, in dem mütterlichen Boden der Religion möglichst ungestört zu wurzeln, denn nicht bloß weibliche Freigeisterei ist ekelhaft, son-

dern schon zu vieles Reflectiren über religiöse Dinge steht dem Weibe nicht an; das religiöse Bewußtsein muß zur gleichmäßigen Grundstimmung seines gesammten Seelenlebens werden, dann werden auch die Mütter erzogen werden, welche im Stande sind, den Söhnen in den ersten Jahren des Lebens schon jenen unvertilgbaren Eindruck frommer Mutterliebe in die Seele zu legen, welcher zugleich die sicherste Bürgschaft dafür giebt, daß auch der verlorene Sohn den Weg zu seiner wahren Heimat wieder zurückfinden werde. **G. Baur.**

Geschlechtertrennung.*) Die Frage, ob die Geschlechter verschiedenen Unterricht erhalten, also verschiedene Lehranstalten für sie vorhanden sein sollen, ist nach zwei Hauptrücksichten zu beantworten: nämlich 1) ob sowohl die Fähigkeit als die künftige Bestimmung der Mädchen wirklich eine so ganz andere ist als die der Knaben, daß das Zusammennehmen beider, das sich sonst wegen der Gleichheit der eine Classe bildenden Kinder empfehlen würde, aus diesem Grunde unthunlich erscheint? und 2) ob in sittlicher Hinsicht Nachtheil von dem Beisammensein beider zu befürchten ist? In ersterer Hinsicht müßen wir, was die Fähigkeit, überhaupt die innere Disposition anbelangt, den Gegensatz der Geschlechter, wie er oft von den pädagogischen Theoretikern aufgefaßt wird, durchaus bestreiten; in keinem Fach, auch nicht in den reinen Verstandesoperationen, mit denen das so sehr betonte weibliche Gemüth lediglich nichts zu schaffen hat, wie im Rechnen, ist das eine Geschlecht als solches hinter dem andern zurück; giebt es Orte, wo sich eine vorgeschrittene Intelligenz bei den Knaben zeigt, so giebt es andere, wo dies ganz ebenso zu Gunsten der Mädchen der Fall ist. Alles, was bis zum 14. Jahre für Mädchen zu abstract ist, ist es auch für Knaben; das Interesse für die Lehrfächer ist durchschnittlich bei den Geschlechtern dasselbe, d. h. individuell größer oder kleiner. Ein tüchtiger Religionsunterricht ist für beide ganz gleich; und wenn auch sehr natürlich der Lehrer den Mädchen gegenüber in mancher Hinsicht leichtere Arbeit hat, weil sie vermöge weiblichen Instincts ihm mehr zu Gefallen leben, so gleicht sich dies dadurch wieder aus, daß Plauderei, Ausgelassenheit, Leichtsinn bei der weiblichen Jugend ebenso unangenehme Objecte der Disciplin sind, als die Wildheit der Knaben. Auch daß, worauf Schleiermacher und Raumer Gewicht legen, die Mädchenerziehung viel mehr den Charakter der Familienerziehung haben solle, ist unseres Erachtens hier nicht entscheidend; eine Schule kann unter allen Umständen nicht den Typus der Familie haben; gehen die Mädchen einmal in die Schule, so müßen sie auch in die Art einer Schule sich fügen, und es schadet dies nichts. Was aber den künftigen Lebensberuf anbelangt, so macht dieser allerdings in den mittleren und höheren Ständen eine andere Unterrichtsorganisation insofern nöthig, als die Knaben schon vor dem 14. Jahre in Real- und lateinischen Schulen den Grund zu ihrer Bildung legen, also Fächer betreiben müßen, auf welche die Mädchen ihr künftiger Beruf nicht führt. Beim Landvolk dagegen ist der Beruf in vieler Hinsicht derselbe; das Bauerweib hat auf dem Felde und im Stalle so gut ihre Arbeit, wie der Mann; ist doch (von Riehl) längst bemerkt worden, daß Stimme, Gesichtszüge und Benehmen der beiden Geschlechter in dieser niederen Schichte sich sehr ähnlich sind, der charakteristische Unterschied also erst in der Atmosphäre der höheren Bildung sich auch schärfer ausprägt. Also ist zu sagen: bei der Landjugend ist von den beiden obigen Gesichtspuncten aus gegen das Zusammennehmen der Geschlechter nichts zu erinnern; auf der Stufe des Bürgerthums und der höheren Gesellschaft dagegen ist die Trennung der Geschlechter durch den Unterschied der ganzen Lebensbestimmung nothwendig gemacht und kann nur, wofern nicht weitere Gründe (s. unten) auch hiegegen sprechen, in einzelnen Lehrstunden aufgehoben werden, wie z. B. im Religionsunterricht und in den Gesangstunden.

Allein die Frage hat zweitens auch eine sittliche Seite. Zwar wenn in dieser Beziehung z. B. gesagt wird, für Mädchen wäre eine öffentliche Prüfungsfeierlichkeit gefährlich, weil die weibliche Bescheidenheit dabei Noth leide, so müßen wir sagen:

*) Vgl. d. Art. Geschlechter. D. Red.

Prüfungen und Feierlichkeiten, welche die weibliche Bescheidenheit gefährden, wie öffentliche Declamationen u. dgl., sind auch für Knaben vor dem 14. Jahr eine ebenso große Verkehrtheit; auch finden derlei Solennitäten jedenfalls nur in Gymnasien und Realschulen Statt, mit denen Mädchenclassen zu verbinden niemand einfallen kann. Die Frage ist vielmehr, ob das Zusammensein in Einem Local, das tägliche Sichsehen nicht einen Reiz auf das Geschlechtsleben ausübe, der gefährlich wäre, und eine Gelegenheit zu Neckereien, ja zu Sünden gebe, die nicht mehr gut zu machen wären? Die einen unter den Pädagogen befürchten das in der That; so, um andere, unbedeutendere Stimmen nicht zu citiren, Schwarz, Lehrb. der Erz. III. S. 159. (Wenn andere, wie Beneke, die Trennung für die höheren Stände verlangen, so geschieht das aus den unter 1. berührten, nicht aber sittlichen Motiven.) Dagegen ist die Mehrzahl der Pädagogen keineswegs für absolute Trennung, wenigstens nicht in der Volksschule und während der ersten Schuljahre. Auch Beneke und Palmer lassen hier eine Vereinigung zu. Mit Entschiedenheit haben für eine solche gesprochen Spieß, Allg. Schulz. 1836, Nr. 122—129 (wobei die Urtheile sehr vieler Pädagogen angeführt sind). Baur, Erz.-Lehre 296—303. Curtman, Lehrbuch der Erz. II. 518 sagt: „Vor dem 10. J. wäre die Trennung kein pädagogisches und von da an kein sittliches Bedürfnis." Harnisch, Handbuch S. 355, will die Mädchenschulen nicht gerade verwerfen, meint aber, man verspreche sich von der gänzlichen Trennung der Geschlechter in der Schulwelt weit mehr als der Fall wäre. Hergang, Encyklopädie I. 787 führt für die Vereinigung noch an Pestalozzi, Dinter, Zerrenner, A. Krummacher, Nebe, Pölitz u. a. m., deren Aussprüche größtentheils auch in dem Aufsatz von Spieß zu lesen sind. In Nr. 26 der Allg. Schulzeitung von 1858 wird vom christlichen Standpuncte aus der Vereinigung das Wort geredet.

Als Vortheile, die das Zusammennehmen der Geschlechter auch in sittlicher Beziehung gewährt, erkennen die genannten Pädagogen Folgendes an: Die Knaben werden durch den Verkehr mit den Mädchen sanfter, bescheidener, anständiger; sie gewinnen an Ehr- und Ordnungsliebe. Dagegen werden die Mädchen leichter vor falscher Sentimentalität bewahrt, sie verlieren die allzu große Schüchternheit und lernen sich freier bewegen. Es ist eine allgemeine Erfahrung, daß in gemischten Gesellschaften die jungen Leute gewöhnlich mehr Anstand beobachten, daß die Unterhaltung auf der einen Seite weniger roh und ausgelassen, auf der andern weniger gehaltlos und läppisch ist, als wenn Jünglinge und Jungfrauen nur mit ihresgleichen verkehren. Der rechte, edle Ton, die rechte sittliche Haltung findet sich meistens da, wo beide Geschlechter in größerer Anzahl bei einander sind. Ueber die sexuellen Verirrungen bemerkt Harnisch a. a. O. S. 338: „Ich bin nach meiner Erfahrung der Meinung, daß gerade durch das Zusammensein von Knaben und Mädchen ein Grund zur Sittlichkeit gelegt wird, daß die Einbildungskraft der Knaben und die Sehnsucht der Mädchen durch die Wirklichkeit sich mäßigt, daß die Schamhaftigkeit weit eher bei gehöriger Schulaufsicht erhalten wird, als wenn beide Theile getrennt sind. Die Knaben, welche am wenigsten mit Mädchen zusammenkommen, und die Mädchen, welche am wenigsten Knaben sehen, sind der Verführung am ersten ausgesetzt. Sie gehören gewöhnlich zu den stillen Brunnen, die tief sind. Es sollen auch in der Regel die Knaben, welche keine Schwestern haben, weit eher verführt werden können als die, welche mit Schwestern aufwachsen. Jedes Absperren reizt." Madame Necker L'education progressive III. 191 wünscht darum, daß die Brüder ihre Freunde in die Gesellschaft der Schwestern mitbrächten. In der Schule gewöhnen sich die Geschlechter an einander, welche doch im Leben bei dem täglichen Verkehr, Volks- und Familienfesten, Spinnstuben u. s. w. zusammenkommen. Kommen auch bisweilen Liebeleien vor, so sind diese, weil sie unter der Controle der Mitschüler stehen, deren Neckereien herbeiführen, weniger bedenklich als sonst. Der Verfasser hat bei einer sehr zahlreichen gemischten Volksschule noch nie vom Zusammensein beider Geschlechter, wohl aber vom unbewachten Verkehr von Knaben allein sittliche Nachtheile wargenommen. Salzmann und Pestalozzi hatten anfangs

Knaben und Mädchen bei ihren Instituten, wenn auch nicht geradezu vereinigt, doch so verbunden, daß beide in häufige Berührung kamen, wie sie versichern, mehr zur Förderung der Sittlichkeit (Allg. Schulz. 1838. Nr. 125). In Sachsen-Weimar sollen vor einigen Decennien mehrere Gemeinden die Aufhebung der eingeführten Trennung verlangt haben, „weil die Sinnlichkeit durch die Trennung auf eine höchst gefährliche Weise gereizt werde" (Allg. Schulz. 1838. Nr. 128).

Wenn also die bezeichneten sittlichen Nachtheile nicht zu befürchten sind, so kann das oben erwähnte didaktische Motiv um so eher Platz greifen, so daß man Denzel Recht geben muß, wenn er sagt: „Eine Abtheilung der Kinder nach dem Geschlechte darf in der Volksschule nie auf Kosten der Classeneintheilung nach Entwicklungsstufen stattfinden." Einl. in die Erz. u. s. w. II. 260. Hergang S. 787. Auch Curtman nennt die Abtheilung nach Geschlechtern verwerflich, so lange die unterrichtlichen Forderungen noch so wenig erfüllt sind. Also in solchen Schulen, wo nur zwei oder drei Lehrer vorhanden sind, da scheide man um so mehr nach Kenntnissen, weil hier meistens die einfachen ländlichen Verhältnisse obwalten, bei welchen weder um des Unterrichts noch der Erziehung willen eine Sonderung nach dem Geschlechte Bedürfnis ist. Curtman will das Dorf, wo eine sittliche Nothwendigkeit der Trennung vorhanden sei, in den pädagogischen Belagerungszustand erklären. Dagegen führt Palmer ein Beispiel an, daß die Schule eines größeren Dorfes nach dem Geschlecht hätte getrennt werden müßen, weil die weibliche Jugend im Durchschnitt schon im 13—14. Jahre ganz entwickelt sei. Selbst in den höheren Ständen kann die Vereinigung bei wenigen Kindern bei einem Hauslehrer oder kleineren Privatinstituten ohne Bedenken gebilligt werden, weil unter solchen Umständen genaue Aufsicht und individuelle Behandlung möglich ist. Sind 4 oder mehr Lehrer vorhanden, oder verlangt es der sittliche, resp. unsittliche Zustand, so mag man vom 8—10 Jahre, je nach den Verhältnissen auch vom Beginne der Schule an, die Geschlechter trennen, dann aber auch vollständig. Dieselben dürfen auch beim Confirmandenunterricht nicht wieder vereinigt werden, sonst wird die Gefahr in den Jahren der Entwicklung durch den Reiz der Neuheit um so größer. Die Schullocale müßen möglichst auch räumlich geschieden sein, damit nicht beim Schulgang oder in den Zwischenstunden oder an geheimen Orten bedenkliche Neckereien und Annäherungen stattfinden.

Wo die Geschlechter vereinigt sind, da ist natürlich eine sorgfältige Aufsicht und Ueberwachung dringendes Bedürfnis. Alle sexuellen Beziehungen im naturgeschichtlichen Unterricht, die Verirrungen der Unzucht in der Geschichte, das sechste Gebot, müßen mit besonderer pädagogischer Weisheit behandelt werden. Wehe, wenn das Schamgefühl der Mädchen in Gegenwart der Knaben verletzt oder eine Schamröthe veranlaßt würde, welche zu Neckereien reizt! Daß die Subsellien gesondert und zweckmäßig gestellt werden müßen, versteht sich von selbst.

Die Verordnungen über den fraglichen Gegenstand sind sehr verschieden. Im Königreich Sachsen soll die Trennung in größeren städtischen Schulen durch alle Classen, in kleineren Städten und größeren Dörfern in den oberen Classen bewerkstelligt werden. In Kurhessen sollen schon bei zwei Lehrern die Geschlechter getrennt werden, daß jedes Kind bei demselben Lehrer bis zu seinem Austritt bleibt. In Weimar wird bei Volksschulen die Trennung der Geschlechter nur ausnahmsweise gestattet. In Oesterreich wird die Trennung für heilsam erklärt. In Hessen-Darmstadt soll bei erst vier und mehr Lehrern eine Trennung in der Oberclasse stattfinden. Ueber Baden vgl. Bd. I. S. 380. In Frankreich ist es Sache der Departementalschulbehörde zu bestimmen, ob eine Schule eine nach Geschlechtern getrennte oder eine gemischte sein soll. Bemerkenswerth ist die Thatsache, daß die Trennung hauptsächlich von den katholischen Pädagogen (wie auch in Rolfuß Encyklop.) empfohlen und in katholischen Staaten vollzogen wird, die Vereinigung mehr in evangelischen. **K. Strack.**

Geschlechtliche Verirrungen. Der richtige naturgemäße Gebrauch der Geschlechtsorgane, der richtige Weg, ist diejenige Vereinigung des geschlechtsreifen Mannes mit dem geschlechtsreifen Weibe, welche geeignet ist, einem Kind das Leben zu geben. Jede Reizung der Geschlechtsorgane, namentlich mechanischer Art, die nicht damit zusammenhängt, ist als Verirrung zu bezeichnen. Da wir hier nur mit denjenigen Lebensaltern uns beschäftigen, welche Gegenstand der Erziehung sein können, so genügt daran zu erinnern, daß ein natürlicher nicht selten auch künstlich gesteigerter Trieb zur Begattung schon vor vollendeter Mannesreife mitunter sich einstellt. Ob bei einem gesunden Mädchen ein ähnlicher vorzeitiger Reizzustand jemals von selbst sich einfinde, ist zu bezweifeln; wo er vorkommt, da ist er doch wohl immer die Folge künstlicher oder krankhafter Reizung. Auch abgesehen von den Geboten der Ehre und Selbstachtung, der Sitte und Religion weist schon die Rücksicht auf Erhaltung der Kraft und Gesundheit und die natürlichen Folgen der Ausschweifung darauf hin, wie verwerflich und gefährlich es wäre, dem Anreiz sofort zu folgen. Ein Vorbild, auch für unsere Tage gültig, stellt Tacitus auf in seiner Schilderung der altgermanischen Familie (Germ. 30): „Spät erst kostet der Jüngling die Liebe, und darum auch seine unerschöpfliche Manneskraft. Auch mit den Mädchen übereilt man sich nicht. In ebenbürtiger Kraft finden sich Jüngling und Jungfrau und die Stärke der Eltern kehrt wieder in den Kindern."

Sodann sind hier zu erwähnen die im Strafgesetzbuch §§ 174—184 bezeichneten Verbrechen der widernatürlichen Unzucht, Nothzucht, Kuppelei, Verführung zur Unzucht und sonstiger unzüchtiger oder ärgerlicher Handlungen. Jedenfalls kommt nur ein kleiner Theil solcher Schandthaten zur Kenntnis der Gerichte, da die größere Zahl überhaupt nicht entdeckt oder, wenn entdeckt, nicht angezeigt wird.

Endlich haben wir als besondere Art der geschlechtlichen Verirrungen zu besprechen die unnatürlichen Reizungen der eigenen Geschlechtstheile zum Zweck der Erregung wollustähnlicher Empfindungen, welche auf mannigfaltige Weise zu Stand gebracht werden können, bei Erwachsenen und Kindern und bei beiden Geschlechtern vorkommen und gewöhnlich mit dem Ausdruck „Onanie" bezeichnet werden. Nach seiner Ableitung — 1. Mose 38, 9 — würde dem Worte nur eine eingeschränkte Bedeutung zukommen. Unter „Selbstbefleckung", „Selbstschwächung", „Masturbation" u. s. w. wird wohl gewöhnlich die mit der eigenen Hand ausgeübte Reizung der Geschlechtstheile verstanden. Eine praktische Bedeutung haben solche Unterscheidungen nicht. — Dieses Uebel als Leiden der Kindheit und Jugend, in der Regel zuerst eine schlechte Gewohnheit, die aber bald zu einem schwer zu besiegenden Laster wird, ist der besondere Gegenstand der folgenden Abhandlung. Zuerst durch die Schrift von S. A. Tissot: „Von der Onanie, eine Abhandlung über die Krankheiten, die von der Selbstbefleckung herrühren", latein. 1758, französ. 1760, deutsch 1769, 1792, 1798, sodann durch eine reiche medicinische, pädagogisch-theologische und populäre Literatur ist die Aufmerksamkeit der Erzieher und Aerzte und auch weiterer Kreise auf diese Art heimlicher Unzucht hingelenkt worden, welche viel häufiger vorzukommen scheint, als gewöhnlich angenommen wird. Daß aber das Uebel hauptsächlich eine Krankheit der neueren Zeit sei, daß es fort und fort weiter um sich greife, diese Annahme würde doch des Beweises entbehren. Zunahme nach Grad und Ausbreitung müßte sicherlich mit fehlerhafter, ebenso Abnahme mit richtiger diätetischer und pädagogischer Erziehung zusammenhängen. Ein in hohem Grad bedeutungsvoller Umstand ist es immerhin, daß das Uebel überwiegend nur in den Städten und in den höheren Schulen und Erziehungsanstalten vorkommt, wo es schon ganz nach Art einer Epidemie sich verbreitet hat, während die Ackerbau treibende Landbevölkerung, so weit ärztliche Erfahrung reicht, wenn auch nicht ganz frei davon, doch immerhin viel weniger damit behaftet ist, namentlich aber weniger an dessen Folgen leidet. Jedenfalls wäre es nicht statthaft, namentlich für den Lehrer, wenn er dem Uebel aus dem Weg gehen, von der ganzen Sache am liebsten nichts wissen wollte und am besten zu thun glaubte, wenn er sie ignorire.

Wir betrachten die Onanie hinsichtlich ihrer Ursachen, Folgen, Erkennung,

Verhütung und Heilung. In allen diesen Beziehungen ist jedesmal das Lebensalter und Geschlecht von wesentlicher Bedeutung.

Bei einem weitverbreiteten Uebel darf man zum voraus erwarten, die Gründe seiner Entstehung seien mannigfaltiger Art. Zunächst wird zu unterscheiden sein zwischen der spontanen Entstehung und jener durch Beispiel und Verführung. Unbestreitbar verfällt manches unverdorbene Kind dem Uebel durch das schlechte Beispiel von Schul- und Spielgenossen oder durch directe Verführung erwachsener Personen, namentlich unsittlicher Dienstboten, und erfahrungsgemäß bilden die heimlichen Gemächer zumal der Mädchenschulen und das Zusammenschlafen in Pensionaten und Erziehungsanstalten die häufigste Gelegenheit, während in der Familie neben der Scheu vor den Geschwistern auch die strengere Ueberwachung und individuellere Beobachtung in Anschlag kommt. Die ärztliche Beobachtung lehrt jedoch die spontane Entstehung als die vorherrschende betrachten. Es wäre überflüssig und ein vergeblicher Versuch, alle die Umstände für sich aufzuzählen, wodurch der erste Misbrauch der Geschlechtstheile herbeigeführt und zu deren weiteren Reizungen Anlaß gegeben wird. Wir werden zum Behuf der Uebersicht die Ursachen in einige Gruppen zusammenfassen. Damit erhalten wir zugleich einen allgemeinen Maßstab für die moralische Beurtheilung der mit dem Uebel Behafteten.

Ganz kleine Kinder schon können sich der Onanie ergeben und sie mit wahrer Wuth betreiben. Man fand sie, was fast unglaublich erscheint, bei Kindern, die noch an der Brust lagen, man hat genauere Beschreibungen des Uebels bei einem 10 Monate alten Knaben, einem 20 Monate alten Mädchen, einem 3 Jahre alten Mädchen, bei welchem, nachdem es beinahe 6 Monate der Onanie obgelegen hatte, wiederholt Anfälle der Epilepsie vorkamen. Die Onanie solcher unmündiger Kinder, wenn sie auch Schule und Schulaufsicht unmittelbar nicht angeht, ist doch zuweilen der erste Anfang des später vorhandenen Lasters und außerdem für Entstehungsart und Fortgang des Uebels von größter Bedeutung. Darum soll zunächst ihr Vorkommen in diesem Lebensalter abgesondert betrachtet werden. Der erste Anlaß kann ein rein zufälliger sein. Das Kind spielt mit seinen Geschlechtstheilen wie mit allen möglichen Dingen. Daß sich seine Hände auch einmal dahin verirren, ist um so begreiflicher, wenn es bei schlechter Pflege und Aufsicht, zumal in der Langeweile kranker Tage, längere Zeit sich selbst überlassen im Bett liegt. Es giebt aber auch dumme und schamlose Kindsmägde, die sich den schlechten Spaß machen, das Kind an seinen Geschlechtstheilen zu kitzeln. Kein Wunder, wenn dann das Kind selber es auch so macht. Als disponirende Ursachen der in ihren Folgen so gefährlichen Gewohnheit bei Kindern, die doch von einem Unterschied zwischen Gut und Böse noch nichts wissen können, werden angeführt: besonders große Erregbarkeit des Nervensystems, etwa noch gesteigert durch Zahnentwicklung, zu warme und zu weiche Betten, Anhäufung von Koth im Mastdarm, Würmer, besonders die kleinen, die bei Mädchen zuweilen in die Geschlechtstheile gelangen, Genuß erhitzender und aufregender Dinge, Ansammlung von Unreinlichkeit und in Zersetzung begriffenen Haut- und Drüsenabsonderungen an den Geschlechtstheilen, bei kleinen Mädchen zwischen den Schamlippen, bei Knaben zwischen Vorhaut und Eichel, wozu besonders allzugroße Länge und Enge der Vorhaut (Phimosis) Anlaß geben kann, Steine in der Harnblase und Harnröhre, Entzündungen der Genitalschleimhaut, scharfer Urin u. s. w., endlich Hautausschläge an den Geschlechtstheilen und in deren Nähe, insbesondere der juckende Bläschenausschlag, der ganz ähnlich, wie er häufig um den Mund herum vorkommt (Herpes labialis), auch an den Geschlechtstheilen nicht so gar selten sich einstellt, und der seltene dafür aber hartnäckige juckende Knotenausschlag an After und Geschlechtstheilen (Prurigo ani, pudendorum). Hierher gehören auch habituelle Verstopfung, Hämorrhoidalcongestionen und Knoten und dergl., welche Zustände aber mehr späteren Lebensperioden eigen sind. Verdächtige auf Onanie hinweisende Zeichen sind in diesem Lebensalter: ein Zustand von Hinfälligkeit, allmähliches Hinwelken, Stupidwerden, leibliche und geistige Schwäche und Reizbarkeit, ohne daß eine wirkliche Krankheitsursache aufgefunden werden könnte. Die Untersuchung der Bett- und Leibwäsche kann selbst-

verständlich nur die vieldeutigen Merkmale eines Schleimflusses ergeben. In der Mehrzahl der Fälle sind solche Kinder schlecht genährt, Fettpolster und Muskeln schlecht entwickelt, Appetit und Schlaf oft gestört; zuweilen erkennt man rhachitische Veränderungen der Knochen: die Zahnbildung bleibt zurück, die Endstücke der Rippen und der Knochen der Gliedmaßen treiben sich auf, die Kopfknochen zeigen deutliche rhachitische Symptome, starkes Hervortreten der Stirnhöcker, die Fontanelle ist sehr groß und die Näthe der Schädelknochen weichen von einander. Oefter jedoch fehlen alle derartige Erscheinungen; man sieht alsdann, vielleicht nicht allemal, das Glied bei Knaben etwas stärker entwickelt als normal, die Vorhaut lang, augenscheinlich gezerrt, oft wund und etwas geschwollen; bei Mädchen Röthung der äußeren Geschlechtstheile, zuweilen schleimige und selbst eitrige Absonderungen. Sicherheit giebt endlich in den meisten Fällen doch nur die Beobachtung des gewohnheitsmäßigen Betastens der Geschlechtstheile, Zupfens oder Kitzelns an denselben. — Das Kind ist mit allen Mitteln zu überwachen und es bedarf großer Umsicht und Sorgfalt, um den Kleinen das verderbliche Spiel zu wehren. Und das ist um so nothwendiger, als nicht immer gerade die Einwirkung der Hände nothwendig ist, um die Onanie zu bewirken, sondern auch, namentlich während der Nacht im Bett, eine Art instinctiver oder convulsivischer Bewegung dazu genügt. Das Angesicht des Kindes wird zur Zeit einer solchen Bewegung ganz roth, mit Schweiß bedeckt; seine Augen werden glänzend und es wird gleichsam von der Welt um sich her ganz abgezogen; es ist dabei gewöhnlich still, fixirt seine Augen auf einen Gegenstand und stützt sich selbst irgendwo an. Es liegt eine kurze Zeit wie in Verzückung, bis eine krampfhafte Bewegung eintritt, worauf es auffallend bleich wird und gleichsam zusammensinkt.

Die Onanie wird, wie so eben gezeigt wurde, zuweilen aus der frühesten Kindheit in den folgenden Lebensabschnitt, in die Zeit des erwachenden Selbstbewußtseins und Gewissens herüber genommen. Zuerst als Spiel betrieben und so zur Gewohnheit geworden, wird sie fortgesetzt, während allmählich eine Ahnung von Sünde und Schande erwacht. Aber das Verständnis der schlimmen Folgen ist zu unklar, das sittliche Gefühl zu schwach zum Widerstand. Oefter aber entsteht das Laster erst in den folgenden Lebensjahren, namentlich auch in der Zeit der Pubertätsentwicklung. Als veranlassende äußere Ursachen, die in diesem Alter besondere Beachtung verdienen, sind außer den auf S. 1022 angegebenen zu erwähnen: reichliche, üppige, reizende Nahrung, namentlich spät Abends genossene Mahlzeit, erhitzende Getränke, Zusammenschlafen im gleichen Bett mit einer andern Person, besonders einer Person des andern Geschlechts; Liegenbleiben im Bett nach dem Erwachen, was durchaus nicht geduldet werden soll; nicht nur zu warme, sondern auch ungenügend warme Betten, wo in strenger Winterkälte Knabe oder Mädchen vor Frieren nicht schlafen können und sich zusammenkugeln; ferner zu enge Beinkleider, ebenso die Gewohnheit, die Hände in die Hosentaschen zu stecken, auch das Einstecken der Sacktücher in die Hosentaschen; zu festes Schnüren um die Mitte des Leibes, wodurch der Rückfluß des Blutes aus den Unterleibsorganen gehemmt wird; unter Umständen auch Ruthenstreiche auf den Hintern, Fahren in gepolsterten Wagen, Reiten, Schaukeln auf den Knieen, Zusammenpressen der übereinander geschlagenen Beine, Reiten auf Spielgegenständen, rittlings Rutschen auf Treppengeländern, Herumklettern an Bäumen, auch an Turngeräthen u. dergl. Unter den Getränken wurde namentlich dem Kaffee eine reizende, entnervende Wirkung Schuld gegeben. Wo gute frische Milch oder ein anderer passender Ersatz jederzeit zu Gebot steht, da wäre für Kinder der Kaffee füglich zu entbehren. Doch zeigt nunmehr vieljährige Erfahrung, daß der mäßige Genuß von Milchkaffee, ebenso von Bier und Wein den nicht mehr ganz kleinen Kindern im allgemeinen nicht schadet, unter Umständen vielmehr zuträglich ist. Auch der Tabak wurde als Sündenvater genannt. Vor vollendeter Entwicklung sollte er der Jugend überhaupt fremd bleiben; im übrigen steht sein vorzeitiger ebenso wie sein übermäßiger Gebrauch, wenn auch überhaupt schädlich, doch wohl nicht in besonderer Beziehung zu dem Laster, das uns hier be-

schäftigt; mäßig gebraucht könnte er unter Umständen eher eine beruhigende Wirkung üben. Eine besondere Ursache der unheilvollen Gewohnheit haben wir nicht zu übersehen: die fehlerhaft gebauten Schultische, Schulbänke, „Subsellien". Sobald ein Kind auf Subsellien mit schlechter oder nicht passender Rückenlehne mit unrichtiger Entfernung des Pultbretts vom Sitzbrett stundenlang sitzen muß, sobald es auf dem Sitzbrett, gepeinigt von der fehlerhaften Sitzhaltung, in die es allmählich verfällt, hin- und herrückt, ist nichts leichter, als daß die Geschlechtstheile gerieben und gereizt werden. Dasselbe geschieht, wenn die Kinder mit den Knieen an das Bücherbrett stoßen oder wenn sie beim Schreiben an die vordere Kante des Bücherbretts heranrücken müßen. Die Reizung wird um so nachhaltiger wirksam, je mehr in krummer und nach vorn gebeugter Sitzhaltung die Unterleibsorgane gepreßt, die Athmung beschränkt, der Blutumlauf behindert, je mehr also Blutandrang nach den Unterleibsorganen vorhanden ist. Kommt zu dem Misgeschick solcher Reizung noch hinzu, daß die Ueberfüllung der Classen mit Schülern dem Lehrer die Möglichkeit raubt, die einzelnen Schüler streng und dauernd im Auge zu behalten, so ist die Möglichkeit schädlicher Berührung der Geschlechtstheile, wenn auch noch nicht völliger Onanie gegeben. Der Weg zur vollständigen Ausführung ist aber nicht weit und die günstige Gelegenheit bietet sich im Elternhaus. — Eine innere Anlage ist gegeben durch eine allgemeine mit Blutarmut verbundene Schwäche des Körpers und speciell des Nervensystems, die eine übergroße Erregbarkeit desselben im Gefolge zu haben pflegt. Der leiblichen Schwächlichkeit entspricht die geistige, der Zustand des ganzen Menschen ist zu bezeichnen als reizbare Schwäche. Er erscheint als das häufige Ergebnis einer falsch geleiteten Erziehung. Während leibliches und geistiges Wachsthum so weit möglich in gleichmäßigem, stetigem Gang fortschreiten sollten, wird nicht selten auf einseitige, vorzeitige, treibhausartige Entwicklung hingearbeitet, namentlich auch Ueberwiegen und Ueberreizung der Phantasie begünstigt. Die zu frühe und den Kräften des Einzelnen nicht angemessene Anstrengung der psychischen Functionen bei gleichzeitiger Vernachläßigung der für die physische wie für die moralische Gesundheit unentbehrlichen Ausbildung des Körpers bedingt auf rein somatischem Gebiet eine Ueberreizung des Nervensystems, welche unter begünstigenden Umständen speciell eine Steigerung der Geschlechtsempfindungen und der ihnen entsprechenden Triebe zur Folge hat, die nicht allemal in Ausgelassenheit, vielmehr oft in einem scheuen, zurückhaltenden Wesen sich äußert. Der Versuch zu unnatürlicher Befriedigung der unzeitigen Triebe ist sodann andererseits dadurch angebahnt, daß an der Entkräftung des ganzen Organismus namentlich auch das Gehirn und eben damit alle Geistesthätigkeit und besonders die Willenskraft theilnimmt. Dazu kommt weiter in Beziehung auf den Inhalt des Denkens nicht selten eine vorzeitige und übermäßige Entwicklung der geschlechtlichen Erregbarkeit, das Vorwiegen geschlechtlicher Vorstellungen, die bald absichtlich gesucht, bald unwillkürlich sich aufdrängend das Einbildungsvermögen beherrschen, mit anderen Worten: die Gedankenunzucht, die psychische Onanie. Da ist nun schwer, oft unmöglich zu sagen, was als Ursache, was als Wirkung zu betrachten sei, wo in verderblichem Kreislauf Gedankenonanie und physische Excesse hin und her aufeinander einwirken und das Böse fortzeugend immer wieder Böses muß gebären. Ursache und Wirkung ist da nicht mehr zu trennen. Auch in dem Artikel „Entwicklungsperiode" (s. S. 213) wurden die Ursachen einer abnormen Entwicklung geschlechtlicher Empfindungen und Triebe dargelegt, daher hier im übrigen eine Hinweisung auf jene Schilderung genügt. Doch sind einzelne für das Knaben- und Mädchenalter besonders wichtige psychische Ursachen der Geschlechtsverirrung noch besonders zu erwähnen. Ihre gemeinsame unmittelbare Folge besteht in dem Hinlenken der Aufmerksamkeit auf die Zeugungstheile, den Unterschied der Geschlechter und die Geheimnisse der sexuellen Functionen. Hierher gehört es, wenn man Kinder sich entblößen läßt, über ihre Nacktheit schäckert, ebenso wenn heranwachsende Knaben oder Mädchen beim An- und Auskleiden, beim gemeinschaftlichen Baden und Schlafen, beim Besuche der geheimen Orte und dergl. sich schamlos betragen dürfen; ferner das Anhören zweideutiger Reden oder

unverhohlener Gespräche über die Geschlechtsverhältnisse, namentlich auch unzüchtiger roher Lieder oder sprüchwörtlicher Redensarten; das Anschauen gewißer sinnlicher Liebkosungen oder schlüpfriger Bilder und das Lesen verführerischer oder allzu unverhüllter sexueller Darstellungen. In letzterer Hinsicht können zahlreiche Stellen des Alten Testaments, vielleicht auch einige des Neuen Bedenken erregen. Doch wird aus den an unserm Landvolk gemachten Erfahrungen der Kundige den Schluß ziehen, daß unbefangen naive oder auch rohe Behandlung solcher Dinge weniger schadet, als raffinirte, zweideutige halbe Verhüllung. Daß dieselben Ursachen nicht jedesmal dieselben Wirkungen hervorbringen, das ergiebt sich schon aus den verschiedenen Graden der Sinnlichkeit bei verschiedenen Menschen und bei demselben Menschen zu verschiedenen Zeiten und aus den verschiedenen Graden der physischen und moralischen Widerstandskraft. Namentlich kann auch Uebermaß geistiger Getränke zu Rückfällen in die frühere Gewohnheit der Onanie oder zu natürlichen Ausschweifungen führen.

Uebergehend auf die Schilderung des Uebels und seiner Folgen kann solche nicht besser gegeben werden, als mit dem Bild, das nach unmittelbarer eigener Beobachtung aus Anlaß einer zum Glück seltenen, nach Art einer schrecklichen Epidemie eingerissenen Verbreitung des Lasters im Jahr 1829 von K. L. Roth entworfen wurde: „Es giebt überall Unglückliche, an deren elendem Zustande man die Folgen jenes Lasters wahrnehmen kann. Völlige Abstumpfung der Geisteskräfte, ein dumpfes, stieres Hinbrüten ohne allen Trieb zu irgend einer Thätigkeit, gänzliche Unbrauchbarkeit selbst zu den leichtesten Handarbeiten ist bei einem Theile dieser Unglücklichen die Folge jenes Lasters; bei einem andern Ueberreizung und Ueberspannung der Nerven, heftige Affecte bei augenblicklich zusammensinkender Kraft, Unfähigkeit zur Fortpflanzung des Geschlechts, apoplektische Anfälle, Verrücktheit, plötzlicher Tod; bei allen aber Schwächung der Geisteskraft überhaupt, vornehmlich des Gedächtnisses; Unfähigkeit, ihr Nachdenken auf einen Gegenstand zu fixiren, Zaghaftigkeit bei allem, was ihnen schwierig vorkommt; Trägheit auch zu dem leichtesten Geschäfte, Verderbnis der Phantasie, welche aus ihren unzüchtigen Träumen nicht herauskommen kann; Lügenhaftigkeit in einem ganz unglaublichen Grade; Freude an allem Schlechten, besonders auch am Quälen der Thiere. Wenn auch diese Erscheinungen bei einem Individuum, welches vielleicht einige Monate oder ein Jahr lang mit diesem Uebel behaftet ist, noch nicht alle, oder noch nicht in auffallender Stärke hervortreten, so sind sie nach allgemeinen und vielfältigen Beobachtungen doch alle zu erwarten, sofern dem Laster nicht ernstlich begegnet wird; und aufmerksame Väter und Mütter werden, wenn sie wollen, den Anfang jener Erscheinungen auch da bemerken können, wo das Kind nur erst kürzere Zeit in jene Sünde gerathen ist . . . . . Kinder, welche angefangen haben, jene Sünden zu treiben, und zwar Kinder beider Geschlechter, suchen die Einsamkeit, verweilen ungewöhnlich lange auf den Abtritten, bleiben gerne morgens wachend im Bette liegen, stehen gerne dabei, wenn andere Kinder, besonders vom andern Geschlechte, entkleidet werden, betrachten auch vornehmlich mit Wohlgefallen solche Bilder, auf welchen die unteren Theile des menschlichen Körpers nackt erscheinen; ihre Späße nähern sich dem unfläthigen Wesen: sie scherzen über diejenigen natürlichen Dinge, welche, ohne unzüchtig zu sein, doch nicht ein Gegenstand der Unterhaltung sein sollen; ihre Hände haben eine beständige Hinneigung gegen die unteren Theile des Leibes, und zwar auf beiden Seiten, wiewohl besonders auf die vordere; sie verlieren den muntern kindlichen Blick, mit dem das Kind dem Vater und der Mutter ins Auge schaut, und vermeiden den festen, auch freundlichen Blick der Erwachsenen; ihr ganzes Wesen wird scheuer, schüchterner, reizbarer; sie fangen leichter an, über Kleinigkeiten in Thränen auszubrechen; ihre Farbe wird lebloser, grauer; um die Augen bilden sich bläuliche Ringe; sie werden ungleicher in der Eßlust, und eben damit genäschiger, als ein Kind im natürlichen Zustande; sie werden schläfrig zur ungewohnten Zeit; die Stetigkeit ihrer Hand nimmt mehr ab, als zu; eben dadurch wird ihre Handschrift — was bei vielen schon ein Mittel zur Entdeckung des Uebels geworden ist — so schwankend, daß sie stets unreine Schrift-

züge machen, ihre Schreibebücher viel mit Tinte beflecken, niemals auf der Linie bleiben, sondern theils über, theils unter dieselbe die Buchstaben setzen, die Buchstaben selbst bald zu groß, bald zu klein machen und Papier, Bücher und Hände unaufhörlich beschmutzen. Mit dem offenen Blicke des Auges und der echt kindlichen Munterkeit verliert sich das Zutrauen zu den Erwachsenen, vornehmlich zu ihren Erziehern und Lehrern; sie verbergen auch solche Dinge, die nicht zu verbergen sind, fürchten, wo nichts zu fürchten ist, und zeigen eine Verlegenheit, welche viel weniger der kindlichen Bescheidenheit, als der Verstocktheit gleich sieht. Sie fangen an, sich ihren Verpflichtungen, besonders für die Schule, zu entziehen, und alle Vorwände und Ausreden zu gebrauchen, ja nach und nach mit großer Fertigkeit zu lügen und sich überhaupt zu einer gewißen unnatürlichen Arglist auszubilden."

Bei der Betrachtung der Folgen der Selbstbefleckung muß uns vor allem klar sein, daß je nach dem Grade derselben, nach dem Alter und Geschlecht, der ganzen Organisation und den Lebensverhältnissen des Individuums, endlich je nach der Betheiligung der Phantasie die Wirkungen sich verschieden gestalten werden. Der größte Irrthum wäre die Annahme eines allgemeinen Krankheitsbildes. Am wenigsten darf man auf einzelne Erscheinungen, als wären sie sichere Merkmale, Gewicht legen. Bei der großen Mannigfaltigkeit der Folgeerscheinungen müßen wir daher den Satz aufstellen, aus diesen allen lasse sich das Vorhandensein des Uebels nur dann mit Wahrscheinlichkeit oder Sicherheit schließen, wenn eine aus keiner andern Ursache zu erklärende krankhafte Veränderung eines Individuums nach seiner physischen und psychischen Seite sich entwickelt. Hiemit sei auf die gewiß oft unterschätzte Gefahr einer Verwechslung der Krankheitszeichen der Onanie mit dem Symptomencomplexe z. B. von Wurmleiden, Skropheln und Tuberkeln im Knabenalter, oder zufälligen Leiden der Geschlechtsorgane, chlorotischer Blutmischung und hysterischer Nervenreizung während und nach der Pubertätszeit, endlich selbständigen Erkrankungen des Gehirns oder Rückenmarks aufmerksam gemacht. Der erfahrene Beobachter mag immerhin aus einer gewißen Gesammtheit von Erscheinungen sich leicht ein wahrscheinliches Urtheil bilden, zum heilenden Einschreiten sollte er jedoch erst nach dem Erheben sicherer Zeichen sich entschließen, während man bei bloßem Verdacht allgemeine Warnungen und dergl. für gerechtfertigt halten kann. Endlich bleiben einzelne Verirrungen ohne Spuren und Folgen. Selbstverständlich sind die Folgen verschiedener Art beim männlichen und beim weiblichen Geschlecht, in beiden Fällen vor Beginn der Pubertäts-Entwicklung, während und nach derselben. — In erster Linie handelt es sich um die Wirkung auf das Nervensystem, auf Gehirn und Rückenmark, die ja mit den Geschlechtsorganen in der lebhaftesten Wechselwirkung stehen. Das Ergebnis der bis jetzt angestellten Untersuchungen ist, daß die Zustände der Geschlechtsorgane, Erection, Bewegungen, Absonderungen in specieller Beziehung zu gewißen Theilen des Rückenmarks (Pars lumbalis) und des Gehirns (Pons, Crura, nicht aber, wie man meinte, Kleinhirn) stehen. — Außer der Nervenreizung kommt beim heranreifenden und dem entwickelten Jüngling der Samenverlust in Betracht, bei Mädchen der Säfteverlust durch Schleimfluß. Die Folgen dieser Säfteverluste gestalten sich nach Art und Grad verschieden, je nachdem es sich um unbewußte oder mit unvollständiger Einsicht und geringer Betheiligung der Phantasie getriebene Masturbation oder aber um Versuche zu unnatürlicher Befriedigung des von psychischer Seite angeregten Geschlechtstriebs mit den im heranreifenden Alter unausbleiblichen Seelenkämpfen handelt. Sodann ist die Mehrzahl der Schriftsteller in der Schätzung der durch den materiellen Verlust sich ergebenden Nachtheile viel zu weit gegangen. Den Säfteverlust bei einer Samenentleerung mit dem bei einem Aderlaß zu vergleichen ist eine arge Uebertreibung. Ganz gleichgültig ist es jedoch keineswegs, ob Samenentleerungen die Reizungen begleiten oder nicht, und ist die Gefahr am größten, wenn bei vorzeitiger Pubertät infolge der Reizung der Organe viel Zeugungsflüssigkeit bereitet und entleert wird. — Die entleerte Flüssigkeit besteht theils aus dem Product der Hoden, dem eigentlichen Samen, theils aus den Absonderungen der Prostata und der Harnröhrenschleimhaut mit ihren Drüsen. Je

häufiger die Entleerung stattfindet, um so mehr tritt in der entleerten Flüssigkeit das Product der Hoden mit den befruchtenden Bestandtheilen, den Samenfäden (Spermatozoa) zurück, bis diese endlich ganz verschwinden. Die Absonderung der anderen Drüsen ist vermehrt, die entleerte Flüssigkeit dünner, die in den Hoden stattfindende Bildung zeugungsfähigen Samens kann unter Einwirkung der Reize und bei kräftiger Constitution gesteigert sein, bei fortdauernder übermäßig häufiger Entleerung muß sie abnehmen, endlich erlöschen. Zu beachten ist vor allem, daß ein Samenerguß (Pollution) im Schlaf nicht nur beim Mann, sondern auch beim heranreifenden Jüngling an sich weder krankhaft noch schädlich ist, sofern er nicht zu früh und nicht zu oft eintritt. Die abgesonderte Samenflüssigkeit, wenn sie sonst keine Verwendung findet, kommt von Zeit zu Zeit zum Ueberlaufen. Eben damit fällt naturgemäß die Nöthigung weg, ihrer auf dem Weg natürlicher oder unnatürlicher Unzucht los zu werden. Zu frühzeitige, zu häufige Samenergießungen im Schlaf und alle Samenergießungen im Wachen — abgesehen von dem naturgemäßen Beischlaf — sind abnormer Natur. Es kann aber auch ein Ausfluß von samenähnlichem Drüsenschleim vorkommen, infolge von starken Erectionen, von beschwerlichem Stuhlgang und dergl., und mit Tagpollutionen verwechselt werden und unnöthige Angst einjagen; die Unterscheidung giebt das Mikroskop. Die Grenze der Gesundheit ist bei Schlafpollutionen überschritten, wenn sie häufiger sich wiederholen, als den Eigenthümlichkeiten der betreffenden Person entspricht. Ein solcher Erguß kennzeichnet sich dadurch als krankhaft, daß er, statt spurlos oder sogar mit nachfolgendem Gefühl von Befriedigung und Erleichterung vorüberzugehen, am andern Tag allgemeine Mattigkeit und Abgeschlagenheit, Kopfschmerz, Verminderung der geistigen Spannkraft u. s. w. hinterläßt. Erfolgen aber die Schlafpollutionen fort und fort im Uebermaß, alle paar Nächte, jede Nacht ein und selbst mehrmals, so wird der Kranke — ein solcher ist er jetzt — in noch weit höherem Grad von den angegebenen Zufällen gequält und wird davon gar nicht mehr frei. Schon drohen die weiteren hiernach anzugebenden Folgen und ist der Uebergang gegeben zu den im wachen Zustand auf geringfügige Anlässe, z. B. rein psychische Reize, Koth- oder Urinentleerung, oder ganz von selbst, oft ohne Erection oder sonstige Aufregung eintretenden Samenverlusten (Tagspollutionen). Damit ist schon der höhere Grad der mit dem Namen „Samenfluß" (Spermatorrhoe) bezeichneten Krankheit erreicht. Die ärztliche Erfahrung berichtet jedoch auch von Fällen, wo die Samenergießungen statt nach vorn rückwärts in die Blase hinein stattfanden mit nachfolgender Erschöpfung; sie waren entstanden durch mechanische Hemmung des Ausflusses des in der Entleerung begriffenen Samens. Die weiteren Folgen der Spermatorrhoe sind in vielfachen ärztlichen Erfahrungen niedergelegt. Hier können nur übersichtlich die wichtigsten erwähnt werden: Schwindel, Kopfschmerz, Kopfcongestionen, psychische Depression, überhaupt reizbare Schwäche des Gehirns und seiner geistigen Functionen, namentlich Mangel an Ausdauer, Schwäche und Unsicherheit des Gedächtnisses, während wenigstens von Anfang an die Urtheilskraft weniger nothleidet, unsteter Wechsel der Vorstellungen und daher Unfähigkeit zur Fixirung der Aufmerksamkeit auf den gegebenen Gegenstand; Erregung der Phantasie bei allem, was in irgend einer Beziehung zu geschlechtlichen Dingen steht und fortwährende Beherrschung der Phantasie durch derartige Bilder; Energielosigkeit des Willens; wechselnde, bald gedrückte, bald apathische, bald ausgelassene oder gereizte, leidenschaftliche Gemüthsstimmung; besonders häufig aber ein scheues, zurückgezogenes, schleichendes Wesen, Zurückziehen von den lärmenden und Kraftaufwand erfordernden Spielen und Uebungen und das Aufsuchen der Einsamkeit; Hypochondrie, Verzweiflung an der Möglichkeit der Heilung, zuweilen mit Aeußerung von Selbstmordsgedanken, zu deren Ausführung aber gewöhnlich die Energie fehlt; unruhiger, oft unterbrochener Schlaf mit beängstigenden, wüsten Träumen; in schweren Fällen endlich Uebergang in Epilepsie, Geistesstörungen verschiedener Art, zuletzt Blödsinn. — Ebenso reizbare Schwäche des Rückenmarks mit Mangel an Ausdauer der Bewegungsorgane und baldiger Ermüdung. Auf einen Samenerguß erfolgt zuerst morgens nach

dem Erwachen Müdigkeit und ein Gefühl von Steifheit im Rücken und in den Beinen und ein Bedürfnis sich zu strecken und zu dehnen. Schreitet die Krankheit weiter, so verläßt die Müdigkeit den Patienten den ganzen Tag über nicht. Dazu kommt manchmal ein lästiges Gefühl von Unruhe, ein beständiger Drang sich hin und her zu bewegen, auch Zittern der Beine und Hände, Zuckungen, namentlich unwillkürliche Bewegungen bei plötzlichen Sinneseindrücken. Sodann Störungen im Gebiet der Empfindungsnerven, Gefühl von Taubheit längs des Rückgrats, in den unteren Gliedmaßen oder in den Fingern, wechselnd bald da, bald dort, oder auch übermäßige Empfindlichkeit und allerlei krankhafte Empfindungen, z. B. das sogenannte Ameisenkriechen, Frösteln, wechselnde Empfindungen von Kälte und Hitze („fliegende Hitze"); endlich Lähmungen und überhaupt Erscheinungen der Rückenmarksschwindsucht. — Störungen des Gesichts, Gehörs, des Geschmacks, Geruchs: Abnahme der Sehschärfe oder der Feinheit des Gehörs, Ohrensausen, Hallucinationen; Katarrh der Athmungsorgane, Schwerathmigkeit, matte veränderte Stimme; zuweilen Stottern, Zittern und Schwere der Zunge und undeutliche Sprache; Herzklopfen, Athembeschwerden; Verdauungsbeschwerden, mitunter recht guter Appetit, selbst Heißhunger neben schlechter Verdauung, hartnäckige Verstopfung. Das Aussehen ist oft gut, selbst blühend, doch nicht selten zeigt sich auch Abmagerung (übrigens bei raschem Wachsthum auch sonst etwas ganz gewöhnliches) und Blässe, die sogenannten blauen Ringe unter den Augen, Muskeln schlaff, Haut welk und trocken, leidender, vorzeitig gealterter Gesichtsausdruck, oder auch ein schwammiges gedunsenes Aussehen. Unter den örtlichen Erscheinungen sind namentlich zu erwähnen: häufiges Bedürfnis zum Harnen, Nachtröpfeln des Urins, allerlei schmerzhafte Empfindungen in den Geschlechtstheilen, besonders den Hoden; endlich als spätere, in den meisten Fällen doch durch ein zweckmäßiges Verfahren zu beseitigende Folge schwache Potenz und Impotenz, deren Grund oft weniger in wirklicher Schwäche, als in dem durch das schlechte Gewissen hervorgerufenen Mangel an Selbstvertrauen liegt. — Auch wird erfahrungsgemäß als häufig und mitunter charakteristisch bezeichnet eine gewiße Schüchternheit, Scheu und Aengstlichkeit, besonders in weiblicher Gesellschaft, welche von unbefangener oder unbeholfener Zurückhaltung und Mangel an Gewandtheit wohl zu unterscheiden ist. — Bei Mädchen sind als Folge der Schleimflüsse besonders zu nennen die mannigfachen Erscheinungen der Bleichsucht, der zu frühen, unregelmäßigen, schmerzhaften Menstruation und der Hysterie, sodann Unfruchtbarkeit, oft auch Unfähigkeit zur Erfüllung der ehelichen Pflichten. Im psychischen Verhalten wird man auch bei Mädchen bald mehr bald weniger die S. 1027 angegebenen Erscheinungen, nicht selten namentlich ein weinerliches Wesen finden. — Hier ist auch die Frage zu beantworten, warum, wie die Erfahrung zeigt, natürliche Ausschweifungen, abgesehen von Ansteckung, immer noch weniger schädliche Folgen nach sich ziehen, als Onanie. Der naturgemäße Act, auch im Uebermaß ausgeübt, wirkt doch auf die Nerven anregend, Onanie nur schwächend und deprimirend. Die wichtigsten Gründe aber sind: Die Onanie wird meist sehr früh begonnen und die Onanisten fröhnen ihrem Laster weit häufiger, als bei natürlichen Ausschweifungen thunlich ist. Die Gelegenheit ist so zu sagen fortwährend vorhanden; es gehört sogar nicht einmal eine Erection zur Ausführung dieses Treibens; so werden solche unglückliche Individuen ganz maßlos in ihrem Laster. Daraus, daß der Onanist von äußeren Verhältnissen ganz unabhängig auf seine eigene Willenskraft angewiesen ist, die rasch mehr und mehr erlahmt, ergiebt sich weiter, daß er auch weit schwieriger von seiner Gewohnheit ablassen kann, als der Anhänger natürlicher Wollust, der mit anderweitigen Umständen sehr zu rechnen hat. Es hat verheirathete Männer gegeben, die sich von dem Laster nicht losmachen konnten. Die Macht der Gewohnheit ist in dieser Beziehung für manche Personen ganz unbezwingbar. — Das aber ist ja nicht zu übersehen, daß auch Erkrankungen des Gehirns oder Rückenmarks die ursprüngliche Ursache, dagegen heftige quälende Erectionen, häufigere Pollutionen, sodann Onanie oder andere Ausschweifungen die Folge sein können. Die Unterscheidung wird nur der Arzt und auch dieser oft schwer finden. — Die secundären psychischen Folgen der Onanie

sind größtentheils davon abhängig, daß in den Entwicklungsjahren die theils schon eingetretenen, theils noch drohenden schlimmen Folgen zum Verständnis kommen und Reue, tiefstes Schamgefühl, nicht selten Verzweiflung an sich selbst, zumal nach Rückfällen, das Bewußtsein beherrscht. — In diesem Zustande liegt die größte Wahrscheinlichkeit der Heilung, aber auch die Gefahr eines Uebergangs zur Hysterie, Hypochondrie, Melancholie und eigentlicher schwererer Seelenstörung. Dabei ist ganz besonders zu beachten die Gefahr falscher Belehrung. Die Uebertreibungen in wohlgemeinten Schriften über Onanie, noch mehr aber die schändliche Speculation einer fort und fort ihr Unwesen treibenden populären Literatur, welche, um Käufer für ein Geheimmittel oder Kunden für einen „in der Behandlung von Geschlechtskrankheiten besonders erfahrenen Arzt" zu werben, die Behafteten geflissentlich in größte Sorge und Angst setzt, dazu nicht selten eine Geldsumme zu erpressen sucht, welche das Vermögen der Unglücklichen übersteigt, bewirken sehr häufig eine dauernde krankhafte Richtung auf die Beobachtung der Körperzustände oder bei gefühlvollen Naturen Schwermuth. Auch allzu strenge Einwirkungen der Beichtväter (z. B. Jesuitenmissionen) können notorisch diesen Ausgang herbeiführen. Es ist ein wahres Unglück, daß die Mehrzahl solcher Leidender so lang zögert und sich sträubt, bis sie endlich ärztlichen Rath suchen. Der Kranke sieht, wie der gefürchtete Abfluß fortdauert und alle seine Bemühungen, ihm Einhalt zu thun, vergeblich sind, wie dabei seine Kraft täglich abnimmt, und seine Phantasie erhöht zehnfach die jetzt schon vorhandene wirkliche Gefahr. Da legt er niedergedrückt von Scham ein Bekenntnis ab, von dem er denkt, daß es dem Ohr des Arztes schrecklich klingen werde. Wüßte er nur, wie wenig der Arzt, der das Schlimmste gesehen hat, was Krankheit und Thorheit thun können, daran denkt, seine knabenhaften Verirrungen, seine Leiden zu ernst zu beurtheilen. Glücklich für ihn, wenn seine Erzählung zu den Ohren eines wohlwollenden und geschickten Mannes gelangt, dessen Bemühen darauf gerichtet sein wird, die Wunden seines blutenden Gewissens zu verbinden und seine Krankheit zu heilen, nicht zu den Ohren eines annoncirenden und unwissenden Empirikers, der die Leiden seiner Mitmenschen zu seinem Vortheil ausbeutet.

Alle bisher genannten Erscheinungen können einen entfernten oder dringenden Verdacht begründen. Charakteristisch für die Erkennung der Onanie ist ungünstige *Veränderung* der geistigen Thätigkeiten, des Betragens, des Charakters und der Denkweise, die namentlich bei Knaben in ihrem Verhalten gegen die Ansprüche der Schule sich kund giebt. Die sichere *Kenntnis* davon, daß der Einzelne mit dem Uebel behaftet sei, kann sich stützen auf Denunciation, auf Ertappen während der That und auf sonstige Ueberführung, endlich auf directes oder indirectes Eingeständnis. Ist der Verdacht erwacht, so hüte man sich, sofort ein Geständnis erpressen zu wollen. Erzieher werden, ehe sie weiter gehen, durch stille nähere Beobachtung den Sachverhalt genauer zu ergründen suchen, auch das Ueberraschen auf der That wird alsdann eher möglich sein. Nur soll man nicht meinen, Kratzen in der Gegend der Schamtheile, wenn es da juckt, etwa wegen Ausschlag oder Flohstich, sei gleich als Onanie zu deuten. Ebensowenig würde eine entdeckte Erection oder ein ähnlicher Zustand, der schon bei kleinen Kindern ganz normaler Weise mitunter vorkommt, an sich einen Beweis abgeben. Ganz besondere Vorsicht ist auch nöthig, daß nicht durch ungeschickte Warnung die kindliche Neugier gerade gereizt und auf diesen Gegenstand gelenkt werde; man nehme sich wohl in Acht, wegen eines der angegebenen Merkmale ein Kind sofort dieser Sünde zu beschuldigen und so vielleicht dasselbe um seine kindliche Unwissenheit in diesen Dingen, welche besser als alle Warnung ist, zu bringen. Man beachte besonders, ob nicht in vermeintlich unbewachten Augenblicken die Hände zu den Geschlechtstheilen geführt, unanständige Stellungen oder Bewegungen vorgenommen werden, ob der Verdächtige ungewöhnlich lang auf dem Abtritt zu verweilen pflegt oder sonst die Einsamkeit sucht und dann beim Befragen nach dem Grund, etwa auch auf vorsichtige Andeutungen eine auffallende Erregung, Reizbarkeit oder Verlegenheit zeigt, vielleicht auch Blässe und Abspannung zu bemerken ist. — Eigenthümlich im Aussehen und für's Anfühlen sind die Samenflecken

in Bett- und Leibwäsche; erscheinen sie selten, so können sie auf den normalen nächtlichen Pollutionen beruhen; häufige Flecken, zumal bei entschiedenem Misverhältnis zwischen Alter, Constitution und Lebensweise und der Zahl der Wiederholung, ebenso die Spuren von Tagespollutionen, seien sie willkürlich oder unwillkürlich entstanden, betrachte man stets als abnorm, und wenn auch die einzelne Entleerung eine zufällige war, darf man doch in der Regel auf physische oder psychische, noch fortdauernde oder doch früher getriebene Onanie schließen. In dem letzteren Fall wird auch dem wegen des Leidens zu Rath gezogenen Arzt häufig die Ursache verschwiegen. — Flecke in der Bettwäsche von Mädchen sind nicht charakteristisch, aber bei häufigerem Vorkommen neben sonstiger Reinlichkeit beziehen sie sich auf einen Schleimfluß und dergl., also auf etwas krankhaftes und daher näher zu beachtendes, oder auf Masturbation. — Wenn es sich nun darum handelt, auf dringende Verdachtsgründe hin durch eine Unterredung mit dem Befleckten für sich selbst die volle Ueberzeugung zu gewinnen, um sofort die geeigneten Maßregeln einzuleiten, so ist zu erwägen, daß ein offenes Geständnis zumal bei Knaben selten und um so weniger erfolgt, je mehr die Furcht vor Strafe und die Aussicht auf erfolgreiches Ableugnen vorherrscht. Man wird daher in einer ernsten aber liebevoll bekümmerten Weise den Verdächtigen auf die unleugbaren Thatsachen, namentlich auf die Veränderung seines psychischen Wesens und auf die Anzeichen gestörter Gesundheit, endlich auf die angeführten directen Indicien aufmerksam machen, wird auch nach Merkmalen fragen, deren Zusammenhang mit den Geschlechtssünden nur dem Sachverständigen bekannt ist, und aus ihrem Zugeständnis einen überraschenden Beweis ableiten; das ganze Benehmen des wirklich Befleckten bei einer solchen Unterredung wird den Menschenkenner genugsam aufklären und für ihn bedarf es keines unumwundenen Bekenntnisses, wenn schließlich die Frage auf einen, wie man hoffe, in seiner Verderblichkeit nicht begriffenen Misbrauch der Geschlechtstheile gerichtet wird. Der Unschuldige, zumal der noch keine Vorstellung von der fraglichen Verirrung besitzt, wird sich leicht unterscheiden von dem verstockten Schuldbewußten. Ein Geständnis wird eher auf Fragen nach einzelnen unreinen Acten als nach einer Gewohnheit erfolgen.

Die Bekämpfung des Uebels besteht theils in Verhütung, theils in Heilung. Die Heilung des Uebels, wenn es zum Laster geworden, gelingt in den früheren Knaben- und Mädchenjahren schwer, eher noch in der späteren Jugendzeit; in diesem Zeitraum geht es aber häufig über in natürliche geschlechtliche Ausschweifungen, zumal bei Jünglingen, oder wenn auch der mechanische Misbrauch unterlassen bleibt, besteht doch bei beiden Geschlechtern die Ausschweifung der Phantasie noch fort. Ob die Folgen heilbar sein werden, hängt ganz von ihrer Beschaffenheit, Dauer und Intensität ab; im allgemeinen lehrt die Erfahrung daß eine gewiße Schwächlichkeit des Organismus bis ins reife Mannesalter und selbst lebenslänglich fortbesteht; war Hypochondrie oder Hysterie oder Epilepsie oder Seelenstörung zu Stande gekommen, so ist eine dauernde und vollständige Herstellung der Gesundheit nicht mehr zu erwarten. Bei dieser Sachlage und bei der ebenso wesentlichen Rücksicht auf die Verderbnis des Charakters besteht die erste Aufgabe des Erziehers und Arztes in der Verhütung. Es handelt sich also vor allem um Vermeidnng der oben angegebenen Ursachen. Kleine Kinder müßen jedesmal sofort tüchtig auf die Hand geklopft werden; diese Zucht wird bei gesunden Kindern und bei gehöriger Aufmerksamkeit der Mutter das Uebel im Keim ertödten. Sobald das Kind die nöthige Fassungskraft besitzt, so bezeichne man ihm jederlei Betastung der Schamtheile als garstig, wüst, unsauber, wovor sich ein gutes Kind zu schämen habe. Sodann aber ist beim Knaben und Mädchen wie später in den Jahren der Entwicklung zu Jüngling und Jungfrau durch die Gesammtheit der Erziehung eine solche naturgemäße nicht übereilte harmonische Entwicklung und kräftige Gesundheit des ganzen Menschen, des Leibes wie des Geistes, zu erstreben, daß derselbe physisch und moralisch in den Stand gesetzt werde, den Anreizen zu Wollustsünden zu widerstehen. Die Ueberwachung und Leitung durch Eltern, Erzieher und Lehrer hat Lebensweise, Beschäftigung, Benehmen und Verkehr mit anderen ins Auge zu fassen und ist auf Förderung eines

reinen sittlichen Gefühls und kindlichen Sinnes, auf Selbstbeherrschung und auf Vermeidung alles dessen, was Sinnlichkeit und Phantasie in geschlechtlicher Richtung anregen könnte, und namentlich darauf zu richten, daß jeder übertriebenen Empfindsamkeit und Nervosität wie Sentimentalität, jeder stärkeren Aufregung der Phantasie so gut als einem träumerischen, verschlossenen oder sonstwie aparten und excentrischen Benehmen möglichst entgegengewirkt werde. Auch übermäßige Hingebung an künstlerische Beschäftigung in Musik und Poesie, an Studien oder eigene Versuche, an Romanenlecture — von schlüpfriger ganz abgesehen — ist zu beschränken, dagegen, sobald das Lebensalter dazu angethan ist, an ernste Verstandesarbeit zu gewöhnen. Der Anblick verführerischer Bilder, Ballet- und Theaterscenen, Besuch derartiger Gesellschaften und Tanzunterhaltungen, noch mehr der Umgang mit halbwegs verdächtigen Freunden und Freundinnen, Dienstboten u. s. f. ist ganz und gar zu verhüten. Sehr wichtig ist, daß man bei Kindern keine Langeweile, kein völliges Nichtsthun aufkommen lasse. Nicht als ob Kinder unausgesetzt lesen, schreiben oder etwas verrichten sollten; sondern ihre Erholungsstunden und alle freie Zeiten sollten mit irgend einer Thätigkeit ausgefüllt werden, wozu allerdings auch jugendliche Spiele und Leibesbewegung zu rechnen sind. Denn aus der Langenweile und dem Nichtsthun entspringt jenes Laster bei einer großen Anzahl von Kindern beider Geschlechter. Auch einseitige Anstrengung, Ausbildung und Ueberreizung der geistigen Kräfte soll man nicht geschehen lassen, noch weniger dazu antreiben. Handarbeit, geeignete Leibesübungen, für Mädchen nicht minder wie für Knaben und Jünglinge, besonders Abends bis zur Ermüdung fortgesetzt, wo Gelegenheit vorhanden regelmäßige Schwimmübungen, überhaupt Flußbäder, Erfrischung in der freien Natur, muntere Spiele sollten mit der geistigen Arbeit tagtäglich einigemal abwechseln. Trübsinn und dumpfes Hinbrüten ist möglichst zu verbannen. Wo ein frischer, frommer, fröhlicher, freier Sinn herrscht, wo auch lustiges Lachen erschallt, da wird der im Dunkeln schleichende Wurm schwerlich sich einnisten. — Noch ist auf einige besondere Umstände aufmerksam zu machen: jeder gesunde Mensch liegt im Schlaf auf der Seite, abwechselnd rechts und links; auf dem Rücken liegen nur Kranke und Erschöpfte. Die Rückenlage im Bett macht unruhigen Schlaf, Aufregung, begünstigt namentlich die Samenergießungen; sie ist so weit möglich zu vermeiden, ebenso, wie selbstverständlich, die Bauchlage. Das Kind bringt aus Mutterleib eine zusammengelegte Stellung der Glieder mit, man wird gut thun, das heranwachsende Kind an gestreckte Schlafstellung der unteren Glieder zu gewöhnen. Das Bett soll nicht zu weich und nicht zu warm sein, aber doch je nach Jahreszeit, Witterung und Klima des Wohnorts gegen Kälte hinreichend schützen, während der Schlaf im ungeheizten Zimmer, das Einathmen der reinen kalten Luft, für gesunde nicht mehr ganz kleine Kinder dringend zu empfehlen ist. Namentlich kann die Anwendung zweier Decken ganz passend sein, wo dann darauf zu sehen ist, daß Arme und Hände über der untern Decke liegen. Auch Federbetten sind bei strenger Kälte gar nicht zu verwerfen und je nach Alter und Constitution mag man auch das Bett, wenigstens am Fußende, wärmen; denn bis eine im kalten Zimmer stehende Matratze von der Wärme gehörig durchdrungen ist, welche die kleine im Bett liegende Person auszuströmen vermag, können etliche schlaflose Stunden vergehen. Die animalische Wärmeerzeugung ist im Schlaf vermindert und die Natur weist jedes Geschöpf an, zum Schlaf sich ein warmes Nest zu suchen; darum soll man die Abhärtungsversuche nicht übertreiben und für gehörig warmes Bett sorgen, damit das Einschlafen nicht durch Frieren gehindert sei. Zubettliegen soll nicht länger dauern als der Schlaf. Deshalb gestatte man dem Bett so viel Zeit, als nach Lebensalter und Gesundheitszustand dem Schlafbedürfnis entspricht, nicht mehr, und sorge auch dafür, daß dem Zubettegehen keine Aufregung, vielmehr gehörige Ermüdung vorhergehe. Mit engen Beinkleidern, wie sie die dumme Mode von Zeit zu Zeit einführt, sollte die Jugend nicht geplagt und nicht gefährdet werden. — Sollen Knaben und Jünglinge überhaupt und auch abgesehen von besonderem Anlaß über Bedeutung und Verrichtung der Geschlechtstheile und die Gefahren ihres Misbrauchs belehrt werden?

Eine kürzlich erschienene Schrift: „über die Keuschheit der Knaben und Jünglinge", dringt entschieden darauf. Soll dieser Grundsatz auch auf Mädchen Anwendung finden? Daß ein Menschenkind nicht anders zur Welt kommt, als junge Hunde und Katzen, Kälber und Ferkel, das erfährt nicht nur der Bauernjunge bald genug, sondern bleibt auch der städtischen Jugend wohl nicht lang verborgen. Länger mag der Vorgang der Zeugung im Dunkel bleiben, wiewohl die Hundebevölkerung Deutschlands zum Anblick praktischer Demonstrationen mehr als ausreichende Gelegenheit giebt. Jedenfalls kann der Religionsunterricht und namentlich der Confirmationsunterricht diese Verhältnisse nicht mit Stillschweigen übergehen. Wir werden dem richtigen Takt des Religionslehrers zu überlassen haben, daß er, so weit es um allgemeine Belehrung sich handelt, nicht zu wenig und nicht zu viel thut. Für besondere Fälle mögen Vater oder Mutter, ältere Brüder oder Schwestern, Freunde oder Freundinnen eintreten. Jedenfalls sind Warnungen und Ermahnungen mit Vorsicht und wohl nie ohne bestimmten Anlaß anzuwenden. In besonders ernstem feierlichem Tone und ohne Angabe von Gründen vorgebrachte Warnungen vor dem Verstecken der Hände in den Kleidern und unter der Bettdecke, vor dem Uebereinanderschlagen der Beine und dergleichen könnten die Kinder stutzig machen, zum Grübeln veranlassen und das Gegentheil der beabsichtigten Wirkung hervorbringen.

Wenn in einer Schule ein Verdächtiger sich findet oder deren mehrere sind, soll dann Belehrung und Warnung an den Einzelnen unter vier Augen oder an die ganze Classe gerichtet werden? Letzteres wird jedenfalls nur mit Vorsicht geschehen dürfen. Man wird sich auf Andeutung des Lasters selbst beschränken und auf seine Schädlichkeit und Gefahren hinweisen, dabei merken lassen, daß man die Sünder wohl errathen könne. Oeffentliche Anklage einzelner, die damit gebrandmarkt und der Verachtung preisgegeben wären, wird im ganzen nichts nützen, auf den Betroffenen aber nur nachtheilig wirken. Ueberwiesene unverbesserliche Onanisten möge man zur Verhütung von Ansteckung der anderen ohne Aufsehen aus der Schule oder Erziehungsanstalt entfernen. Jeder Onanist ist eine Gefahr für die Reinen, weil sein Beispiel contagiös wirkt und die Masturbation hat, wie selten ein anderes Laster, die Neigung sich auszudehnen. Erfahrungsgemäß ist es wirklich seltsam, mit welch cynischer Schamlosigkeit ältere Knaben den jüngeren das Laster mittheilen, wie sie gleichsam ein gewißes Interesse daran haben, Genossen ihrer Schandthat zu finden. So kann es kommen, daß ganze Classen wie von einem schlimmen Contagium ergriffen sind und daß die Onanie zuweilen mit einer Offenheit und Rücksichtslosigkeit gehandhabt wird, die ans Unglaubliche grenzt.

Auf den Befallenen selbst ist zunächst soweit möglich durch moralische Mittel einzuwirken. Diese Belehrungen und Warnungen können nach Umständen vom Erzieher oder von dem Vater oder durch einen andern Mann, der durch seine Stellung zum Befleckten berechtigt, durch Wohlwollen und Erfahrung geeignet ist in seine tiefsten Geheimnisse zu dringen, mündlich oder auch mit Hülfe eines passenden gedruckten Rathes geschehen. (Bei Mädchen fällt selbstverständlich die Aufgabe der Erzieherin, der Mutter u. s. w. zu). Erfahrene Erzieher bemerken, daß verständige Mitschüler durch ihre Warnungen meist mehr ausrichten, als die Vorgesetzten; diesen wie den Eltern wird es also zukommen, sich einer solchen Mittelsperson zu bedienen. Die Leitung des Verirrten muß je nach seinem Alter, seiner intellectuellen und sittlichen Entwicklung, seinem natürlichen Verstande und seiner Gemüthsanlage und nach Dauer, Grad und Folgen des Uebels bemessen werden; daher lassen sich nur die allgemeinen Gesichtspuncte des Verfahrens aufstellen. Auch durch den besten gedruckten Rath kann die individualisirte persönliche Belehrung und Warnung nicht ganz ersetzt werden. Der Erzieher wende sich zunächst an den Verstand; er lege unumwunden dar, welche Folgen das Uebel bisher gehabt hat, namentlich welche Schwächung des Körpers und der geistigen Kräfte daraus hervorgegangen sei, und knüpfe daran eine ernste Belehrung über die möglichen schweren Einbußen an Gesundheit, Lebensdauer und Lebensglück, den langsamen

Selbstmord, wenn dem Laster nicht entsagt werde. Die Belehrung durch Bücher verfehlt gerade in diesem Punct leicht ihren Zweck, weil die Vergleichung des eigenen relativ günstigen Zustands mit der extremen Darstellung der Schriftsteller den Gedanken an Uebertreibung zum Zweck des Abschreckens und an Ungefährlichkeit des Lasters nahe legt; noch gefährlicher ist der gegentheilige Erfolg, wenn die Verzweiflung an der eigenen Gesundheit Platz greift. Sodann ermahne der Erzieher zur strengsten Aufmerksamkeit auf die Umstände, unter welchen der Anreiz zur einzelnen Sünde sich entwickelt, und dringe auf das ängstliche Vermeiden solcher Gelegenheitsursachen. Durch die Furcht vor empfindlichen Strafen zu wirken ist gewiß das zweckmäßigste, wenn es sich nur um schlechte Gewohnheiten kleiner Kinder handelt; bei älteren Knaben und Mädchen wird der Erfolg häufig nur im sorgfältigen Verheimlichen der Manipulationen und ihrer Spuren bestehen. Gewisse Strafarten, wie Einsperren ohne die Zeit erschöpfende Arbeit, sind völlig verwerflich. Hauptsächlich aber ist auf das Ehrgefühl zu wirken, das ebenso wie die Willenskraft zur Bekämpfung eines so schmählichen Lasters zu schonen, aufzurichten und zu stärken ist. Was von sittlichem Gehalt noch in der Seele vorhanden, suche man mit Ekel zu erfüllen. Und die entsetzliche Schande, wenn solche Erbärmlichkeit den Altersgenossen, den Eltern u. s. w. bekannt würde! — Auch religiöse Erschütterung kann von ganz heilsamem Erfolg sein. Auf manchen wird der Gedanke an den Kummer der Eltern über ihr gesunkenes Kind und die Berufung an die Stimme des eigenen Gewissens am tiefsten wirken; solchen religiösen Einflüssen besonders zugängliche Naturen werden unter Leitung ihres schärferen Gewissens und unter häufigem Aufblick zu Gott mancher Gefahr entgehen, sie werden aber auch vielleicht einzelnen Versuchungen erliegen und dann eher des Trostes als der Strenge bedürfen. Jedenfalls hüte man sich vor Uebertreibungen und stürze den Schuldbewußten nicht in Verzweiflung. — Unter Umständen mag es auch passend sein, das reine zufriedene Glück gesunder, mit gesunden Kindern gesegneter Ehegatten, die Wonne der naturgemäßen, zugleich mit Sitte und Gesetz übereinstimmenden Liebe (*φιλότης ἐρατεινή* Odyssee XXIII. 300) vorzuhalten, ein Glück, dessen der Onanist durch Fortsetzung seines Lasters zum voraus sich beraube. Man könnte auch daran erinnern, daß solche unnatürliche Reizungen eigentlich nicht einmal Lust und Befriedigung gewähren, sondern nur einen Wechsel von Erregung und Erschöpfung hervorbringen, und bemerken, daß die unnatürliche zur naturgemäßen Wollust etwa so sich verhalten möge, wie Fuselschnaps zu edlem Wein. — Dem Gebesserten und Geheilten droht die Gefahr des Rückfalles. Aufs strengste ist er darin zu überwachen und ist ihm auch für spätere Zeit zu empfehlen, daß er jede Gelegenheit zu unnützer, resultatloser geschlechtlicher Aufregung meide und namentlich auch die obenerwähnte so äußerst schädliche Gedankenunzucht, wenn sie einmal glücklich überwunden ist, nicht wieder Platz greifen lasse. — Aber die moralischen Mittel allein werden nicht immer zum Ziel führen, denn der Onanist, dem das Laster zur Gewohnheit geworden, ist ein kranker Mensch, ebenso wie der habituelle Schnapssäufer, der Opiumraucher u. dergl. Er möchte wohl umkehren, aber er kann nicht, und „mit guten Vorsätzen ist der Weg zur Hölle gepflastert."

Somit erfordert die Onanie eine somatische, theils diätetische, theils im engern Sinn medicinische Behandlung und ist noch anzugeben, was ohne speciellen ärztlichen Rath und neben solchem — der bei eingetretener wirklicher Spermatorrhoe durchaus unentbehrlich ist — zu thun sei. Die mechanischen Mittel, die schon erdacht wurden, haben im allgemeinen keinen Werth. Das Befestigen der Hände an den Bettstücken oder ihre Verwahrung mit Faustfandschuhen von grobem Stoff könnte bei kleinen Kindern etwas nützen. Sonst müßten auch die Schenkel durch Riemen u. dergl. festgehalten werden. Einem Knaben von 1½ Jahren, der fort und fort die übereinander geschlagenen Schenkel an einander rieb, konnte das Spiel nur dadurch verwehrt werden, daß man einen gepolsterten Keil zwischen die Unterschenkel steckte und die Füßchen festwickelte. Je nach den besonderen Umständen wird man bald so bald anders sich helfen. In den Irrenanstalten bedient man sich häufig der Zwangsjacke, oft neben dem Einbinden in den englischen Stuhl.

Solche Mittel sind geeignet, wenn die Heilung einer schweren complicirenden Krankheit. z. B. der Epilepsie oder der Rückenmarkslähmung, von dem Aufhören der Masturbation wesentlich abhängt; ebenso wenn bei krankhaft gesteigertem Triebe der seiner selbst unmächtige Kranke die mechanische Unterstützung seines guten Vorsatzes verlangt. Im Weg der Zeitungsreclame werden vielfach unsinnige mechanische Mittel angepriesen, vor denen aufs entschiedenste zu warnen ist. Nur in ganz seltenen Fällen sind schon mechanische dem besondern Falle angepaßte Vorrichtungen in der Hand des Arztes von Nutzen gewesen. Phimosis wäre durch entsprechende Operation zu beseitigen. Außerdem wurden durch schmerzhafte kleine Operationen, Abtrennung eines Theils der Vorhaut, Skarificationen der großen Schamlippen, in verzweifelten Fällen schon gute Erfolge erzielt. Auch als Heilmittel kommen alle die Maßregeln der Diätetik, Gymnastik u. s. w. zur Geltung, welche oben als Mittel der Vorbeugung angeführt sind. Außerdem ist namentlich die äußerliche Anwendung des Wassers in der Form der Flußbäder, Vollbäder, Sitzbäder, Duschen, Waschungen und Abreibungen von großem Werth. Hierüber können noch einige Rathschläge gegeben werden: Ganz kalte Bäder von 10° C. (8° R.) und darunter sind nur in der Form des Wellenbads, der Dusche, etwa auch des ganz kurzen Vollbads anwendbar. Zum Sitzbad eignet sich in der Regel ein Wärmegrad zwischen 15° und 20° R. Die Strahldusche darf nie direct auf Kopf und Wirbelsäule gehen. Zur Regendusche soll vierfach zusammengelegte Leinwand auf den Kopf gelegt werden. Besonders beruhigend und zugleich erfrischend und stärkend wirken warme Bäder mit nachfolgender kalter Regendusche. Waschungen mit dem Schwamm geben leicht zu Erkältungen Anlaß; viel besser sind eingetauchte Frottirhandschuhe, z. B. grobwollene Faufthandschuhe. — Da in jedem einzelnen Fall immer wieder besondere Umstände zu berücksichtigen sind, so möge mit Einholung sachverständigen ärztlichen Rathes ja nicht zu lang gezögert werden.

Literatur: Tissot s. o. S. 1021. — Roth, Karl Ludwig, Gymnasialpädagogik. 1865. S. 299—307. — Niemeyer, A. H., Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts I. § 35—40. § 138. — Kapf, Warnungen eines Jugendfreundes (in mehreren Auflagen, wegen vielfacher Uebertreibungen mit Vorsicht zu gebrauchen). — Stark, Allgemeine Pathologie 2. Ausgabe I. § 441. (enthält die medicinische Specialliteratur bis 1842). — Behrend u. Hildebrand, Journal für Kinderkrankheiten XXXV. 11. 12. 1860. S. 321 ff. — Betz, Memorabilien VIII. 8. 1863. S. 171—173. — Di Cenia, Erfahrungen über die durch geschlechtliche Ursachen herbeigeführten Störungen der Gesundheit. — Pappenheim, Sanitätspolizei. Zweite Auflage. 1868—1870. — Niemeyer, Pathologie und Therapie. 1871. II. S. 98 ff. — Curschmann in Ziemssen, Handbuch der speciellen Pathologie und Therapie. 1875. IX. 2. S. 359 ff. — Oesterlen, Handbuch der Hygieine. 5. Auflage. 1876. S. 725—730. — Baginsky, Schul-Hygieine. 1877. S. 465 ff. — Ueber die Keuschheit der Knaben und Jünglinge. 1877. Berlin. Denicke's Verlag. — Weitbrecht, Heilig ist die Jugendzeit. 1878. S. 54 ff. Dr. K. H. Groß.

Geschwister, s. Familie.

Geselligkeitstrieb. Der Geselligkeitstrieb, demzufolge der Mensch nach Gemeinschaft mit anderen Individuen seiner Gattung strebt, offenbart sich schon in dem Lächeln, womit der Säugling ein freundliches Menschenantlitz begrüßt, im Lauschen und in der Lust an den Tönen der menschlichen Stimme, in der Unlust und im Schmerz, wenn sich das Kind von menschlicher Gesellschaft verlassen sieht, in der freudigen Erregung, wenn es mit andern Kindern zusammenkommt. Da ohne ein Du kein Ich zum Selbstbewußtsein gelangen, ohne das Leben in der Gemeinschaft sich überhaupt kein geistig-sittliches Menschenleben entwickeln würde: so leuchtet ein, welch ein wirksamer Hebel der Geselligkeitstrieb, wenn er recht geleitet wird, für die Gesammtbildung des Menschen sein muß. Seine erste und wichtigste Nahrung muß er in der Familie, dieser Grundlage aller sittlichen Gemeinschaft, finden; es ist die Liebe von Vater und Mutter, von Geschwistern und Verwandten, welche das Kind zum Stehen und Gehen, zum Verstehen

und Sprechen bringt, welche ihm das erste Spielzeug reicht und die erste Gesellschaft bietet. Dennoch genügt bald diese Gesellschaft allein dem Kinde nicht mehr; es sehnt sich über seinen Familienkreis hinaus nach Umgang mit seines Gleichen aus anderen Familien. (Vgl. die Art: Gespielen, Freundschaft, Umgang). In den verschiedenen Richtungen, welche der Geselligkeitstrieb des Kindes nimmt, erhält der Erzieher beachtenswerthe Winke und Aufschlüsse über die verschiedenen Individualitäten und ihre Behandlung. Manche Kinder wählen mit Vorliebe Aeltere, ja Erwachsene zu ihrer Gesellschaft, weil in ihnen schon früh ein gewißer ernster Sinn und ein entschiedenes Streben nach Entwicklung sich regt; andere verkehren lieber mit Jüngeren, weil diese sich leichter fügen und ihre Folgsamkeit der Herrschsucht schmeichelt; das äußerlich bevorzugte und irgendwie reicher begabte Kind zieht die minder begabten an, weil diese sich gern im Abglanz sonnen und jenes seine Vorzüge um so mehr genießen kann. Oft zieht aber auch eins das andere an, ohne daß die Erwachsenen den Grund solcher Sympathie anzugeben vermöchten. Da hemme einer nicht voreilig den Zug des Kindergemüths, sei aber auch stets auf der Hut, ob nicht unlautere Neigungen und selbstsüchtige Zwecke im Spiele sind. Die Geselligkeit und ihre Richtung läßt sich nicht commandiren und erzwingen, wohl aber leiten und fördern. Die Erziehung — des Hauses wie der Schule — soll das Schädliche und Störende abhalten, Angebereien zurückweisen und nicht durch neugieriges Ausfragen begünstigen, aber auch behülflich sein, daß Passendes sich findet. Die Lehrer können in dieser Beziehung den Eltern manchen guten Rath ertheilen. Die Schule leistet der Geselligkeit der Jugend bedeutenden Vorschub durch das ganze Schulleben, die gemeinsamen Spaziergänge, die Turnspiele, die sogenannten Kinderfeste, an denen die Schüler aus verschiedenen Classen zugleich Theil nehmen. Das elterliche Haus bietet schon durch die mannigfachen Lebensverhältnisse, denen sich selbst der stillste Familienkreis nicht entziehen kann, dem Geselligkeitstriebe mannigfache Anregung, wofern nur die Erziehenden sich Zeit und Mühe nehmen, das Gegebene zum Besten der Kinder zu benutzen. Besonders liegt es den Frauen ob, denen ohnehin schon von Natur der gesellige Takt eigen ist, die tauglichen Elemente zu versammeln und jener egoistischen Absonderung, wo jedes seinen Weg geht, ohne sich um das andere zu kümmern, entgegenzuarbeiten. Doch ist andererseits auch vor der Ausartung des Geselligkeitstriebes zu warnen, die durch verfrühte Genüsse entsteht. Wir rechnen dahin die Theegesellschaften der Mädchen, die Kinderbälle und „Visiten," die weiter nichts sind als die Nachäffung des Lebens der Erwachsenen; ferner das Mitnehmen der Kinder in Wirthshäuser und zu Diners, bei welchen sie im Grunde bloß vegetiren, da sie an der Unterhaltung der Erwachsenen wenig Antheil nehmen können oder aber, wenn ihr Interesse angeregt wird, solches auch oft nicht ohne Bedenken ist. Eine gleiche Verirrung des Geselligkeitstriebes ist es, wenn Gymnasiasten schon als Corpsburschen sich geben, Verbrüderungen stiften und für sich allein das Wirthshaus besuchen wollen; es ist dabei zugleich der Nachahmungstrieb im Spiele, indem die niedrigere Altersstufe die höhere nachäffen will. Jene wie diese Auswüchse werden jedoch da, wo Haus und Schule noch die rechten erziehenden Mächte sind und christlicher Zucht sich befleißigen, schwerlich hervortreten. Diese Zucht, die das Kind schon früh an das „bete und arbeite" gewöhnt, wird es auch vor jener Gesellschaftssucht bewahren, die zuletzt alle Einkehr in das eigene Innere hindert, oberflächlich und charakterlos macht. Wie nur im Wechsel von Arbeit und Spiel das letztere genußreich wird und Erholung bietet, so muß der Freude der Geselligkeit auch die der stillen Selbstbeschäftigung zur Seite stehen und die Erziehung dafür sorgen, daß beide Seiten in's rechte Gleichgewicht kommen. Das Kind soll es stets als eine Wohlthat erkennen und mit Dank empfangen, wenn Eltern und Erzieher ihm Spielgenossen verschaffen und für seine gesellige Erheiterung sorgen; darum darf es auch nicht willkürlich sich absondern oder störrisch sich zurückziehen, wenn die Gespielen einmal zu ungelegener Zeit kommen. Ein anderes ist die Neigung des Gemüths zum Alleinsein, die Abneigung vor zahlreicher Spielgenossenschaft (vgl. d. Art. „Abneigung" Th. I. S. 21); sorgsame und scharfblickende Erzieher werden bald den Grund solcher

Neigungen entdecken und mit liebevollem Eingehen auf die Individualität deren Mängel zu heben, deren Rechte aber auch zu achten wissen. Eines schickt sich nicht für alle.

A. W. Grube.

Gesellschaft, s. Umgang.

Gesinde. Von diesem ist seitens der Pädagogik in der doppelten Hinsicht Notiz zu nehmen: 1) sofern dasselbe in der Erziehung als ein activer Factor irgendwie mitwirkt; und 2) sofern die Behandlung des Gesindes in der Familie ein nicht unwichtiger Theil des Familienlebens und seines Einflusses auf die sittliche Gesammtbildung der Kinder des Hauses ist.

1) Ueber den gewissenlosen Unfug, die eigenen Kinder, so lange sie noch nicht den Glanz des Hauses zu vermehren im Stande sind, dem Gesinde zu überlassen, bedarf es hier keines weiteren Wortes (s. d. Art. Familie); das ist eine schlechtere Auflage der antiken Sitte, Sklaven zu Pädagogen zu bestellen. Was ein Kind in der Bedientenstube lernt, dient ihm nicht zum Heile. Gleichwohl ist ein Verkehr der Kinder mit dem Gesinde gar nicht zu vermeiden, weil es ihnen viele Dienste leisten muß; diese aber dem Kinde nur in jener Devotion leisten zu lassen, daß sich ein innigeres Verhältnis zwischen ihm und seiner Wärterin gar nicht bilden dürfte, wäre in keiner Hinsicht gut. Es hat außerdem noch seinen guten Grund, warum es einem anständigen, klugen und dienstfertigen Domestiken — ohne alle unrechten Mittel des Schmeichelns, des Zusteckens von Näschereien, des Vertuschens von strafbaren Vorgängen — leicht ist, der Kinder besondere Zuneigung zu gewinnen: es ist die Naturverwandtschaft des Kindlichen mit dem Volksthümlichen. Daraus folgt, daß auch um der Kinder willen die Dienstboten sorgfältig gewählt und im Auge behalten werden müßen. Das richtige Maß in jenem Verkehr wird in der Praxis auch nicht schwer zu treffen sein. Wenn das kleine Mädchen mit der Köchin auf den Markt, der Knabe mit dem Knecht in den Stall gehen, das Pferd zur Tränke reiten will, wer wird ihm das wehren? Aber wissen muß Vater oder Mutter immer, wohin der Weg geht; ist das Kind an Offenheit gewöhnt, so werden sie auch ohne besonderes Inquiriren leicht erfahren, ob sie auch einen Spaziergang, einen Ausflug in die Heimat des Domestiken u. dgl. erlauben können. Disciplinarische Gewalt ist den Dienstboten nicht zu gestatten; Scheltworte oder gar thätliche Züchtigungen dürfen die Kinder von ihnen nicht empfangen; aber ebenso gewiß müßen diese es wissen, daß, wenn ihnen die Magd eine Unart untersagt, sie zu gehorchen haben; in ihrer Gegenwart muß dem Dienstboten, wenn die Eltern etwa beide ausgehen, aufgetragen werden, Acht zu haben und Excesse nachher zu berichten. Also Achtung müßen die Kinder auch vor den Dienstboten haben; sind letztere von der Art, daß jene nicht gefordert werden kann, so soll man sie entfernen.

2) Wenn es zur gediegenen sittlichen Bildung gehört, daß unsere Jugend einerseits die von Gott gesetzten, natürlichen Unterschiede unter den Menschen nach Stand, Vermögen, Geltung richtig erkenne, andererseits aber diese Unterschiede immer wieder in der Liebe aufgehoben sein lasse: so ist eben hiezu die beste praktische Schule im Verhältnisse der Dienstboten zur Familie gegeben. Was Unterordnung, was Gehorsam, was das Loos des von seiner Hände Arbeit Lebenden ist, das sieht das Kind hier in Person vor sich; es steht in der Mitte, da die Ehrerbietung, die die Dienstboten den Eltern erweisen, seiner eigenen Unterordnung conform ist, andererseits aber es als Kind des Hauses an der Ehre, dem Wohlsein desselben einen viel näheren Antheil hat. Daher muß auch in bürgerlichen Familien von einem gewißen Alter an das „Du" von den Dienstboten gegen die Kinder des Hauses dem „Sie" weichen. Aber das Selbstgefühl darf nie in ein herrisches Wesen ausarten, so daß das Kind einen Dienstboten ungestraft mishandeln, schmähen, verhöhnen dürfte; solche Unart ist um beider Theile willen exemplarisch zu ahnden. Es soll im Dienstboten nicht nur den Erwachsenen ehren, sondern dafür auch ein Herz bekommen, daß es das Harte des Schicksals empfindet, sein Brod unter Fremden suchen zu müßen, daß es in den Diensten, die ihm die Dienstboten leisten, nicht bloß die den Lohn bedingende Schuldigkeit, sondern auch jenes Unbezahl-

bare anerkennt, was den Dienenden zum Freien macht. Das alles lernt das Kind nur, wenn es sieht, daß die Eltern die Domestiken christlich behandeln; es wird selbst neben solchem Beispiel noch mancher Erinnerungen bedürfen, um den so früh und so mächtig sich regenden Hochmuth niederzuhalten. Wo aber die Eltern nicht einmal gerecht, geschweige denn human und rücksichtnehmend verfahren, also z. B. was die Kinder Uebles gemacht haben, den Dienstboten Schuld geben, jenen jede Lüge, diesen nichts glauben, sie in der Gegenwart der Kinder ehrenrührig ausschelten oder gar mishandeln, da muß der Kinder eigenes Herz vergiftet werden, wofern nicht der natürliche Gerechtigkeitssinn in ihnen sich wider die Nichtswürdigkeit der Eltern auflehnt, was zwar für sie ein günstiges Zeichen, für das Ganze des Familienlebens und der Erziehung aber um so schlimmer ist. Besonders einem erkrankten Dienstboten gegenüber wird sich jene Humanität in ihrer rechten Größe bethätigen; da wird (statt sich des Kranken über Hals und Kopf zu entledigen, wie es der vornehme und der bäurische Egoismus thut) auch die Hausfrau sich nicht schämen, dem Leidenden solche Dienste zu thun, die sie sonst von ihm empfängt; da haben auch die Kinder Gelegenheit, zu zeigen oder zu lernen, daß die echte Christenliebe alles ausgleicht. Daß aber die christliche Ausgleichung der äußeren Standesunterschiede nothwendig mache, die Dienstboten nach alter bürgerlicher Sitte am Familientische mitspeisen zu lassen, das möchten wir nicht behaupten; in kleineren, von Gästen selten besuchten Familien wird das ganz wohl auszuführen sein, in größeren aber schwer, aus verschiedenen Gründen. (Selbst Thiersch, der in seiner Schrift über christliches Familienleben, 3. Aufl. S. 157—167 auch über das Gesinde Treffliches sagt, fordert es nicht.) Desto unerläßlicher aber ist, daß die Dienstboten an der Hausandacht Theil nehmen dürfen — und nicht nur dürfen, sondern daß ihre Anwesenheit als selbstverständliche Hausregel gilt, ebenso, daß ihnen an Sonn- und Festtagen der Besuch des Gottesdienstes regelmäßig gestattet wird und die Hausfrau lieber den Speisezettel darnach einrichtet, als daß sie jenes Christenrecht ihren Dienstboten verweigerte. Ja, wenn diese selber keine Lust dazu bezeugen, so muß die Herrschaft den Gesichtspunct der Erziehung auch auf die Dienstboten, wie auf die Kinder anwenden: du gehst in die Kirche, ich will es haben, mein Haus gehört vollständig zur Kirche. Auch an den Domestiken sollen die Kinder nicht sehen, daß man leben kann ohne Gottes Wort und Sacrament. **Palmer †.**

Gesner, Johann Matthias, ist am 9. April 1691 in dem kleinen Städtchen Roth an der Rezat im Ansbachischen geboren; seinen Vater, der dort Prediger war, verlor er schon, ehe er das zwölfte Lebensjahr erreichte hatte. Der talentvolle Knabe ward von seinem Stiefvater, dem Pfarrer Zuckermantel, für das Gymnasium in Ansbach vorbereitet. Als Currentschüler mußte er durch Singen vor den Häusern seinen Unterhalt erwerben; solche Noth stärkte seine Lust und Kraft. Er lenkte die Aufmerksamkeit des Rector Köhler auf sich, der durch besondere schwierigere Aufgaben seinen Scharfsinn weckte und seinen Lerneifer auf immer weitere Gebiete alter und neuer Sprachen richtete. 1710 bezog er die Universität Jena, wo Buddeus nicht bloß seine äußere Lage dadurch, daß er ihn zum Unterrichten seines Sohnes in sein Haus aufnahm, verbesserte, sondern auch durch Umgang und Bücher seine Studien förderte, so daß er noch in Jena mit seinen ersten Schriften über Lucians Philopatris (1714) hervortreten konnte. Der Plan, eine Art von pädagogischem Seminar zu errichten, ward 1715 durch seine Berufung in das Conrectorat am Weimarischen Gymnasium unterbrochen. Dreizehn Jahre hat er hier gewirkt, glücklich in seiner äußern Lage und unausläßlich bemüht die Universalität seines Wissens weiter auszubilden, wozu er durch die ihm übertragene Beaufsichtigung der Bibliothek die beste Gelegenheit fand. Der Regierungswechsel im Jahre 1728 störte die angenehmen Verhältnisse, weshalb Gesner 1729 einen Ruf zum Rectorate in Ansbach bereitwillig annahm. Bei der übermäßigen Arbeit, welche dies neue Amt ihm aufbürdete, konnte er seine wissenschaftlichen Arbeiten nicht, wie er es wünschte, fördern und gieng deshalb im September 1730 als Rector an die Thomasschule in Leipzig. Auch hier galt seine Thätigkeit zunächst den Re-

formen, deren diese gelehrte Schule dringend bedurfte. Die alten Schriftsteller waren aus ihr verdrängt, höchstens Cornelius Nepos noch in den Händen der Primaner; dafür waren christliche Lateiner eingeführt. Den Classikern wurde wieder Eingang geschafft und durch rasches Lesen ganzer Werke oder größerer Abschnitte Lust an der Sache geweckt und Einsicht in das Ganze sicher gefördert. Zur Befestigung in dem Lateinschreiben wurden die sogenannten Extemporalien eingeführt und deren Correctur in einer die ganze Classe beschäftigenden Weise veranstaltet. Auf die Mathematik wurde ein größeres Gewicht gelegt und überhaupt nach neuen Grundsätzen der ganze Unterrichtsplan umgestaltet. Für die Zucht, namentlich der Alumnen, sorgte er nicht bloß durch neue Gesetze 1733, sondern mehr noch durch kräftige Wahrung derselben und umsichtiges Einschreiten gegen die eingerissenen Uebelstände. In wenigen Jahren hatte die Thomasschule den Ruf ihrer Tüchtigkeit wieder erlangt und damit auch den Ruf ihres ausgezeichneten Rectors fester begründet. Aber die Gunst, welche ihm diese Wirksamkeit bei den Vertretern der Stadt erwarb, zog ihm die Misgunst der Universität zu und beraubte ihn jeder Aussicht auf eine akademische Thätigkeit, die seinen Wünschen ganz entsprochen haben würde.

Da berief ihn Münchhausen an die neu zu errichtende Universität Göttingen für die Professur der Eloquenz, die er bereits im October 1734 antrat, obschon die feierliche Einweihung erst am 17. September 1737 erfolgte. Hier eröffnete sich ihm eine Thätigkeit, in der er 27 Jahre lang mit eben so großem Eifer als glänzendem Erfolge wirksam gewesen ist und die ihn so sehr befriedigte, daß er ohne Bedenken die ehrenvollsten Anträge zu anderen Stellungen ablehnte. Seine Vorlesungen bezogen sich auf Homer, Horaz, Cicero, Plinius und Sueton, auf griechische und römische Alterthümer, auf Kunstarchäologie, lateinischen Stil, Rhetorik und allgemeine Encyklopädie; auch neutestamentliche Schriften hat er philologisch erklärt. Daneben hat er das philologische Seminar geleitet und darin eine große Anzahl tüchtiger Schulmänner gebildet, die ausgezeichnete Bibliothek begründet und bequem nutzbar gemacht, als Programmatarius unzählige Gelegenheitsschriften in lateinischer und deutscher Sprache geliefert, das Präsidium der von ihm selbst 1738 gegründeten deutschen Gesellschaft geführt und die Direction der königlichen Societät der Wissenschaften, in die er gleich bei der Stiftung am 23. Febr. 1751 als ordentliches Mitglied der historischen Classe eingetreten war, von 1753 bis zu seinem Tode verwaltet. Seinen Verdiensten fehlte auch die Anerkennung nicht; er genoß das besondere Vertrauen des seltenen Staatsmannes, der durch die Curatel der Universität Göttingen sein Andenken in der Geschichte der Wissenschaften erhalten hat; sein Landesherr ernannte ihn 1756 zum Hofrathe. Die Unruhen des siebenjährigen Krieges verschonten auch Göttingen nicht; bei einer Gesandtschaft an den Prinzen Xaver von Kursachsen, der in der Nähe ein Lager bezogen hatte, erkältete sich Gesner, seine Kräfte nahmen immer mehr ab und er starb am 3. August 1761.

Gesners Wirksamkeit ist für Deutschland epochemachend in der Geschichte der Philologie und nicht minder bedeutsam sein Einfluß auf die Reform des höheren Schulwesens. Bei aller seiner Polyhistorie blieb doch das classische Alterthum der Mittelpunct seiner Arbeiten. In seinen Ausgaben der Schriftsteller hat er stets das Verständnis derselben im Auge und Inhalt und Form blieben ihm dabei gleich wichtig. Man kann den Fortschritt, welchen er selbst in seinem Verfahren gemacht hat, an den Scriptores rei rusticae (1735) und an Plinius (1739), Quintilian (1738) und besonders an Claudian (1759) erkennen; der letztere ist die erste geschmackvolle Ausgabe eines Autors in Deutschland. Auf den Abdruck des Livius (1735) und den oft wiederholten Baxter'schen Horaz lege ich geringeres Gewicht. Für griechische Literatur hat er selbst in der Orphica (1764) nicht so viel geleistet. In kritischer Beziehung begnügte er sich mit Nachbesserungen der überlieferten Lesart, für die ihm wiederholte Lectüre des ganzen Schriftstellers und das dadurch bedingte tiefere Eindringen in den ganzen schriftstellerischen Charakter desselben das erste Erfordernis war. Die Grundsätze für

ein wahrhaft wissenschaftliches lateinisches Lexikon hatte er 1733 (Opusc. min. T. VII, p. 287) klar entwickelt, aber bei seinem eigenen Hauptwerke, dem Novus linguae et eruditionis latinae thesaurus (4 Bde. in Fol. 1749), nicht consequent durchgeführt. Es sollten von der Grundbedeutung eines Wortes aus die weiteren Bedeutungen entwickelt und in ihrer phraseologischen Anwendung nachgewiesen, die Eigennamen behandelt und alles, was für die Kenntnis des antiken Lebens nach allen Richtungen hin von Wichtigkeit ist, gesammelt werden. Die beiden letzten Anforderungen sind gewiß nicht gerechtfertigt für einen Thesaurus der lateinischen Sprache und man wird es daher nicht tadeln, daß auch Gesner sie nicht erfüllt hat. Aber selbst in dem sprachlichen Theile überwiegt die Phraseologie und einzelne Schriftsteller, wie namentlich Persius, sind mehr herangezogen als ihnen gebührt, dagegen andere Richtungen der Literatur wieder gänzlich vernachlässigt. Noch immer wartet die Aufgabe eines tüchtigen Thesaurus auf ihre Lösung, aber Gesner nimmt trotzdem einen ehrenvollen Platz in der Geschichte der Lexikographie ein.

Von größerer Wichtigkeit ist hier die pädagogische Bedeutung des Mannes, der erst nach längerer praktischer Wirksamkeit in der Schule zu einem akademischen Lehramte übergieng und auch in diesem der Schule und ihren Bedürfnissen seine Aufmerksamkeit zuzuwenden vielfache Veranlassung hatte. Denn es war ihm die Inspection über die Gymnasien der braunschweigisch-lüneburgischen Lande übertragen und er hatte 1737 die Schulordnung verfaßt,*) welche die Erfahrungen seines eigenen Lehrerlebens und die Früchte seines ernsten Nachdenkens über die beste Einrichtung der gelehrten Schulen enthält.

Institutiones rei scholasticae hatte er bereits im Jahr 1715 in Jena herausgegeben. Sie sollten als Compendium den Vorträgen zu Grunde gelegt werden, welche Gesner in dem von Buddeus beabsichtigten pädagogischen Seminare halten wollte. Den größten Theil nimmt die Didaktik ein, bei welcher die Sprachen und die Mathematik am ausführlichsten behandelt werden; aber auch die an den Lehrer zu stellenden Ansprüche und die richtige Behandlung der Schüler werden nicht vergessen. Man sieht überall, daß ihm die Schriften der Reformatoren in der Pädagogik: Radtke, Comenius, Locke, wohl bekannt sind, und begegnet daneben manchem eigenthümlichen, was die Lectüre des Schriftchens auch jetzt noch interessant macht. Freilich sind es noch nicht die Ergebnisse eigener Erfahrungen, zu denen er erst später in einem Zeitraume von 40 Jahren gelangte, vielmehr der Hinblick auf seine Lehre (Opusc. VI. 245 Köhler). Es ist sehr zu beklagen, daß er nicht zu einer systematischen Zusammenstellung seiner Ansichten gekommen ist; sie liegen zerstreut in den Vorreden verschiedener Bücher, besonders in den Vorlesungen über die primae lineae isagoges in eruditionem universalem (herausgegeben von Niclas 1773 und 1786) und zum Theil nur gesammelt in der fünften Abtheilung seiner kleinen deutschen Schriften, welche in Göttingen 1756 herausgekommen sind.

Gesner geht auch von dem allgemeinen Satze aus, „daß die Sorge vor die Unterweisung der Kindheit und Jugend eine der allerwichtigsten sei und vor Personen von allen Ständen gehöre." Aber leider sei diese Wahrheit nicht wirksam, die Wahl der Mittel nicht glücklich genug. Seine Regeln beginnen mit der physischen Erziehung des neugeborenen Kindes, das die Mutter selbst nähren muß (Isag. II, 571), und gehen dann auf sittliche Bildung und Kräftigung über (Isag. II, 660 ff.). Man müße den Kindern Liebe einflößen und sie an Gehorsam gewöhnen; er ist sehr entschieden gegen barbarische Strenge und tadelt (Isag. II, 632, 633) sehr hart die Fehler eines Lehrers (Kiesewetter in Weimar), der Verstöße gegen die lateinische Declination hart bestrafte und gegen schlimme sittliche Vergehen gleichgültig war. Bei dem Unterrichten ist er für jede Methode, die geeignet ist Lust zur Sache zu machen,

*) Abgedruckt in den Agenda scholastica 1752. p. 463, 619 und bei Vormbaum Bd. 3 S. 358.

hält aber fest an dem Satze, den ja schon Aristoteles ausgesprochen hat: principia omnium artium credenda sunt, den er Isag. I, 90 und 91 ausführlich erläutert.

Der in seiner Zeit viel verbreiteten Ansicht, daß die Schule eine Strafanstalt und der Lehrer der Scherge sei, den die Eltern zur Bestrafung ihrer Kinder brauchten, war er abhold. Was man nicht willig und gern lerne, das lerne man nicht recht, war sein Grundsatz. Darum erklärte er sich gegen das sogenannte Buchstabiren und empfahl die Lautirmethode (deutsche Schr. S. 255), darum gegen das unvernünftige Auswendiglernen der lateinischen Grammatik, das zu nichts diene, als den Kindern einen unauslöschlichen Haß gegen das Studiren beizubringen, den Kopf zu verwirren und sie zu andern vernünftigen Verrichtungen desto untüchtiger zu machen (a. a. O. 270). Auf welche Art man die Sprache lernen solle, hat er in der Braunschweigischen Schulordnung v. S. 376 ausführlich, kürzer in der Vorrede zu der Cellarianischen Grammatik (deutsche Schr. 256—284) und in dem Aufsatze, ob man aus der Grammatik die lateinische Sprache zu lernen anfangen müße (a. a. O. 294—352), gezeigt. Hundertmal leichter sei es durch Gebrauch und Uebung ohne Grammatik eine Sprache zu lernen, als ohne Uebung und Gebrauch allein aus der Grammatik. Daher ist er gegen das unverständige Lernen von Vocabeln und Paradigmen, gegen das Herplappern von Regeln, wodurch das Gedächtnis eher ruinirt als gestärkt werde, empfiehlt nur zunächst das Allernöthigste mitzutheilen und dann sofort Lesestoffe zu behandeln. In der Wahl derselben ist er leider nicht glücklich, wenn er die lateinische Uebersetzung von Hübners biblischen Historien oder Castellio's lateinische Uebersetzung des Neuen Testaments empfiehlt oder auch an den verschiedenen Sammlungen von Colloquien (Isag. I, 98) festhält. Der Geist der Knaben sollte angenehm beschäftigt werden und er dachte deshalb daran selbst ein Büchelchen wie den orbis pictus zu schreiben (Isag. I, 76). Freilich wer zu höherer Bildung des Geistes mit den größten Männern aller Zeiten vertrauter werden, wer etwas schreiben will, das überall gelesen wird, der muß mit vollen Zügen aus der Grammatik trinken und sich einen Schatz von grammatischen Bemerkungen sammeln (Isag. I, 119—125). Solchen Ansichten konnte es nicht an Gegnern fehlen; er hat sich wiederholt gegen sie vertheidigt (z. B. Isag. I, 86) und festgehalten an dem Satze non damno grammaticam nisi in parvis, qui illa non tam ornantur quam onerantur. Eine Reaction gegen die damalige Methode des Lateinlernens war gewiß berechtigt; freilich dürfen ihn die Philanthropisten nicht als ihren Vorkämpfer betrachten, was Trapp in dem Aufsatze (1782) „Gesner ein Vorgänger derer, die Anfängern das Latein ohne Grammatik lehren wollen" gethan hat. Drastisch genug schließt der beschränkte Mann: O sancte Gesner, ora pro nobis. Mit ihnen hat er nichts gemein, wenn er auch der Nützlichkeitstheorie nicht ganz abhold war. Für gründlichere Studien sorgte er selbst in den von ihm besorgten Ausgaben von Vorstius de latinitate selecta (1738), von Heineccii fundamenta stili cultioris (1748 und 1756) und noch mehr durch die von ihm empfohlene Methode bei der Lectüre der Schriftsteller. Bis dahin war es allgemeine Sitte gewesen nur langsam vorwärts zu gehen und bei der Erklärung der einzelnen Wörter mannigfaltige Gelehrsamkeit auszukramen. Diesen geisttödtenden Mechanismus hat Gesner zuerst bekämpft und entschieden verdammt. Niemand hatte bis dahin so bestimmt hervorgehoben, daß man nicht bloß Worte lesen und mit einer nothdürftigen deutschen Uebersetzung sich begnügen dürfe, sondern daß man auf den Sinn und Zusammenhang der Gedanken eingehen, des behandelten Gegenstandes sich bewußt werden und sichere Rechenschaft davon geben müße (Instit. rei schol. p. 50 u. Isag. II, 359). Die Livius-Vorrede (auch in den Opusc. VII, p. 289) mit der Darlegung seines eigenen Verfahrens bei der cursorischen Lectüre mag noch immer von jedem Schulmanne gelesen werden, obschon jene Unterscheidung zwischen cursorisch und statarisch in der Praxis ziemlich beseitigt ist. Ueberall dringt er auf ein rascheres Vorwärtsgehen, um ein Ganzes übersehen zu lassen. Darum fertigte er seine Chrestomathieen, damit da, wo das ganze Werk zu behandeln nicht möglich ist, wenigstens in den kleineren ausgewählten Abschnitten ein Ganzes gegeben werde (Isag. II, 48). Dahin gehören die chrestomathia

Ciceroniana (1716, 1733, 1755) und die chrestomathia Pliniana (1723, 1763, 1776). Die Auswahl des Lesestoffes wird man nicht gerade tadeln, obschon dort noch eine große Befangenheit gegen die Lectüre ganzer Ciceronianischer Reden hervortritt, hier mehr der realistische Gesichtspunct geltend gemacht wird, den man ja allein bei einem Schriftsteller wie Plinius einnehmen darf.

Das Verdienst, das Studium des Griechischen in Deutschland wieder erweckt zu haben, nimmt er selbst für sich in Anspruch (Isag. I, 167); er hat es durch seine griechische Chrestomathie (1734, 1755 und öfter) gethan, welche durch die Mannigfaltigkeit des Stoffs und die Auswahl aus den verschiedenen Schriftstellern Lust machen sollte die ganzen Schriftsteller zu lesen. Allerdings waren diese damals noch nicht sehr zugänglich. Er sagt ausdrücklich: malim pro selectis locis posse legi totos scriptores, totum Herodotum, totum Xenophontem, si res alias haberet facultatem (Isag. I, 170). Plutarch de educatione puerorum oder de ratione audiendi poetas, die damals viel gelesen wurden, empfiehlt er wegen des Inhalts mehr zur Schullectüre (Isag. I, 164) und von einem andern Vorurtheile seiner Zeit, nach welchem der Anfang im Griechischen mit dem Neuen Testamente gemacht zu werden pflegte, hat er sich wenigstens theoretisch emancipirt. Eher ist er für die Homerischen Gedichte, vorausgesetzt daß der Lehrer dazu geschickt ist; auch über die Tragiker giebt er schon verständige Bemerkungen. Von einem facultativen griechischen Unterrichte will er nichts wissen.

Bereits in den institutiones hatte er Sorgfalt in Betreff der Muttersprache empfohlen und die Sprachmengerei eben so getadelt als den übertriebenen Purismus. Für die Schulen stellt er den Grundsatz auf patria lingua non negligenda, quod vitium olim scholarum erat (Isag. I, 98). Bilden solle man sich in derselben durch Gespräche, durch grammatischen Unterricht, für den er Gottscheds Grammatik (a. a. O. 105) besonders empfiehlt, durch Lectüre classischer Schriften und besonders durch Uebersetzungen, namentlich aus den alten Schriftstellern. In diesen letzteren Uebungen findet er das geeignetste Mittel, sich Fertigkeit in der Sprache zu erwerben und eine noch nicht genug geübte Sprache zu einer weiteren Stufe der Vollkommenheit zu erhöhen (Isag. I, 107. Deutsche Schr. 61, 218). Classiker sind ihm Mosheim, Bünau, Rabener, ganz besonders Gellert und für die Prosa auch Gottsched, den er nicht genug preisen kann, während er von Klopstock nichts wissen will. Dann behauptet er auch (Isag. I, 100) doctorem de schola debere linguae patriae pene magis peritum esse quam latinae und hatte die Ausbildung der künftigen Lehrer nach dieser Seite hin theils im Seminare theils in der von ihm gestifteten und geleiteten deutschen Gesellschaft im Auge. Es kam darauf an, Reinigkeit und Richtigkeit der Sprache in den eigenen Aufsätzen zu erreichen, was natürlich ohne richtiges Denken nicht möglich ist (deutsche Schr. 56, 77, 223) und praktische Uebung im Reden zu geben (a. a. O. 63). „Werden nicht diejenigen Schulen glücklich sein," sagt er a. a. O. 64, „deren Vorsteher auch in der deutschen Gesellschaft neben der Liebe zu der vielfältig so verabsäumten Muttersprache und Geschicklichkeit sich wohl auszudrücken auch einen größern Grad der Scharfsinnigkeit, der Munterkeit und des Muthes im Vortrag, der Sanftmuth und Bescheidenheit durch den Umgang mit allerhand andern aufgeweckten Köpfen und wohlgesitteten Freunden, die zu einer andern und ansehnlichern Lebensart bestimmt sind, erlanget haben? Wir könnten rechtschaffene Männer nennen, die dessentwegen bessere Schulleute sind, weil sie sich in der deutschen Gesellschaft zu Leipzig in gedachten Stücken geübt haben." Ueber den damaligen Großschulmeister Gottsched kommt er nicht hinaus, obwohl die neue Blüte der Literatur schon begonnen hatte.

Wer den Grundsatz aufstellt verborum disciplina a rerum cognitione numquam separanda (Isag. I, 75, 112), der mußte auch auf den Unterricht in den sogenannten Realien ein größeres Gewicht legen als jene Zeit im allgemeinen zugab. Er empfiehlt eifrigst Geographie, giebt für den geschichtlichen Unterricht beachtenswerthe Winke, hebt die Geometrie hervor und macht deren Nutzen für die formale Bildung geltend, redet den Naturwissenschaften das Wort. Die Wichtigkeit des Unterrichts im Zeichnen hat er nicht verkannt.

In Betreff der Schulorganisation hat er nicht bloß in der Schulordnung seine Ansichten niedergelegt, sondern auch seine „Bedenken, wie ein Gymnasium in einer fürstlichen Residenzstadt einzurichten" in den deutschen Schriften S. 352—372 abdrucken lassen. Sie rühren aus dem Jahre 1753 her und verdienen schon deshalb mehr Anerkennung und Aufmerksamkeit. „Ein wohlangelegtes Gymnasium muß diese Eigenschaft und Einrichtung haben, daß die Jugend von allerlei Extraction, Alter, Beschaffenheit und Bestimmung ihre Rechnung dabei finden und zum gemeinen Nutzen in demselben bereitet werden könne." Er unterscheidet drei Classen von Schülern, 1. die zu Handwerken, Künsten und zur Kaufmannschaft bestimmt sind; 2. die ihr Glück im Kriege oder bei Hofe machen wollen und 3. die bei dem sogenannten Studiren bleiben und auf Universitäten gehen oder auf dem Gymnasio so weit als möglich gebracht werden sollen," und leitet daraus dreierlei Arten von Lectionen ab, von denen einige (Muttersprache, Rechnen, Zeichnen, Erkenntnis der Natur, Religion) allen drei Classen gemein sind, einige nur für die zweite und dritte Classe gehören (Französisch, Lateinisch, Geographie und Geschichte, Mathematik), einige endlich nur für die dritte (Lateinisch, Griechisch, tieferes Einführen in die Realien und die theologische Erkenntnis, Einleitung in die Philosophie). Die methodischen Regeln stimmen mit den bereits angeführten Grundsätzen überein. In Betreff der Zucht ist er bei Uebertretungen für kleine Geldstrafen; er eifert gegen die großen Ausgaben und die Kleiderpracht und will ernstlich dafür gesorgt wissen, „daß die Edelen, Vornehmen und Reichen auf eine praktische Art überzeuget werden und lernen, daß sie ihre wahren Vorzüge nicht von etwas äußerlichem herleiten, sondern daß nur derjenige Mensch besser als andere sei, der mehr Tugend hat, mehr Vermögen und Willen anderer Menschen Glückseligkeit zu befördern." Er verlangt Rechenschaft von allen Stunden des Schülers und will die „Erquickungsstunden" unter Aufsicht zu Uebungen im Laufen, Werfen, Springen, ja in den Waffen verwendet wissen. Es handelt sich hier nicht um eine Kritik dieses Planes, der nur ein geschichtliches Interesse an der Entwicklung des höheren Schulwesens in Anspruch nimmt.

Die Ansichten über Organisation der Universitäten übergehe ich als der Aufgabe dieses Werkes fremd. Von den Schriften über Gesner, die ich in der Allgemeinen Encyklopädie von Ersch und Gruber Bd. 64. 279 aufgezählt habe, erwähne ich hier nur drei, die seine pädagogische Bedeutung besonders hervorheben, Ernesti's elegant geschriebene narratio de J. M. Gesnero ad Davidem Ruhnkenium in den Opusc. oratoria und Hermann Sauppe's Vortrag über J. M. Gesner, Weimar 1856. 4. abgedruckt in den Weimar. Schulreden S. 57, und meine Rede über Gesners Wirksamkeit für die Verbesserung der höheren Schulen in dem Leipz. Progr. von 1869.

Eckstein.

Gespensterfurcht, s. Furcht.

Gespielen, Kameraden. Denken wir uns ein Kind, das die sorgsamsten Eltern und den besten Erzieher hätte, es müßte aber ohne alle kindliche Genossenschaft aufwachsen: so würde ihm nicht nur ein wesentlicher Theil des Jugendlebens, nämlich der Frohsinn, der aus dem Umgang und Spiel mit Altersgenossen seine Hauptnahrung schöpft, verkümmert werden, sondern auch seine ganze sittliche Ausbildung müßte mangelhaft und einseitg bleiben. Wäre es von schwächeren Anlagen, so würde es höchst wahrscheinlich weichlich werden und wenn es dann später ins rauhe Leben hinaustreten müßte, bei jeder harten Berührung sich feige und kriechend erweisen; wäre es starker Natur, so würde es hochmüthig und schroff, ungefüge und unpraktisch werden. Mit Eltern und Lehrern kann das Kind seine Kraft nicht messen, an ihnen sich nicht reiben, mit ihnen in gleichem Thun und Streben nicht wetteifern. Wohl ihm, wenn es Geschwister hat, die ihm als Vorbilder und Spielgenossen zugleich helfend und fördernd zur Seite stehen! Mögen jedoch die Geschwister im Alter sich noch so nahe stehen, sie können dennoch dem Geselligkeitstriebe nicht volle Befriedigung gewähren, da sie in natürlicher Ordnung übereinander stehen, die älteren die jüngeren gern bevormunden und leiten, aber ungern sich ihnen gleichstellen. Dazu kommt, daß ein Hauptreiz der Ge-

felligkeit, nämlich die Berührung verschiedenartiger und mannigfaltiger Individualitäten, die mit mancherlei fremdartigen behaftet, die gegenseitige Anschauung wie die gegenseitige Mittheilung herausfordern, den Kindern Einer Familie fehlt, da sie als Glieder Eines Organismus in einem zu gleichartigen Verhältnis stehen. Da bieten sich dann die Altersgenossen aus anderen Familien zu willkommener Gesellschaft, d. h. als Spielgenossen an; denn wenn Kinder zusammenkommen, so kann der Zweck kein anderer sein, als das gemeinsame Spiel. Obwohl nun in jener naiven glücklichen Zeit der Kindheit, wo der Sinn für fremde Individualität sich erst eröffnet, die individuellen Unterschiede noch keineswegs scharf hervortreten, weshalb sich die Sprache hier auch des Collectivnamens „Gespielen" bedient, so wirken die Kinder doch bereits mit ihrer ganzen vollen Individualität auf einander, denn sie geben sich in voller Freiheit. Im Kreise der Gespielen braucht die Zucht, die auch das bestgeartete Kind als einen Druck empfindet, nicht unmittelbar zu walten; sie greift nur dann ein und zieht ihre Zügel an, wenn die Bewegung zu heftig wird oder auf falsche Bahnen geräth.*) Es waltet bereits der demokratische Geist des Spiels, wo jeder sich selbst Gesetz und Regel giebt, indem er freiwillig sich in die gemeinsame Thätigkeit einfügt. Die größere Tüchtigkeit, Gewandtheit und Kraft wird zwar auch hier den Vorang behaupten, aber es darf das Gefühl der Gleichheit doch keinen zu großen Abbruch erleiden. Bei Kindern aus verschiedenen Familien kann wegen der verschieden gearteten Individualität und ihrer verschiedenen Entwicklung auch bei einer Altersdifferenz von zwei Jahren des Anziehenden genug vorhanden sein, ja es ist selbst von großem Nutzen, wenn etwas ältere und fähigere Gespielen mit jüngeren und schwächeren verkehren; ist aber ein Kind dem anderen zu sehr voraus, so wird es nur zu leicht verleitet, seine Ueberlegenheit geltend zu machen und seinen Willen ausschließlich durchzusetzen. In der unbefangenen Weise, mit der sich die Gespielen einander hingeben und zusammen verkehren, reiben und schleifen sie nichts destoweniger ihre Ecken und Härten an einander ab; die Empfindlichkeit und der Eigensinn müßen sich überwinden, die Weichlichkeit und Schwäche sich schämen; viel intensiver, als es auf den ersten Anblick scheinen mag, werden bereits die sittlichen Ideen der Billigkeit und des Rechts, die sittlichen Gefühle der Theilnahme und des Wohlwollens praktisch erlernt, d. h. geweckt und geübt. Der Gegensatz treibt zur Verschmelzung des Gleichartigen; die constant sich wiederholenden Vorstellungen verschiedener und doch gleichstrebender und gleichbegabter Einzelwesen bilden sich tief der Seele ein und wachsen mit ihrem Lebesinteresse zusammen — es bildet sich unvermerkt der Gemeinsinn, der über das mehr oder minder beschränkte Familieninteresse hinausgeht. Manche Unart, welche die Familie übersah oder pflegte, kommt erst unter den Gespielen zum Vorschein, und wiederum bemerkt und wägt das Kind manchen Fehler an anderen, den es an sich selber nicht gewahrt. Da kann sich die Erziehung schon früh sittlich fördernd erweisen, indem sie das Kind vor lieblosem Urtheil warnt, vor Angeberei und Schwatzhaftigkeit bewahrt und hingegen gewöhnt, bei Wahrnehmung der Fehler anderer stets an die eigenen zu denken und einerseits demüthig zu werden, andererseits die rechte Haltung darin zu finden, daß es dem bösen Beispiele Widerstand leistet. So nöthig es auch ist, eine gewiße Vorsicht in der Auswahl der Gespielen zu beobachten, um schädliche Einflüsse fern zu halten: so darf man doch nicht zu ängstlich sein und etwa aus Furcht vor Einmischung unreiner Elemente das Kind vom Umgange mit anderen, namentlich aus niederen Ständen, zu sehr abschließen. Auch über momentane Raufereien und Zänkereien mag man nicht zu sehr erschrecken; die Streithähne sind oft schon in der nächsten Stunde wieder die besten Freunde. Nur Zanksucht und boshafte Tücke werden fern gehalten; Absonderung ist da die beste

*) Selbst die Beobachtung und Beaufsichtigung soll wenigstens manchmal eine unmerkliche sein und, wo sie unmöglich ist, dadurch ersetzt werden, daß man die Kinder gewöhnt, über das Treiben mit den Gespielen vollkommen offen zu berichten und in Fällen von zweifelhafter Zulässigkeit erst die Eltern zu befragen.

Strafe. Kleinere Knaben und Mädchen spielen gern zusammen; diese suchen in jenen gern einen Halt und schätzen sich's zur Ehre, wenn der stärkere Knabe ihnen Aufmerksamkeit schenkt, während sie andrerseits auch gern dem jüngeren Knaben sich hülfreich erweisen und liebreich für ihn sorgen. Später tritt von selber eine Absonderung und Entfremdung der Geschlechter ein und jedes hält sich am liebsten zum eigenen.

A. W. Grube.

Gestaltungstrieb, s. Phantasie.

Gewähren und Versagen setzen voraus, daß Persönlichkeiten da sind, welche von Gott und Rechtswegen die Macht und Stellung dazu haben. Die Worte erinnern den Menschen daran, daß eine Macht über ihm ist, die gewähren und versagen kann, den Christen, daß diese Macht die unendliche Weisheit und Liebe ist. Dem Kinde gegenüber haben die Eltern heilige Liebe und Weisheit zu üben. Weil sie sich selbst der göttlichen Liebe unterworfen wissen, muß ihre und aller derer, welche am Erziehungswerke mit ihnen und für sie thätig sind, erziehende Auctorität und Wirksamkeit sich auch darin zeigen, daß sie zu gewähren und zu versagen wissen.

In den ersten Jahren des Kindes, in welchen die körperliche Pflege am meisten Handarbeit nöthig macht, muß schon gewährt und versagt werden. Ein Kind, das durch Schreien etwas erzwingen will, darf es nicht erhalten, und auch das an sich Zweckmäßige erst, wenn es sich gefaßt hat und zum ruhigen Verhalten zurückgekehrt ist (s. d. Art. Weinen). Was das Kind erlaubtes in rechter Weise begehrt, werde ihm freundlich und gern bewilligt. Schreit ein Säugling, weil er dürstet, so wird ihn die Mutter stillen. Ist er satt und durch die Amme oder andere daran gewöhnt, beim Aufwachen aus der Wiege genommen zu werden, so wird das Aufnehmen zu versagen sein, damit das Herumtragen auf das rechte Maß reducirt werde. Für Kinder in den ersten Jahren empfiehlt sich zur Beseitigung ungestümen Begehrens als Mittel, die Sinne auf etwas anderes zu lenken (Palmer, ev. Päd. 1853. S. 227 und 228). Möglichst früh werde ans Bitten gewöhnt als an die Bedingung jeglicher Gewährung; das hilft den kleinen Hochmuth und den trotzigen Eigenwillen brechen und Demuth und Gehorsam pflegen. Bei Kindern, die gehen und sich mit Spielzeug unterhalten können, fehlen Eltern häufig darin, daß sie viele Spielsachen auf einmal herbei holen; das erzeugt unsteten Sinn. Man muß die Kinder anhalten, sich längere Zeit mit einem Spielzeug, z. B. der Kugel, zu beschäftigen, wird ihnen später etwas zum Betrachten holen, aber die Menge zu gleicher Zeit versagen. Bei Darreichung der Nahrung wird sich's zeigen, daß ein Kind die und jene Speise lieber hat, als andre. Es giebt solche, die den ganzen Tag mit Brod abzuspeisen wären, und doch wäre, abgesehen von Würmeranhäufung, nichts verkehrter als dies; es muß versagt, ist's noth, auch eine Essenszeit übergangen werden, bis der Hunger als bester Koch die sonst verschmähte Suppe gut findet (Raumer: Erziehung der Mädchen V. 11. 59). Dasselbe gilt von der Kleidung. Weil das leidige Geschwätz über schöne Kleider oft in Gegenwart der Kinder und von Schulkindern geführt wird, mag sich insbesondere bei Mädchen das Verlangen nach dem Sonntagskleide, dem bessern Hute, der weißen Schürze öfter einstellen, als die Mutter für gut finden darf. Geht das Kind mit Vater oder Mutter aus oder über Feld, wenn es fleißig und gehorsam, warum soll des Töchterleins Bitte um jene Dinge nicht gewährt werden? Wie sich aber das Töchterlein selbst Meinungen bildet, zu dem und jenem Gange sei das bessere Kleidungsstück durchaus nothwendig, weil des Nachbars Tochter auch geputzt gehe, — so ist das zu versagen und darauf zu halten, daß Kinder das anziehen, was die Mutter befiehlt; dabei darf aber bei den Eltern selbst die Einfachheit in der Tracht nicht fehlen und die Kleidung der Kinder mit dem Luxus der Eltern nicht in Widerspruch stehen.

Tagtäglich wird in jedem Haushalte viel gewährt und versagt. Erfüllt ein Kind seine Pflichten gegen Eltern und Lehrer, warum soll ihm ein besonderer Wunsch nicht gewährt werden? Aber ja nicht alle Wünsche oder jeden Wunsch augenblicklich gewähren! Der Wille muß geübt werden durch Wartenlernen, durch das Bestreben,

etwas durch Uebung einer gewißen Tugend, Fertigkeit oder Kunst, durch Fleiß in dem und jenem Wissen zu verdienen, soweit von verdienen die Rede sein kann (vgl. d. Art. Belohnung). So kann die Ferienzeit den Genuß einer Reise bringen. Der Weihnachtsabend, der Geburts- und Tauftag sind dazu da, daß an ihnen lang gehegte Wünsche erfüllt werden, und das soll dann in deutscher Art und Christenweise geschehen, also daß das Kind an Gottes größter Gabe und die himmlische Berufung erinnert werde, also daß es sieht, wie um der Wohlthat Christi willen und mit ihr im Zusammenhange ihm Liebe zu Theil wird. — Je mehr Kinder im Alter heranreifen, desto eher können sich Eltern und Lehrer darauf einlassen, durch Gründe zum Abstehen vom Verlangten und Begehrten zu bewegen, während in frühern Jahren des Vaters „Nein oder Ja" das kurz abschneidet, die Mutter etwas umständlicher gewährt und versagt, selten ohne Raisonnement. Es ist aber von Wichtigkeit, daß das Kind seinen Willen und seine Wünsche auch ohne Einsicht in die Gründe des höhern Willens diesem unterordnen lerne, daß es zur innerlichen und thatsächlichen Anerkennung des Grundsatzes gebracht werde: das Kind braucht nicht immer sogleich einzusehen, warum die Eltern das und jenes versagen; es wird dies hernachmals schon erfahren. Je früher es durch solche Ueberwindung seine Willenskraft übt, je mehr es gewöhnt wird, nicht mit saurer Miene sich zu unterwerfen, sondern heitern Muths das Widerstreben zu besiegen, desto mehr erleichtert man ihm die spätern Kämpfe, desto muthiger wird es einst den Prüfungen und Schwierigkeiten des Lebens entgegengehen.

Wie auch der Zögling beschaffen sei, wie sehr das Temperament zu berücksichtigen, dem Eigensinn ist nirgends Raum zu gestatten, der muß gebrochen werden (vgl. d. Art. Eigensinn). So oft ein Kind etwas mit Trotz und Ungestüm begehrt, muß mit Entschiedenheit versagt werden, da ein Fordern dieser Art nicht zugestanden werden darf, wenn nicht alle Auctorität untergraben werden soll. Die Geschichte manches bedeutenden Mannes zeigt, daß der entschieden durchgesetzte Wille des Vaters günstig auf die Entwicklung des Charakters der Zöglinge einwirkt; der Vater Passows versagte dem Sohne alles, was dieser stürmisch begehrte (vgl. Mönnich Jugendgeschichten S. 176). Dabei verwechsle man aber nicht Wille mit zeitweiligen Einfällen, Stimmungen oder Willkür. Es sind keine Gehorsamsexperimente mit Versagen und Gewähren erlaubt, wie etwa ein Hund den Knochen erhält, wenn er 5- bis 6mal einen hohen Satz gemacht hat. Es muß Vernunft und Gesetz in der erziehlichen Einwirkung beobachtet werden und „jene unerschütterliche Beharrlichkeit des Erziehers im Festhalten seiner Forderung, bis sie erfüllt ist" (Palmer 1853. S. 227), wobei nicht ausgeschlossen bleibt, daß dem Kinde auf höherer Stufe in Alter und Weisheit gewährt werden kann, was ihm früher versagt werden mußte. Wir vermögen nur da stetige Kraft und Weisheit im Gewähren und Versagen zu erkennen, wo Gottes Auctorität feststeht und man die Kinder dem zuführt, der das 4. Gebot eingeschärft und erfüllt hat. Da werden Kinder und Zöglinge angeleitet, bei eintretender Selbständigkeit sich selbst in Zucht zu halten, göttlicher und menschlicher Auctorität das Gewähren und Versagen unbestritten zu lassen, danach zu leben und dasselbe in rechter Weise selbst zu üben.

Chr. W. Stromberger.

Gewerbeschulen. Die gewerbliche Bildungsfrage ist eine von denen, welche schon lange im Mittelpuncte des öffentlichen Interesses stehen; die Literatur, die periodische Presse und die Verhandlungen in den gesetzgebenden Körpern legen Zeugnis dafür ab. Und dieses Interesse ist kein zufälliges; man sieht mit Recht in ihrer Lösung eine der wesentlichen Bedingungen des Gedeihens unserer Gewerbthätigkeit und damit der Gesundung unserer socialen Zustände. Sie ist eine schwierige und complicirte und wird noch lange nicht in den Hintergrund treten. — Es ist nicht der Zweck dieses Artikels, die Aufgabe der gewerblichen Bildung nach allen Seiten zu erörtern und alle diejenigen Einrichtungen zur Anschauung zu bringen, welche zu ihrer Lösung getroffen oder beantragt sind; er beschränkt sich nach Möglichkeit auf eine Kategorie von Schulen, welche einen Theil dieser Aufgabe übernommen hat bezw. übernehmen soll.

Wenn es schon bei Schulen, die eine bestimmte und an verschiedenen Orten gleichartige Ausbildung genommen haben, schwierig ist, auf gedrängtem Raume ein Bild ihres Wesens zu geben, so ist das doch in ganz besonderem Maße der Fall bei solchen Anstalten, die, wie die Gewerbeschulen, noch im Wandel und Werden begriffen, an verschiedenen Orten in verschiedenen Stadien ihrer Entwicklung sich befinden. Ueberdies steht die Gewerbeschule mit anderen Schulgattungen in so mannigfaltigen Beziehungen, ihre Kreise greifen so vielfach ineinander, daß eine klare Abgrenzung des Gebietes nicht leicht ist. Um eine solche zu gewinnen, wollen wir uns an eine in der Hauptsache zutreffende amtliche Erklärung anlehnen, an diejenige, welche bei einer Verhandlung des preußischen Abgeordnetenhauses am 14. Februar 1877 seitens des Regierungs-Commissärs abgegeben wurde; dieselbe lautet im Wesentlichen folgendermaßen:

„Nach der Auffassung des Handelsministers handelt es sich um eine vierfache Abstufung des Gewerbeschulwesens: 1. die technischen Hochschulen, welche basiren auf der vollkommenen Vorbildung, wie sie das Gymnasium oder die Realschule giebt, 2. die Gewerbeschulen, welche sich lediglich mit Technikern zweiten Ranges zu beschäftigen haben werden, und die sich basiren würden auf einer Ausbildung durch eine Mittelschule der Art, wie sie bereits in den höheren Bürgerschulen in einigen Städten bestehen, welche bei einem sechsjährigen Cursus die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienst gewähren, 3. die Schulen, welche parallel den Baugewerkschulen sind und nur die Volksschule bezw. eine praktische Lehrzeit voraussetzen, 4. die gewerbliche Fortbildungsschule."

Diese Abgrenzung ist das Ergebnis einer längeren wechselreichen Entwicklung; die Darlegung des Entwicklungsganges, wie er in Deutschland zu der zweiten dieser 4 Stufen geführt hat, und der verschiedenen Formen, in welchen diese zweite Stufe sich jetzt darstellt, ist die Aufgabe dieses Artikels. — Die Entwicklung ist in verschiedenen Gegenden Deutschlands verschieden gewesen; der Weg, den sie in Preußen genommen hat, ist in manchen Beziehungen besonders lehrreich und bei der Größe des preußischen Staatsgebietes ist der in ihm durchgeführte Gestaltungsproceß von vorwiegender Wichtigkeit. Wir wollen deshalb von seiner Darlegung ausgehen und das dadurch gewonnene Bild durch die abweichenden Züge aus anderen deutschen Staaten ergänzen; es wird das um so mehr angemessen sein, da in dem Artikel „Preußen" das Gewerbeschulwesen keine Berücksichtigung gefunden hat, wohl aber in den die süddeutschen Staaten betreffenden Artikeln.

Die Gewerbeschule ist mit der höheren Bürgerschule und der Realschule aus denselben Bedürfnissen, aus denselben socialen Zuständen erwachsen. Indem wir die Schilderung dieses gemeinsamen Bodens den Artikeln über diese Schulen überlassen, theilen wir zwei charakteristische Zeugnisse aus den beiden ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts mit, welche maßgebende Wirkung gehabt haben, und welche uns einen willkommenen Beitrag zur Klarstellung und Abgrenzung unserer Aufgabe liefern. Im Jahre 1806 hat E. G. Fischer, Professor des Berlinischen Gymnasiums zum grauen Kloster, eine vortreffliche Schrift: „Ueber die zweckmäßigste Einrichtung von Lehranstalten für die gebildeten Stände" veröffentlicht; in derselben heißt es: „In dem gegenwärtigen Zeitalter zerfällt die ganze Masse derer, welche die Wissenschaft cultiviren, in zwei Classen, von denen die eine ihren Weg durch die Universitäten nimmt, die andere aber wegen ihrer bürgerlichen Verhältnisse diesen Weg nicht einschlagen kann. Diese zweite Classe ist erst in den neueren Zeiten entstanden; man hat sie von der ersten noch gar nicht deutlich unterschieden oder sie höchstens als ein Anhängsel derselben betrachtet. Daher kommt es, daß von Seiten des Staates für sie, außer einigen besonderen Bildungsanstalten, bei denen man aber in Rücksicht des Wissenschaftlichen aus eben der unrichtigen Ansicht der Dinge einen viel zu niedrigen Gesichtspunct gefaßt hat, noch gar nichts geschehen ist. Man kann aber mit Grund behaupten, daß dem Staate an einem recht gründlichen wissenschaftlichen Unterrichte dieser Classe, wo nicht mehr, doch gewiß, ebenso viel gelegen sein müße, als an dem Unterrichte der Universitätszöglinge,

weil ihre Thätigkeit in alle Verhältnisse des bürgerlichen Lebens noch unmittelbarer eingreift." — Unterm 22. August 1820 erstattete der Wirkliche Geheime Ober-Regierungsrath Kunth (der Erzieher der Brüder Humboldt) dem Minister von Altenstein ein Gutachten, in welchem die geringe allgemeine und fachliche Bildung der Gewerbetreibenden in Preußen als die Hauptursache davon nachgewiesen wird, daß die Gewerbthätigkeit in Preußen auf so sehr tiefer Stufe stehe; er erklärte es demgemäß „für eine der ersten Forderungen der Zeit, denen, die einst ein gewerbliches Geschäft in engeren oder weiteren Sphären selbständig leiten sollen, Gelegenheit zu verschaffen, sich auf ihre künftige Bestimmung zweckmäßig vorzubereiten, das heißt: einsehen zu lernen, daß und auf welchen wissenschaftlichen Gründen ihr Geschäft oder Gewerbe beruht, und welche Veränderungen Verarbeitung und Handel in verschiedenen Ländern von jeher erfahren haben, und zwar beides wenigstens so weit, daß sie, wenn sie künftig ein Buch über ihr besonderes Geschäft oder Gewerbe, dessen innere und äußere Gestaltungen im Fortschritte der Zeit zu lesen wünschen, es verstehen, auch sonstige Gelegenheiten, sich für ihr besonderes Fach weiter auszubilden, gerne und verständig benutzen, überhaupt das Bedürfnis eines erhöhten geistigen Lebens und Wirkens fühlen mögen."

Es hat einer langen Zeit bedurft, um diese erleuchteten Auffassungen annähernd in das allgemeine Bewußtsein übergehen und wenigstens theilweise in die Wirklichkeit gelangen zu lassen. Aus den Bedürfnissen, die in ihnen bezeichnet sind, ist einerseits die Entwicklung der höheren Bürgerschulen und der Realschulen*) hervorgegangen, wie sie im dritten und vierten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts angebahnt worden ist und sich in den folgenden vollzogen hat; andererseits die der „Handwerkerschulen" in den Provinzen und der „technischen Schule" in Berlin, der Anstalten, welche sich demnächst zu den „Provinzial-Gewerbeschulen" bezw. den „Königlichen Gewerbeschulen" und dem „Gewerbe-Institut" bezw. der „Gewerbe-Academie" entwickelt haben.

Die Schulen dieser zweiten Kategorie verdanken ihre Entstehung und ihre erste organisatorische Einrichtung, welche für lange Zeit maßgebend geworden ist, Beuth, „einem Manne von seltener Thatkraft und Umsicht, einem wahren Pfadfinder in den damals noch spärlich cultivirten Regionen der Industrie Preußens."**) Vor 60 Jahren widmeten sich alle gebildeten jungen Leute dem Staats- und Kirchendienste, dem Stande, der mehr wie jeder andere, um nicht zu sagen allein, in Ehren stand und Ehre gab. Die bürgerliche Gewerbthätigkeit zu heben, die Quellen des Wohlstandes in ihr zu erschließen, die Arbeit zu des Bürgers Zierde zu machen, das war das unermüdliche Streben Beuth's; es ist mit reichem Erfolge gekrönt worden. Eine der zahlreichen Institutionen, die er in's Leben rief, waren die Schulen, die den Gegenstand dieser Darstellung bilden. Die Entwicklungsgeschichte der preußischen Gewerbeschulen gliedert sich in 3 Perioden, die erste bis 1850, die zweite bis 1870; in der dritten stehen wir. Während des größten Theils der ersten Periode bis 1845 stand Beuth an der Spitze des gesammten Gewerbeschulwesens. Die älteste Gewerbeschule ist die in Aachen; sie ist 1817 gegründet und hat sich lange Zeit unter den später entstandenen Anstalten durch ihre Leistungen einen hervorragenden Platz bewahrt. Ihr folgte 1820 die in Frankfurt a/O., 1821 die in Königsberg i/Preußen und die „technische Schule" in Berlin; in den nächstfolgenden Jahren entstanden die Gewerbeschulen in Potsdam, Danzig, Hagen, Bielefeld, Trier; im Ganzen sind in der ersten Periode 22 Gewerbeschulen in's Leben getreten.

Die Gewerbeschulen sollten in erster Linie der Ausbildung von Handwerkern dienen. Die Ministerial-Verfügung vom 27. Dec. 1821 sagt: „Das Ministerium des öffent-

*) Im Anfange und längere Zeit hindurch wurden manche Anstalten, die zu den Realschulen gehörten, Gewerbeschulen genannt; gegenwärtig ist das noch der Fall bei der Friedrichs-Werder'schen und der Louisenstädtischen Gewerbeschule in Berlin und der Gewerbeschule in Mühlhausen i. E.; diese und ähnliche Anstalten finden in diesem Artikel keine Berücksichtigung, denn sie sind neunclassige lateinlose Realschulen.

**) S. Nottebohm Chronik der Königlichen Gewerbe-Akademie. Berlin 1871.

lichen Unterrichts ist von seinem frühern Plane, die Handwerkerschulen bei der Organisation der Kunstschulen zu berücksichtigen, abgegangen und hat dem Handels-Ministerio überlassen, die Maßregeln zur Errichtung der Handwerkerschulen zu treffen. Bei dieser Organisation muß das Handelsministerium einen Zustand der gewöhnlichen Stadtschulen voraussetzen, der den gewöhnlichen Ansprüchen Genüge leistet und den Schülern vollkommen Lesen und Schreiben lehrt, indem es nicht die Absicht sein kann, in der Handwerkerschule mehr zu übernehmen, als den Unterricht in demjenigen Wissen, worin der Handwerker als solcher einer vollkommeneren Ausbildung bedarf, als er gemeinhin in der Stadtschule empfängt." . . . . . „Da die Erfahrung lehrt, wie selten die Bauhandwerker den Forderungen entsprechen, welche der Staat bei den gesetzlichen Prüfungen an selbige macht, und wie wenig Gelegenheit sie haben, sich die Kenntnisse zu erwerben, welche gefordert werden; da ferner das Gewerbe der Bauhandwerker ein ebenso wichtiges als allgemein verbreitetes ist und mit allen anderen Gewerben gemeinsame Vorkenntnisse erfordert, so hat es angemessen geschienen, die Organisation der untersten Classe der Handwerkerschule den Ansprüchen zu assimiliren, welche an die Bildung der Bauhandwerker, gemacht werden." Der Entwicklungsgang der ersten Periode ist in einem wesentlichen Theile dadurch charakterisirt, daß das Bedürfniß der Bauhandwerker, welches zuerst im Vordergrund stand, in den Gewerbeschulen nach und nach hinter diejenigen der Mechaniker, der Maschinenbauer, der Hüttenleute zurückgetreten ist und anderweit Befriedigung gesucht hat.

In der ersten Periode gilt für die Schule in Berlin und die Anstalten in den Provinzen ganz derselbe Plan. — Der Unterricht ist auf 2 Jahrescurse in 2 Classen berechnet; es wird jedoch angenommen oder zugestanden, daß bei der Mehrzahl der Provincialanstalten nur die untere Classe bestehe, daß dem Bedürfnisse genügt sein werde, wenn diejenigen mehr befähigten, weiterstrebenden Schüler, für welche der zweite Jahrescursus Bedürfnis sei, in der technischen Schule in Berlin bezw. den vollständig ausgebildeten Provincialgewerbeschulen vereinigt werden. Die „technische Schule" in Berlin, welche vom Jahre 1827 ab den Namen „Gewerbeinstitut" führt, ist demgemäß während der ganzen ersten Periode von der Provincialgewerbeschule nicht durch Ziel und Wesen, sondern nur durch reichere Ausstattung mit Lehrmitteln und Lehrkräften und durch reichere organisatorische Gliederung unterschieden. Unsere Darstellung kann sich also für die Zeit bis 1850 auf diese eine Anstalt beschränken; dem in ihr mehr und mehr hervortretenden Zuge nach Erhöhung der Ziele sind alle anderen Anstalten mit mehr oder minder zulänglichen Mitteln, mit größerer und geringerer Annäherung gefolgt.

Der Beuth'sche Plan vom 18. April 1821 bestimmt als „Requisite für die Aufnahme" ein Alter von 12 bis 16 Jahren, eine gute Handschrift; die Fähigkeit sich in der deutschen Sprache fehlerfrei und richtig auszudrücken und dem mündlichen Unterrichte schriftlich zu folgen; Kenntnis des Einmaleins und der sogenannten 4 Species. Da es darauf ankam, junge Leute zu Gewerbthätigkeit heranzuziehen, so war nicht nur der Unterricht unentgeltlich; jeder Schüler erhielt ein Stipendium von 300 Thalern jährlich und Reiseunterstützung beim Eintritt in die Anstalt und beim Austritt aus derselben. Hierauf gründet sich die Bestimmung, daß nur Inländer aufgenommen wurden. — Diese Bedingungen erfuhren bald Abänderungen; in einer Verfügung vom 11. April 1826 wird gefordert: ein 18jähriges oder doch mindestens 16jähriges Alter, gute sittliche Aufführung, hervorstechende natürliche Anlagen, Fassungskraft und praktische Anstelligkeit; Besitz der gewöhnlichen mechanischen Fertigkeit in dem gewählten Gewerbe, die gewöhnlichen Schulkenntnisse, namentlich die Fertigkeit gut zu rechnen und zu schreiben und vollkommene Mächtigkeit der deutschen Sprache. Dieser letzte Punct wird in späteren Verfügungen wiederholt immer nachdrücklicher betont.

Als Unterrichtszeit wurden 1821 die Stunden Vormittags 10 bis 12, Nachmittags 2 bis 4 Uhr angeordnet.*) Vom 1. Oct. 1824 ab wurde die Unterrichtszeit auf

*) Die Provincialanstalten hatten anfänglich die Befugnis, den Unterricht ganz in die Abendstunden und auf die Sonntage zu legen. Einzelne haben von dieser Befugnis einige Jahre Gebrauch gemacht.

7 Stunden täglich, Vormittags 8 bis 12, Nachmittags 2 bis 5 Uhr ausgedehnt; die Anforderungen an die Arbeitskraft der Schüler waren außerordentlich groß und steigerten sich noch im Laufe der Jahre; es war kein leeres Wort, wenn Beuth einen „eisernen" Fleiß forderte; wer ihn nicht bethätigte, wurde ausgewiesen. Nachdem am 1. Nov. 1821 die untere, am 1. Oct. 1822 die obere Classe, beide mit Jahrescursen eröffnet waren, stellte sich bald die Nothwendigkeit heraus, in der oberen Classe für solche Zöglinge, welche sich den mechanischen Gewerben widmeten, den Cursus um ½ Jahr zu verlängern; am 1. Oct. 1826 wurde für sie eine besondere Classe mit halbjährigem Cursus, die Suprema, eingerichtet. Gegenstände des Unterrichts waren 1821: In der untern Classe: Geometrie, geknüpft an Zeichnen mit Lineal und Zirkel, ohne Beweise (4 Stunden wöchentlich); Rechnen, die gemeine Arithmetik, Proportionalrechnung, Decimal- und gemeine Brüche (4 Stunden wöchentlich).*) Naturkunde, Physik und Chemie in einem gemeinschaftlichen Cursus, erstere in besonderer Beziehung auf die mechanischen Wissenschaften (4 Stunden wöchentlich). Zeichnen: a. Linearzeichnen, nach den in der Ebene entworfenen Mustern, oder nach aufgestellten Körpern, ohne Theorie der Perspective (6 Stunden wöchentlich), b. freies Handzeichnen, vorzüglich nach Körpern, weniger nach Zeichnungen, in der Absicht genau zu sehen und die Fertigkeit zu erwerben, das Gesehene zu Papier zu bringen (6 Stunden wöchentlich). In der oberen Classe: Mathematische Wissenschaften: im ersten Halbjahre: Arithmetik und Algebra bis zu den Gleichungen 2ten Grades einschließlich; Geometrie mit Beweisen, Stereometrie; Perspective ohne Rechnung mit den Vorkenntnissen der Geometrie der unteren Classe (10 Stunden wöchentlich); im zweiten Halbjahre: Trigonometrie (2 Stunden wöchentlich), Statik und Mechanik, praktische Maschinenlehre ohne Beweise, verbunden mit dem dahin einschlagenden Theile der Technologie (8 Stunden wöchentlich). Naturkunde: Keine Physik, aber in der Chemie im ersten Halbjahre die theoretische Chemie, Kenntnis der Reagenzien, die gewöhnlich gebräuchlichen Mittel der Analyse für die Arbeiten der Fabrikanten, nochmals in größerem Umfange als im ersten Lehrgange; im zweiten Halbjahre: Anwendung der Chemie auf Gegenstände unseres Bedürfnisses und auf einzelne Gewerbe; Eigenthümlichkeit und Gebrauch der Producte, Theorie der Fabrikation, Kostbarkeit der verschiedenen Darstellungsarten (4 Stunden wöchentlich). Zeichnen: das Maschinenzeichnen und die freie Handzeichnung gehen hier mit Rücksicht auf den oben erwähnten Unterricht in der Perspective in erweitertem Maße fort. (8 Stunden wöchentlich.)

Es ist von bedeutendem culturhistorischen Interesse, die geringen Anfänge zu erkennen, von denen aus sich die technischen Studien in dem kurzen Zeitraume eines halben Jahrhunderts zu ihrem heutigen Umfange und zu ihrer heutigen Blüte entwickelt haben. Es würde viel zu viel Raum in Anspruch nehmen und nicht dem entsprechendes Interesse gewähren. wollten wir Schritt für Schritt nachweisen, wie im Laufe der ersten Periode die Lehrziele in den einzelnen Objecten in die Höhe wuchsen, wie neue Lehrgegenstände aufgenommen wurden, in welcher Ausdehnung Laboratorien und mechanische Werkstätten eingerichtet, ausgestattet und den Zöglingen zugänglich und nutzbar gemacht würden.

In den Vierziger Jahren hatten das Gewerbeinstitut in Berlin und die Gewerbeschulen in den Provinzen in stetiger und energischer Entwicklung die für sie gegebenen Bestimmungen, obgleich auch diese Vervollkommnungen erfahren hatten, weit überholt; hierin die nothwendige Uebereinstimmung wieder herbeizuführen, war das Bestreben des Handelsministeriums in den Jahren 1849/50; daraus sind die Verordnungen vom 5. Juni 1850 hervorgegangen, welche die zweite Periode inauguriren. In der diese Verordnungen begleitenden und erläuternden Circularverfügung an die Königl. Regierungen erklärt der Minister von der Heydt: „Die Auf-

*) Auch in der 1799 gegründeten Königl. Bauakademie zu Berlin gehörten nach dem Plane von 1824, welcher bis 1831 in Kraft war, das gewöhnliche Rechnen mit ganzen Zahlen und Brüchen und die ersten Elemente der Geometrie zu den Unterrichtsgegenständen.

gaben des Königl. Gewerbeinstituts und die der Provincialgewerbeschulen sind in ihrer Grundlage dieselben und nur der Größe nach verschieden. Jenes soll, wie diese, künftigen Gewerbetreibenden und Bauhandwerkern eine theoretisch-praktische Ausbildung verschaffen; während sich aber das Königliche Gewerbeinstitut, als die höchste technische Lehranstalt des Staates, die Ausbildung von eigentlichen Technikern, die zur Einrichtung und Leitung von Fabrikanlagen befähigt sind, zum Ziele setzen muß, sind die Provincialgewerbeschulen dazu bestimmt, die verschiedenen Handwerker, Maurer- und Zimmermeister, Brunnenmacher, Mühlenbauer, Gerber, Bierbrauer, Distillateure, Färber u. s. w., so wie Werkführer für Fabriken zu unterrichten. Daraus folgt, daß die Anwendung des theoretischen Wissens auf die Gewerbe auch in den Provincialgewerbeschulen vorwalten muß; denn das bloß theoretische Wissen in Mathematik und Naturwissenschaften ist für den Praktiker nur von geringem Nutzen, und es kann ihm nicht allein überlassen werden, eine mögliche Anwendung desselben erst selbst zu suchen. Auf die praktischen Unterrichtszweige, die Maschinenlehre, die praktisch-chemischen Uebungen, die Technologie und die Bauconstructionslehre ist deshalb ein besonderer Nachdruck zu legen. Soll aber dieser Unterricht fruchtbringend sein, so muß der Lehrer bei den Schülern der oberen Classe der Provincialgewerbeschule eine gründliche Kenntnis der elementaren Mathematik und der allgemeinen Physik und Chemie, sowie große Fertigkeit im Zeichnen vorfinden. Indem also Maß gehalten wird in dem, was gelehrt wird, ist um so mehr auf Gründlichkeit des Wissens und Sicherheit in seiner Anwendung zu sehen."

Obgleich in dieser Verfügung noch die Aufgaben des Gewerbeinstituts und der Provincialgewerbeschulen als der Art nach übereinstimmend, nur dem Umfange nach verschieden angegeben werden, ist doch vom 5. Juni 1850, von dem an diesem Tage erlassenen Regulative für die Organisation des Königl. Gewerbeinstituts der immer bestimmter und klarer hervortretende Zug der Entwicklung dieser Anstalt zur technischen Hochschule zu datiren. Die höchst interessante und lehrreiche Geschichte dieser Anstalt tritt deshalb mehr und mehr aus dem Rahmen unserer Aufgabe heraus. Wir verweisen auf die zur Feier des fünfzigjährigen Bestehens der Anstalt im Jahre 1871 von dem Geheimen Oberbaurath Nottebohm, der selbst 1857 bis 1868 Director derselben gewesen und ihr als Decernent im Handelsministerium stets nahe geblieben war, veröffentlichte Festschrift (Chronik der Königl. Gewerbeakademie zu Berlin) und beschränken uns darauf, einige wenige äußere Thatsachen hervorzuheben, welche uns die Bedeutung von charakteristischen Symptomen zu haben scheinen. Zur Aufnahme wird ein Alter von 17 bis 27 Jahren und die Beibringung des Zeugnisses der Reife von einem Gymnasium oder einer Realschule oder einer Provincialgewerbeschule erfordert. Die Dauer des Cursus wird auf 3 Jahre bestimmt. Der theoretische Unterricht bleibt im ganzen Umfange des Lectionsplanes nach dem 5. Juni 1850, wie zuvor, obligatorisch; der Besuch der Unterrichtsstunden wird wie bisher strenge überwacht. Unterm 23. Aug. 1860 wird ein neues Regulativ erlassen, welches die freie Wahl der Lehrgegenstände innerhalb der einzelnen Abtheilungen gestattet; im Anschlusse daran wird unterm 23. Nov. 1860 den Zöglingen der Anstalt, nachdem sie den unteren anderthalbjährigen Cursus absolvirt haben, der Besuch der Vorlesungen an der Universität gestattet. Unterm 1. Oct. 1864 wird der bis dahin festgehaltene Testatzwang aufgehoben. Die Unentgeltlichkeit des Unterrichts wird am 1. Oct. 1856 aufgehoben; es wird zunächst ein Honorar von 40 Thlr. jährlich für den gesammten Unterricht eingeführt, dieses aber am 1. Oct. durch Vorlesungshonorare ersetzt. Die Stipendien, welche schon 1848 reducirt sind, werden wesentlich beschränkt, doch bleiben davon noch immer 50 bis 60 im Betrage von je 200 Thaler (600 Mark) jährlich bestehen.

Der Organisationsplan für die Provincialgewerbeschulen vom 5. Juni 1850 enthält folgende wesentliche Bestimmungen: Die Anstalt hat 2 subordinirte Classen mit Jahrescursen. Die untere Classe ist hauptsächlich für den theoretischen Unterricht und die Uebung im Zeichnen bestimmt, die obere für die Anwendung des Gelernten auf die Gewerbe. Die Aufnahmebedingungen für die untere Classe sind:

Ein Alter von mindestens 14 Jahren; die Fähigkeit, nicht blos deutsch geläufig zu lesen, sondern auch durch Lesen eines Buches sich zu unterrichten; eine leserliche Handschrift, die Fähigkeit, deutsch ohne grobe orthographische Fehler zu schreiben, mit ganzen Zahlen und gewöhnlichen Brüchen geläufig zu rechnen und diese Rechnungen auf die gewöhnlichen arithmetischen Aufgaben anzuwenden, auch ebene geradlinige Figuren und prismatische Körper auszumessen, endlich Uebung im Zeichnen. Weiterhin wird die geistige Bildung, welche durch Absolvirung der Quarta eines Gymnasiums erlangt wird, als genügend bezeichnet. Unterrichtsgegenstände sind: Mathematik, Physik, Chemie, Mineralogie, Mechanik und Maschinenlehre, Bauconstructionslehre, Zeichnen und Modelliren. In den vier zuerst genannten Lehrgegenständen sind die Unterrichtsziele wesentlich dieselben, wie die 9 Jahre später bei den Realschulen I. Ordnung für diese Objecte festgesetzten; nur in der Mathematik wird synthetische Darstellung der Haupteigenschaften der Kegelschnitte, nicht aber analytische Geometrie, dagegen theoretische Erklärung des Feldmessens und praktische Einübung der Hauptoperation desselben vorgeschrieben. Die Stundeneintheilung ist folgende: Untere Classe Planimetrie 4, Buchstabenrechnung bis zu den Gleichungen 1. Grades einschließlich 3, praktisches Rechnen 4, Physik 4, Chemie 4, Freihandzeichnen 7, Linearzeichnen 9, zusammen 35 Stunden wöchentlich. Obere Classe. Wintersemester: Fortsetzung der Buchstabenrechnung, Trigonometrie 3, Stereometrie, beschreibende Geometrie 3, praktisches Rechnen 2, Mechanik und Maschinenlehre 3, chemische Arbeiten, zugleich Wiederholung der Physik und der Chemie 4, Mineralogie 2, Bauconstructionslehre und Bauanschläge 3, Freihandzeichnen 7, Linearzeichnen 9, zusammen 36 Stunden wöchentlich. Sommersemester: Fortsetzung der beschreibenden Geometrie, Kegelschnitte 3, Anwendung der Algebra und der Trigonometrie zur Lösung planimetrischer und stereometrischer Aufgaben, Feldmessen 3, praktisches Rechnen (besonders Wurzelausziehungen, logarithmisches Rechnen und Körperberechnungen) 2, Maschinenlehre, mechanische Technologie 3, chemische Technologie 4, Mineralogie 2, Bauconstructionslehre und Bauanschläge 3, Freihandzeichnen und Modelliren 7, Linearzeichnen 9, zusammen 36 Stunden wöchentlich. Das ebenfalls unterm 5. Juni 1850 erlassene Reglement für die Entlassungsprüfungen giebt als Zweck dieser Prüfungen an: 1. auszumitteln ob der Abiturient den Grad der Ausbildung erlangt hat, welcher erforderlich ist, um sich mit Erfolg der gewerblichen Laufbahn widmen zu können; 2. den Schulen und ihren Zöglingen in den Forderungen des Prüfungsreglements ein würdiges Ziel hinzustellen, nach welchem das gemeinsame Streben gerichtet sein muß; 3. den mit dem Zeugnisse der Reife entlassenen Zöglingen die Befugnis zur Aufnahme in das Königliche Gewerbeinstitut in Berlin zuzusichern. Durch die letzte Bestimmung wird das Gewerbeinstitut ausdrücklich als die höhere Anstalt hingestellt, für welche die Provincialgewerbeschule vorbildet.

Die Bestimmungen des Prüfungsreglements entsprechen den eben angegebenen Unterrichtszielen, verlangen aber außerdem die Anfertigung eines deutschen Aufsatzes unter Clausur in 4 Stunden und fordern, daß der Examinand in zusammenhängendem mündlichen Vortrage und im Disponiren leichter Themata einige Fertigkeit erlangt habe und über einen ihm bekannten Gegenstand in einfachem, ziemlich correctem Stile sich schriftlich auszudrücken verstehe. (Unterricht im Deutschen wird in der Gewerbeschule nicht ertheilt.)

Welchen Erfolg haben die Anordnungen von 1850 gehabt? Wer in den Jahren 1850 bis 1870 den Gewerbeschulen seine Aufmerksamkeit zugewandt hat, wird nicht wenige junge Männer angetroffen haben, die in ihnen recht Tüchtiges gelernt hatten; er wird unter den Directoren und Lehrern Männer gefunden haben, die mit vollster Hingabe, mit klarer Einsicht, mit großem Geschick sich ihrer Aufgabe gewidmet haben. Wir fühlen uns um so mehr gedrungen, diese wohlverdiente Anerkennung auszusprechen, da, wenn wir die Ergebnisse der Organisation für die gewerbliche Bildung im großen und ganzen in's Auge fassen, und wenn wir ihre Erfolge mit den in der eben citirten

Circularverfügung aufgestellten Zielen vergleichen, sie außerordentlich gering und demgemäß die Einrichtung verfehlt nennen müßen. — Am Ende des Jahres 1859 (wir wählen dieses, weil es ungefähr in der Mitte des Zeitraumes liegt) waren die 25 Gewerbeschulen des Staats von 1349 Schülern besucht*); unter diesen hatten 1134 bereits einen bestimmten Beruf erwählt, und hatten sich 27,2 % von ihnen dem Baufache bezw. einem Bauhandwerk gewidmet, 63,5 % dem Maschinenbau, dem Berg- und Hüttenfach, der technischen Chemie ꝛc.; 9,3 % allen übrigen Gewerben, z. B. auch dem Kaufmannsstande (11), der Landwirthschaft (19). Nehmen wir an, was gewiß näherungsweise richtig ist, daß die 215, die noch keinen Beruf erwählt hatten, sich nach demselben Verhältnis vertheilen, so waren die sämmtlichen Gewerbeschulen des Staates Ende 1859 von 367 künftigen Bauhandwerkern (Maurern, Zimmerleuten, Steinmetzen), von 857 künftigen Mechanikern, Maschinenbauern, Berg- und Hüttenleuten, Chemikern besucht, 125 gehörten allen übrigen Gewerben an.

Nach der Zählung von 1861 (1859 hat keine Zählung stattgefunden, doch ist nachweisbar der Unterschied für unseren Zweck ganz unerheblich) waren in Preußen**) 534,270 Handwerksmeister und 556,434 Handwerksgehülfen und Lehrlinge, darunter 20,398 Bauhandwerksmeister, 145,659 Bauhandwerksgehülfen und Lehrlinge. In den Gewerben des Maschinen-, Mühlen- und Schiffs-Baues, der Metallarbeiter, der Mechaniker und Instrumentenmacher gab es unter Ausschluß des fabrikmäßigen Betriebes 99,145 Meister, 84,725 Gehülfen und Lehrlinge; der Kreis der in den hierher gehörigen Fabriken thätigen, einer theoretisch-praktischen technischen Ausbildung bedürftigen Personen läßt sich aus den öffentlichen Quellen nicht mit hinreichender Annäherung feststellen, doch war er sehr groß.***) Aehnliche Zahlen ergeben sich für die übrigen in der Circularverfügung vom 5. Juni 1850 besonders namhaft gemachten Gewerbe. Was bedeutet diesen Zahlen gegenüber die Gesammtfrequenz der Gewerbeschulen? — Während die sämmtlichen 25 preußischen Gewerbeschulen von 367 Bauhandwerkern besucht waren, waren für die einzige private Bauhandwerkerschule in Holzminden im Herzogthum Braunschweig 708 Bauhandwerker angemeldet, von denen des beschränkten Raumes wegen nur 486 aufgenommen werden konnten; unter diesen 486 waren 219 Preußen.

Sehen wir die Frage von einer anderen Seite an; fassen wir eine einzelne Anstalt in's Auge; die Gewerbeschule in Hagen, 1824 gegründet, hat unter dem Einflusse günstiger Umstände und durch große Tüchtigkeit namentlich ihres Directors einen relativ bedeutenden Wirkungskreis gehabt; aber nicht gerade dies bestimmt unsere Wahl, sondern der Umstand, daß über sie in ihren Programmen besonders exacte Nachrichten vorliegen. Die Schule hat von Michaelis 1850 bis Michaelis 1860 513 Schüler unterrichtet, von welchen am 1. Oct. 1860 429 Schüler abgegangen waren; von diesen 429 haben 386 die untere Classe besucht, 189 nur die untere Classe, während 197 in die obere Classe übergegangen sind; also haben 44 % der gesammten Frequenz nur die zweite Classe besucht; von diesen kann man unter Berücksichtigung des oben mitgetheilten Lehrplanes sagen, daß sie in der Gewerbeschule fast nur das Zeichnen und das Rechnen gesucht und für sich fruchtbringend gemacht haben, daß ihnen die Gewerbeschule kaum so viel geleistet hat, wie eine zweckmäßig eingerichtete gewerbliche Fortbildungsanstalt hätte leisten müßen. Aus der oberen Classe sind 240 Schüler abgegangen; 43 von ihnen haben nur die obere Classe besucht; von den 240 Schülern haben 99 das Zeugnis der Reife erworben. Die Mehrzahl von diesen ist in das Königl. Gewerbeinstitut, bezw. auf polytechnische Schulen übergegangen; ziffernmäßig läßt sich das nicht genau feststellen, denn aus verschiedenen Gründen haben nicht alle,

*) S. Preußisches Handelsarchiv pro 1860.

**) S. Zeitschrift des Königl. Preußischen Statistischen Büreaus.

***) Im Jahre 1864 waren 8647 Dampfmaschinen mit 365,376 Pferdekräften im Dienste der Industrie und des Verkehrs.

welche bei der Abiturientenprüfung die Absicht ausgesprochen, thatsächlich eine höhere technische Lehranstalt besucht oder absolvirt; dagegen sind viele auf polytechnische Schulen übergegangen, ohne das Zeugnis der Reife erworben zu haben; doch läßt sich von anderer Seite her erkennen, in wie ausgedehntem Maße die Gewerbeschule als Vorbildungsanstalt für höhere technische Studien benutzt worden ist. Im Jahre 1860 sind 135 Studirende in das Gewerbeinstitut neu eingetreten; von diesen hatten 9 ihre Vorbildung auf Gymnasien, 14 auf Realschulen, 112 auf Provincialgewerbeschulen erworben. Schon aus den vorstehenden Thatsachen, auf die wir uns des Raumes wegen beschränken müßen, ergiebt sich: Die Zahl derjenigen, welche in den Gewerbeschulen eine den Absichten der Circularverfügung vom 5. Juni 1850 entsprechende theoretisch-praktische Ausbildung gefunden haben, ist gegenüber dem Bedürfnisse verschwindend klein gewesen; ungefähr die Hälfte der die Anstalten besuchenden Schüler (wahrscheinlich noch erheblich mehr) hat in ihnen als wirklich fruchtbar fast nur das Zeichnen und Rechnen gesucht und gefunden; die so gewonnene Frucht war für viele von ihnen nicht gering anzuschlagen, entsprach aber nicht den aufgewandten Mitteln. Ein relativ sehr beträchtlicher Theil der Schüler benutzte die Gewerbeschule als Vorbildungsanstalt für höhere technische Studien. Wo haben wir die Gründe dieser großen Differenz zwischen Absicht und Erfolg zu suchen?

Der in der Circularverfügung so klar und treffend aufgestellte Grundsatz, daß die Anwendung des theoretischen Wissens auf die Gewerbe vorwalten müße, daß das bloß theoretische Wissen in der Gewerbeschule unfruchtbar sei, daß deshalb darin Maß zu halten sei, ist in den Ausführungsverordnungen, abgesehen vom Zeichnen, fast ganz außer Acht gelassen worden. Der „Plan zur Organisation der Gewerbeschulen" und noch mehr das „Reglement für die Entlassungsprüfungen", beide vom 5. Juni 1850 liefern dem aufmerksamen Leser den erschöpfenden Beweis dafür; wir müßen uns begnügen, darauf zu verweisen. Das Uebergewicht des theoretischen Unterrichts ist dadurch herbeigeführt, daß der Gewerbeschule die Doppelaufgabe der niederen Fachschule und der Vorbildungsanstalt für die höhere Fachschule gestellt war; diese beiden Aufgaben in derselben Anstalt gleichzeitig richtig zu lösen ist unmöglich. Für die Studien auf einer höheren technischen Schule ist umfassendes und gründliches „theoretisches Wissen in Mathematik und Naturwissenschaft" unerläßliche Vorbedingung; wenn die Vorbildungsanstalt die „Anwendung" auf die Gewerbe aufnimmt, so ist das eine Anticipation, die nicht nur nicht nützt, sondern schädlich wirkt. Eine Menge von Umständen haben zusammengewirkt, die Gewerbeschulen ihre Ehre darin suchen zu lassen, daß sie möglichst viele Schüler zum Gewerbeinstitut bezw. zur Gewerbeakademie entließen, den Realschulen (Realgymnasien) Concurrenz machten. So ist es gekommen, daß das „theoretische Wissen" thatsächlich in ihnen noch mehr in den Vordergrund getreten ist, als es durch die Vorschriften des „Organisationsplanes" bedingt war; daß diejenigen, welche aus der Gewerbeschule unmittelbar ins Leben übertraten, weniger und weniger ihr Ziel in ihr erreichten, indem der in der Regel vortrefflich ertheilte Zeichenunterricht, so werthvoll er für sie war, allein ihnen nicht genügen konnte. Und trotz alles Uebergewichtes, das dem „theoretischen Wissen" gegeben wurde, erwies sich die Vorbildung zu wissenschaftlicher Arbeit, wie sie in der mehr und mehr zur technischen Hochschule heranwachsenden Gewerbeakademie verlangt wurde, als unzulänglich. — Diese Warnehmungen haben zu den „Verordnungen über die Umgestaltung der bestehenden und die Gründung neuer Gewerbeschulen in Preußen" vom 21. März 1870 geführt; von hier datiren wir die dritte Periode in der Entwicklung des preußischen Gewerbeschulwesens. Die Gesichtspuncte, von welchen sie ausgehen, finden sich in der Circularverfügung des Handelsministers an sämmtliche Königliche Regierungen vom 21. März 1870; ihre wesentlichen Bestimmungen sind folgende: Die Gewerbeschule hat 3 Classen, mit einjährigen Cursen. Die beiden unteren Classen (II. und I.) umfassen den Unterricht in der Mathematik und der Naturwissenschaft, im Zeichnen, sowie in den Gegenständen allgemeiner Bildung (Deutsch, Französisch, Englisch, Geographie, Geschichte); die oberste,

die Fachclasse ist für die Anwendung des Gelernten auf die Gewerbe und für die Vorbereitung zum Besuche der höheren gewerblichen Lehranstalten bestimmt. Die Fachclasse besteht aus 4 Abtheilungen, und zwar einer Abtheilung A für diejenigen, welche die Schule zu ihrer Vorbereitung für den Eintritt in eine höhere technische Lehranstalt besuchen; einer Abtheilung B für Bauhandwerker; einer Abtheilung C für mechanisch-technische Gewerbe; einer Abtheilung D für chemisch-technische Gewerbe. — Dem Unterricht liegt folgender Lehrplan zu Grunde:

Unterrichts-Gegenstände.	II. Cl. Cursus 1 Jahr.	I. Cl. Cursus 1 Jahr.	Fach-Classe. Cursus 1 Jahr. A.	B.	C.	D.
	Wöchentliche Stunden.					
Deutsch	2	2	2	—	—	—
Französisch	2	2	2	—	—	—
Englisch	2	2	2	—	—	—
Allgemeine Handels-Geographie und Geschichte	4	4	3	—	—	—
Freihandzeichnen	5	6	5	—	2	—
Mathematik	10	8	2	2	2	2
Physik	3	2	—	—	—	—
Chemie	3	2	—	—	—	—
Repetitionen der Physik und Chemie	—	—	2	2	2	2
Chemische Technologie	—	—	2	2	2	2
Mineralogie	—	—	2	2	2	2
Practisches Arbeiten im chemischen Laboratorium, verbunden mit Vorträgen	—	—	—	—	—	15
Linearzeichnen (Uebungen in der Anwendung der beschreibenden Geometrie)	5	8	—	2	2	2
Mechanik	—	2	2	2	2	2
Feldmessen und Nivelliren	—	—	2	2	2	—
Modelliren	—	—	2	4	2	—
Comptoirwissenschaft	—	—	2	2	2	2
Maschinenlehre und mechanische Technologie	—	—	4	4	6	4
Entwerfen und Berechnen von Maschinentheilen und Maschinen	—	—	—	—	7	—
Allgemeine Bauconstructionslehre	—	—	2	2	2	2
Specielle Bauconstructions- und Formenlehre, Kunstgeschichte, Lehre vom Steinschnitt ꝛc.	—	—	—	4	—	—
Bauanschläge und Baumaterialienkunde	—	—	—	3	2	2
Uebungen im Entwerfen von baulichen Anlagen	—	—	—	8	2	2
Summa	36	38	36	41	39	39

Zur Aufnahme in die unterste (II.) Classe ist ein Alter von 14 Jahren und die Reife für die Untersecunda einer Realschule I. Ordnung oder eine gleichwerthige Vorbildung erforderlich. Es ist den Gemeinden gestattet, mit den Gewerbeschulen Vorschulen zu verbinden, welche die Vorbildung für die Gewerbeschulen geben; von dieser Erlaubnis ist in den meisten Fällen Gebrauch gemacht. Die vorschriftsmäßigen Lehrziele im einzelnen mitzutheilen, müßen wir uns aus Rücksicht auf den Raum versagen; wir verweisen auf die „Verordnungen" selbst;*) im allgemeinen läßt sich aus dem vorstehenden tabellarischen Lehrplan näherungsweise ersehen, welches die thatsächlichen Lehrziele seien können. — Die Aufgabe der Vorbildung für technische Hochschulen soll in der II. I. und der Fachclasse A gelöst werden; der Lehrplan erscheint wenig geeignet, zu wissenschaftlicher Arbeit vorzubilden. Die ungleichartige Vorbildung der Schüler der II. Classe und die Unmöglichkeit, die plannäßigen Aufnahmebedingungen streng einzuhalten, erschwert den Unterricht sehr. Im Alter von 14 bis 16 Jahren wird eine solche Anhäufung mathematisch-naturwissenschaftlichen

*) Berlin 1870 Verlag der Königl. Geheimen Ober-Hofbuchdruckerei.

Unterrichts, wie sie hier geboten wird, für diese Disciplinen selbst, deren hervorragende Wichtigkeit für höhere technische Studien schon oben hervorgehoben ist, schwerlich eine reife Frucht bringen, und gewiß keine, welche für das weite Zurücktreten der sprachlich-historischen Bildung zu entschädigen vermöchte. Die Zersplitterung der Kraft aber in der Fachclasse A auf 15 verschiedene Gegenstände, von denen nur der geringere Theil zu wissenschaftlicher Arbeit vorzubilden geeignet ist, steht in directem Widerspruche mit der zu lösenden Aufgabe. Die unzweifelhaft feststehende Thatsache, daß einzelne auf den Königlichen Gewerbeschulen vorgebildete Schüler sich in der Gewerbeakademie ausgezeichnet haben, ist nicht geeignet, dieses Urtheil zu entkräften;*) sie findet anderweit ihre volle Erklärung. Während aber die Fachclasse A wenigstens in einem Theile der Anstalten eine erhebliche Frequenz zeigt und eine ansehnliche Anzahl von Schülern mit dem Zeugnisse der Reife entläßt, stehen die Fachclassen B, C, D, fast leer; sehr viele Schüler verlassen nach Absolvirung der I. Classe (nach erlangter Berechtigung zum einjährigen Dienste) die Anstalt, ohne zu einer Anwendung des theoretischen Wissens gelangt zu sein. Es ist hiernach anzunehmen, daß die Errichtung dieser Fachclassen den wirklichen Bedürfnissen nicht entspricht.

Infolge dieser Erfahrungen ist das weitere Vorgehen auf dem durch die Verordnungen vom 21. März 1870 eingeschlagenen Wege, nachdem ein Theil der bestehenden Anstalten nach Maßgabe derselben organisirt ist, thatsächlich sistirt; einige Anstalten, die noch in der Umwandlung begriffen sind, führen dieselben zum Abschluß. — Welchen Weg die Entwicklung weiter nehmen wird, läßt sich mit Bestimmtheit noch nicht übersehen.**)

In diesen Kreis von gewerblichen Lehranstalten gehören in Preußen noch eine Gattung von landwirthschaftlichen und von Bergschulen. Durch die Reglements vom 15. Aug. 1875 sind zwischen die landwirthschaftlichen Akademien einerseits und die landwirthschaftlichen Fortbildungsschulen und die Ackerbauschulen andererseits die Landwirthschaftsschulen eingeschoben, welche „für ihre Zöglinge mit der Erlangung einer tüchtigen allgemeinen und Fachbildung auch die Erwerbung der Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligendienst erstreben." Sie haben 3 Jahresclassen; zur Aufnahme ist die Reife für die Tertia eines Gymnasiums oder einer Realschule oder eine gleichwerthige anderweitige Bildung erforderlich. Der Lehrplan ist folgender:

	III	II	I
1. Religion, obligatorisch für die nicht confirmirten Schüler, sonst facultativ nach Bestimmung der Eltern	1	1	1
2. Sprachen (Deutsch und 2 fremde Sprachen, Lateinisch, Französisch oder Englisch, nach Wahl der Schulbehörde; die gewählten und eingeführten Sprachen sind für alle Schüler obligatorisch.)	9	9	9
3. Geographie und Geschichte	4	4	4
4. Mathematik	5	4	4
5. Naturwissenschaften			
a. Zoologie und Botanik	4	4	2
b. Physik	2	2	2
c. Chemie und Mineralogie	2	4	4
6. Landwirtschaftslehre:			
a. Pflanzenproductionslehre, b. Thierproductionslehre . .	4	4	2
c. Betriebslehre	—	—	4
7. Zeichnen	2	2	2
8. Turnen und Singen	3	3	3
	36	37	37

*) Vergleiche die Urtheile der Directoren der polytechnischen Schulen in Aachen, Karlsruhe, Dresden, Hannover, abgedruckt in Franz, Wahl des Berufes, Görlitz 1876. Seite 246.

**) Einen von den Königlichen Gewerbeschulen in mehrfacher Beziehung mit Glück abweichenden Plan hat die Gewerbeschule zu Barmen eingeführt und sie hat unter sehr einsichtiger Leitung Tüchtiges geleistet. Ihre Jahresberichte bieten vieles recht Interessante.

Mit den Schulen können seitens der betreffenden Gemeinden Vorschulen verbunden werden; es wird von dieser Befugnis meist Gebrauch gemacht. Rücksichtlich der Lehrziele im Einzelnen müßen wir auf die veröffentlichten Reglements verweisen. Dieselben erscheinen sehr hoch gegriffen; die Erfahrung hat darüber noch nicht entscheiden können. Durch die Aufnahme zweier fremden Sprachen wird ein Luxus mit „allgemeiner Bildung" getrieben, der sich als täuschender Schein erweisen wird; sie ist ausschließlich des Freiwilligenrechts wegen erfolgt. — Für angehende Tertianer dürfte sich der im Lehrplane vorgesehene Unterricht in Physik, Chemie und Mineralogie wenig fruchtbar erweisen; auch halten wir es für sehr wahrscheinlich, daß die Annahme, die Zöglinge würden, da sie in der überwiegenden Mehrzahl Söhne von Landwirthen seien, für die Auffassung der Pflanzen- und Thierproductionslehre und der Betriebslehre hinreichende Anschauungen mitbringen, sich als eine Täuschung erweisen werde; wir halten es für ebenso wahrscheinlich, daß die Verletzung des Grundsatzes, die Fachbildung nicht eher eintreten zu lassen, als bis das angemessene Maß allgemeiner Bildung in der Hauptsache erreicht ist, nicht ungestraft bleiben wird. Man ist sich der darin liegenden Gefahr wohl bewußt gewesen, aber auch hier hat die Rücksicht auf das Freiwilligenrecht und die Warnehmung, daß die Schüler der Gewerbeschulen nach Absolvirung der I. Classe, durch welche sie jenes Recht erlangen, in der Mehrzahl die Schule verlassen, den Ausschlag gegeben; man wird dadurch der Schule viel mehr Schüler bis in die obersten Classen erhalten und den Schein größerer Wirksamkeit erzielen; ob auch das Wesen, erscheint höchst zweifelhaft.

Die Bergschulen hatten ursprünglich durchaus den Charakter von gewerblichen Fortbildungsanstalten, und sind als solche viel älter wie die meisten anderen technischen Lehranstalten; diese Bergschulen entzogen die Zöglinge nicht der praktischen Arbeit und nicht dem Broderwerb durch dieselbe. Die Gefahren, welche mit dem Betriebe des Bergbaues verbunden sind, haben denselben stets mit einem Ernste umgeben, der sich, wie in vielen anderen Einrichtungen, so auch in der gewissenhaften und einsichtigen Fürsorge für Gewinnung tüchtiger Aufseher und Beamten documentirt hat; sie gaben Bergleuten, welche durch Pflichttreue und geistige Befähigung die Hoffnung erweckten, tüchtige Steiger und untere Grubenbeamte zu werden, die dazu nöthige fachliche Ausbildung in einer geringeren oder größeren wöchentlichen Stundenzahl; es bestehen jetzt 22 solche Schulen in den verschiedenen Bergrevieren. Aus diesen Anstalten sind in neuerer Zeit die eigentlichen Bergschulen entstanden; dieselben nehmen etwa 10 % der Schüler der vorher bezeichneten Anstalten auf, und zwar die tüchtigsten, um sie zu Obersteigern, Grubenbetriebsbeamten, Maschinisten, Rechnungsführern, Markscheidern u. s. w. auszubilden. Sie nehmen dieselben etwa 2 Jahr lang ganz oder größtentheils für die wissenschaftliche Ausbildung in Beschlag; die Schüler bleiben dabei aber immer in engster Berührung mit ihrem Berufe. Der Lehrplan ist in vielen Puncten dem der Provincialgewerbeschule vom 5. Juni 1850 ähnlich, unterscheidet sich aber wesentlich und vortheilhaft dadurch, daß er in dem theoretischen Wissen, insbesondere in der Mathematik, das Ziel im Auge behält, zur Benutzung wissenschaftlicher Resultate zu befähigen, nicht zu wissenschaftlicher Arbeit vorzubilden; andererseits nimmt er überall das Deutsche als Unterrichtsgegenstand auf. Die vollkommenst entwickelten Bergschulen sind die in Bochum, Clausthal, Saarbrücken und Tarnowitz. Die Anstalten haben durch ihr klar bewußtes Maßhalten und ihre sorgliche Berücksichtigung der Bedürfnisse des Berufs eine höchst segensreiche Wirksamkeit.

In Bayern heißen diejenigen gewerblichen Lehranstalten, welche hier in Betracht kommen, Industrieschulen; die entsprechenden Vorbildungsanstalten hießen bis zum 1. Oct. 1877 Gewerbeschulen; diese letzteren gaben früher neben theoretischem Unterrichte auch die Anwendung desselben auf die Gewerbe; seit 1852 haben sie ausschließlich die Aufgabe, eine angemessene allgemeine Bildung und eine theoretische Vorbereitung für den Eintritt in die Gewerbe zu geben; nach mehrfachen Umwandlungen sind sie durch Königl. Verordnung vom 29. April 1877 in „Realschulen" mit

6 Jahresclassen verwandelt, welche ihre Schüler normal im Alter von 10 Jahren aufnehmen und welche durch die bestandene Abgangsprüfung das Recht zum Eintritt in die Industrieschulen gewähren. Diese sind dazu bestimmt „in 2 Jahrescursen denjenigen Jünglingen, welche sich einem ausgedehnteren, höheren Gewerbs- oder Fabrikbetriebe zu widmen beabsichtigen, die hierfür nothwendigen, umfassenderen Kenntnisse und Fertigkeiten in einer abschließenden, auf die unmittelbare praktische Anwendung berechneten Weise zu vermitteln. Zugleich sollen sie auch diejenigen, welche eine noch höhere, vollständige theoretische Ausbildung in der polytechnischen Schule in München zu erlangen streben, die zum Uebertritt in diese technische Hochschule erforderliche Vorbereitung gewähren." *) Es giebt solcher Industrieschulen 4, in München, Augsburg, Kaiserslautern und Nürnberg. Jede derselben hat eine mechanisch-technische, eine chemisch-technische und eine bautechnische Abtheilung; die in München hat überdies eine Handelsabtheilung. In allen Abtheilungen ist Deutsch, Französisch und Englisch mit zusammen 7 wöchentlichen Stunden obligatorisch. In der mechanisch-technischen und in der bautechnischen Abtheilung soll im unteren Cursus in 6 bis 7 wöchentlichen Stunden die Elementar-Mathematik und die analytische Geometrie absolvirt, im oberen Cursus in 3 wöchentlichen Stunden Differental- und Integralrechnung gelehrt werden. Die Zahl der obligatorischen wöchentlichen Lehrstunden ist sehr groß. Die vorschriftsmäßigen Lehrziele sind sehr hoch gegriffen; um den beiden eben bezeichneten Aufgaben gerecht zu werden, soll ein sehr umfangreiches theoretisches Wissen beigebracht werden und wird gleichzeitig der Anwendung auf die Gewerbe ein großer Raum gewährt. — In Bezug auf die Einzelheiten des Lehrplans müßen wir auf die von den Anstalten veröffentlichten Jahresbeerichte verweisen.

Das Königreich Sachsen hat in Chemnitz eine höhere Gewerbeschule; dieselbe hat „den Zweck, zukünftigen Fabrikanten, Fabrikdirectoren und Technikern eine ihren Bedürfnissen entsprechende wissenschaftliche Ausbildung zu gewähren" — Vorbildung für die polytechnische Schule gehört nicht zu ihren programmmäßigen Aufgaben, doch berechtigt das Abgangszeugnis von der Gewerbeschule zum Eintritt in diese Anstalt. Die Gewerbeschule hat einen Cursus von $3\frac{1}{2}$ Jahren, ist in eine mechanisch-technische und eine chemisch-technische Abtheilung von je 3 Classen gegliedert. Zur Aufnahme ist die Reife für Obersecunda eines Gymnasiums oder einer Realschule I. Ordnung erforderlich. Die Lehrziele der Anstalt greifen vielfach in den Kreis der technischen Hochschule hinüber, wie auch eine Zeit von $3\frac{1}{2}$ Jahren für eine technische Mittelschule im allgemeinen viel zu lang ist. Sofern die besonderen Verhältnisse und Bedürfnisse der Gewerbe im Königreich Sachsen und in der Stadt Chemnitz dies rechtfertigen, verdient der Lehrplan in mehrfacher Beziehung große Anerkennung. Die Unterrichtsgegenstände sind in facultative und obligatorische unterschieden. Zu den facultativen gehören u. a. fremde Sprachen, Geschichte und Geographie, kaufmännisches Rechnen und Buchhalten, und im letzten Jahrescursus Belehrung über Specialfächer der Gewerbe. Die Zahl der obligatorischen Stunden ist so abgemessen, daß aus den facultativen Nutzen gezogen werden kann. In den obligatorischen Gegenständen ist fast durchweg zwischen theoretischem Unterricht und Einführung in dessen Anwendung ein richtiges Verhältnis und eine angemessene Folge hergestellt. Höchst auffallend ist nur unter den obligatorischen Gegenständen der obersten Classe des letzten Jahrescursus: „Zweiter Theil der höheren Algebra und der Differential- und Integralrechnung, Methode der kleinsten Quadrate, sphärische Trigonometrie, zweiter Theil der analytischen Geometrie des Raumes." Die Aufnahme dieser mathematischen Disciplinen unter die facultativen Fächer wäre bei der übrigen Anlage der Anstalt unbedingt zu billigen gewesen, keineswegs aber unter die obligatorischen, da die Schule keinerlei Anwendung derselben bietet. — Neben der „höheren Gewerbeschule" besteht in Chemnitz eine „Werkmeisterschule"; sie „bietet an-

*) Es bestehen in Bayern 6 Realgymnasien, deren eigentliche Aufgabe es ist, für die Studien auf der technischen Hochschule vorzubilden.

gehenden Maschinenbauern, Mühlenbauern, Brunnenbauern und Rohrmeistern — Färbern, Brauern, Seifensiedern, Gerbern u. s. w., sowie solchen jungen Leuten, die später als Werkmeister in Spinnereien, Maschinenwebereien, Tuchfabriken und anderen ähnlichen Etablissements fungiren wollen, Gelegenheit zur Erlangung einer ihren Bedürfnissen entsprechenden theoretischen Ausbildung dar." Die Anstalt gliedert sich in 2 Abtheilungen, eine für Mathematiker, eine für Chemiker, mit je 3 Classen von je halbjähriger Cursusdauer. In diesem verhältnismäßig kurzen Zeitraum können den Schülern nur die in ihrem praktischen Beruf besonders nothwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten beigebracht werden; die Werkmeisterschule hat aber nicht die Aufgabe, eine umfassendere wissenschaftliche Ausbildung zu ertheilen." Die Aufnahmebedingungen und der Lehrplan entsprechen den aufgestellten Zielen in sehr anerkennenswerther Weise; nicht anders ist dies der Fall bei der ebenfalls in Chemnitz bestehenden „Baugewerkschule", welche „durch ihren systematisch geordneten Lehrplan denen, welche sich für den rationellen Betrieb eines Baugewerbes vorbereiten wollen, die Mittel zur Ausbildung darbietet." Der Unterricht wird nur in den Winterhalbjahren ertheilt und erstreckt sich durch 4 Semester. — Die 3 Anstalten in Chemnitz stellen zusammen eine höchst beachtenswerthe Gruppe von gewerblichen Lehranstalten dar, die noch durch eine stark besuchte „öffentliche Handelslehranstalt" ergänzt wird.

Die österreichischen „höheren Gewerbeschulen" haben nach dem Normalplane vom 21. Juni 1877 dreijährige Curse und gliedern sich wie in Bayern in eine mechanisch-technische, bautechnische und chemisch-technische Abtheilung mit je 3 Classen. Im Lehrplane ist eine durchaus angemessene Vertheilung, Begrenzung und Folge des theoretischen mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts und seiner Anwendungen anzuerkennen. Unzulänglich erscheinen aber die Bestimmungen über die Vorbildung, und die in dem Normalplane angeordnete Einrichtung von einclassigen Vorschulen in 4 Anstalten, die in besonders gewerblichen Gegenden liegen, dürfte schwerlich Abhülfe bringen; ihr Lehrplan aber ist besonders geeignet, die Möglichkeit, daß die Lehrziele der Anstalt von der Mehrzahl der Schüler bei der programmmäßigen Vorbildung in der angegebenen Zeit erreicht werden können, in Zweifel zu stellen.

In Württemberg und Baden sind für die gewerbliche Bildung zahlreiche Fortbildungsanstalten eingerichtet, die in Baden Gewerbeschulen heißen; die Organisation dieser Anstalten in Württemberg ist musterhaft.*) In Süddeutschland und Oesterreich ist ein sehr großer Theil der Fortbildungsschulen dem Kunstgewerbe gewidmet. Zur Ausbildung von Lehrern für solche Anstalten und um Vorbild und Muster zu geben, dienen einige Kunstgewerbeschulen; die Rücksicht auf den uns vergönnten Raum hindert, uns auf dieselben näher einzugehen.

Eine sehr beachtenswerthe Anstalt ist die bereits auf Seite 1052 erwähnte Baugewerksschule in Holzminden; welch' großen Wirkungskreis dieselbe hat, geht schon daraus hervor, daß sie im Winter 1873/74 895 Schüler, im Winter 1876/77 deren 1018 hatte; im Sommer ist die Anstalt erheblich schwächer besucht. Die Anstalt hat außer Vorbereitungscursen, welche vorzugsweise zur Auffrischung der früher erworbenen Elementarkenntnisse dienen sollen, in welchen aber auch ein ausgedehnter Zeichenunterricht gegeben wird, 3 Fachabtheilungen, nämlich eine Schule für Bauhandwerker mit 4 Halbjahrescursen, eine Schule für Tischler mit 2 Halbjahrescursen und eine Schule für Maschinen- und Mühlenbauer, Mechaniker und Metallarbeiter mit 3 Halbjahrescursen. Wegen des Lehrplanes müßen wir auf die jährlich veröffentlichten Programme verweisen.

Unsere Darstellung hat gezeigt, daß das technische Bildungswesen Deutschlands sich

*) Stuttgart besitzt eine an das Polytechnicum angelehnte Kunstgewerbeschule und eine sehr vollständig organisirte Baugewerkschule, welche auch eine Geometerschule und eine Schule für Maschinenleute in sich aufgenommen hat. In mehreren Städten des Landes bestehen Webschulen.
Die Red.

in einem Zustande des Werdens und des Wandelns befindet, der die mannigfaltigsten Stadien zeigt. Was lehrt uns nun seine bisherige Geschichte und welche Ziele sind seiner nächsten Entwicklung zu stellen? Um diese Frage zu beantworten, müßen wir außer den vorher entwickelten Momenten auch auf verwandte Erscheinungen zurückgreifen, die wir theils nur andeuten konnten, theils ganz übergehen mußten. Die polytechnischen Schulen Deutschlands sind wie die Gewerbeacademie und die Bauacademie in Berlin aus Lehranstalten hervorgegangen, welche den jetzigen technischen Mittelschulen entsprechen oder auf niedrigerer Stufe standen. Sie streben danach, Hochschulen zu werden und haben bedeutende Schritte in dieser Richtung gethan, haben aber die Scheidung zwischen der Hochschule und der Mittelschule noch nicht vollzogen. Die technische Hochschule im eigentlichen Sinn des Wortes, d. h. die Anstalt, welche wie die Universität, die Wissenschaft pflegt, die Wissenschaft lehrt und zu ihrem selbständigen Studium bildet, ist ein unabweisliches Bedürfnis der Neuzeit, eine Folge der höheren Entwicklung unserer Gewerbthätigkeit auf Grund wissenschaftlicher Arbeit; aber weit über die Hälfte der Studirenden unserer polytechnischen Schulen findet in ihnen die technische Mittelschule, sucht in ihnen nicht die Wissenschaft als solche, sondern die Anleitung zum Gebrauche von Resultaten der Wissenschaft; unserm nationalen Wohlstande und den Bedürfnissen unserer nationalen Arbeit gegenüber ist es ein großer und verderblicher Luxus, daß eine so große Zahl junger Männer bis in ihr 23. Lebensjahr und häufig noch viel länger der productiven Arbeit entzogen wird, um einem Scheine von allgemeiner und technischer Bildung nachzujagen, die nur bei einer Beschränkung auf einen viel kleineren Kreis fruchtbar und segenbringend sein kann. Die polytechnischen Schulen werden erst dann sich vollständig zu Hochschulen erheben, wenn sie dieses Bleigewicht von sich abgelöst haben. Dann wird die Gestaltung technischer Mittelschulen, deren Aufgabe oben bezeichnet ist, in klarer Weise vollzogen werden können. Diese Gestaltung kann und darf keine uniforme sein, die Bedürfnisse sind für die verschiedenen Gewerbe und in den verschiedenen Gegenden Deutschlands grundverschieden. Den Organen der Selbstverwaltung in Gemeinde, Kreis und Provinz wird hierin eine gewichtige Stimme zu gewähren sein. Die technische Mittelschule, die Gewerbeschule, grenzt sich nach unten gegen die gewerbliche Fortbildungsschule dadurch ab, daß sie während der Dauer des Unterrichtscursus die Schüler ganz für sich in Anspruch nimmt, während in der Fortbildungsschule der Unterricht neben der gewerblichen Arbeit des Lehrlings und Gesellen hergeht; dadurch wird kein wesentlicher Unterschied der Gewerbeschule gegen die Baugewerkschule und verwandte Anstalten begründet, in welchen der Unterricht semesterweise mit der gewerblichen Arbeit wechselt; zwischen der zweiten und dritten Stufe von technischen Lehranstalten, wie sie auf S. 1046 unterschieden sind, findet ein solcher Uebergang statt, daß eine scharfe Grenzlinie nicht zu ziehen ist. Für die Möglichkeit eines fruchtbaren Wirkens der Gewerbeschulen ist es von entscheidender Wichtigkeit, daß die Vorbildung die richtige sei. Je nach der Verschiedenheit der Lehrziele und der besonderen Zwecke wird eine wissenschaftliche Vorbildung, wie sie normal im Alter von 16 oder 15 oder 14 Jahre erreicht sein kann, angemessen sein; dem entsprechend höhere Bürgerschulen, Mittelschulen einerseits im Sinne der Hofmann'schen Vorschläge, andererseits im Sinne der preußischen Bestimmungen vom 15. Oct. 1872, oder Realschulen im Sinne der bayrischen Bestimmungen vom 29. April 1877 herzustellen, muß ein Gegenstand der besonderen Fürsorge der Staatsbehörden und der communalen Selbstverwaltungskörper sein. Sehr wichtig ist es, daß Einrichtungen getroffen werden, durch welche intelligenten Arbeitern, die vermöge der socialen Stellung ihrer Eltern nur die Bildung der Volksschulen erhalten haben und dann in die praktische Ausübung des Gewerbes eingetreten sind, die Möglichkeit geschaffen werde, die Gewerbeschulen zu benutzen; das Mittel dafür ist in den gewerblichen Fortbildungsschulen zu finden; welche freilich diese Aufgabe nur an einem kleineren Theile ihrer Schüler zu lösen haben werden. — Festzuhalten ist der Grundsatz: die der Berufsbildung zur Grundlage dienende allgemeine Bildung

muß erworben sein, wenn jene beginnt. Dadurch wird nicht ausgeschlossen, daß den Schülern der Gewerbeschule in facultativem Unterrichte Gelegenheit geboten werde, ihre allgemeine Bildung zu erweitern und zu vertiefen; es ist dies vielmehr in hohem Maße empfehlenswerth. Nach technischer Seite ist es dringend wünschenswerth, daß der Schüler in die Gewerbeschule Anschauung von der Praxis seines Gewerbes mitbringe und daß er Gelegenheit habe, dieselbe lebendig zu erhalten und zu erweitern. — Als drittes wesentliches Glied in den gewerblichen Lehranstalten verdient die gewerbliche Fortbildungsschule und die Vorbildung für dieselbe in Volksschulen und elementarer Fortbildungsschule besonders große Sorgfalt.

In Bezug auf die den gewerblichen Bildungsanstalten zu steckenden Ziele und in Bezug auf die Mittel, durch welche sie erreicht werden können, gehen die Ansichten noch weit auseinander; aber über Einen Punct hat meines Erachtens die Geschichte endgültig entschieden: die Organisaton des gesammten Schulwesens muß von einem einheitlichen Gedanken getragen sein und es ist nothwendig, daß aller öffentliche Unterricht vom Unterrichtsminister ressortire. Daß dadurch nicht Uniformität herbeigeführt werden soll, ist oben ausdrücklich ausgesprochen.

Literatur: Wer sich ein eigenes Urtheil bilden will, darf nicht unterlassen, die Programme der Schulen, sowie die Verordnungen und die anderweitigen Veröffentlichungen der Behörden zu studiren; wer dieses große Material bewältigt hat, wird nicht geneigt sein, sich in die numerisch sehr reiche Broschürenliteratur zu vertiefen. Unter deutschen Schriften, die hierher gehören, empfehlen sich vor anderen: Bücher, die gewerbliche Bildungsfrage, Eisenach, 1877, und Geisenheimer, die preußischen Fachschulen, Breslau 1877. **Gallenkamp.**

Gewissen, Gewissenhaftigkeit. (Auswahl aus der Literatur: Waitz, allg. Päd. S. 185 ff. — Völter, von der Erziehung zur Gewissenhaftigkeit. Im südd. Schulb. 1857, Nr. 10—12. Schlottmann, über den Begriff des Gewissens, in der Zeitschrift für deutsche Theol. 1859. März, Nr. 13 ff. — Güder, über die Lehre vom Gewissen nach der Schrift, in Ullmann und Umbreits St. u. Krit. 1857. II. S. 246 ff. — Beck, biblische Seelenlehre S. 71 f. — Delitzsch, biblische Psychologie S. 99 ff. — Stäudlin, Geschichte der Lehre vom Gewissen 1824. — Kant, Tugendlehre S. 98 ff. — Chalybäus, spec. Ethik. I. S. 224 ff. II. S. 507. — Wirth, Syst. der spec. Ethik. I. S. 93 ff. — Martensen, Grundriß des Systems der Moralphilosophie, S. 31 f. — Schwarz, theol. Ethik I. S. 154. — Daub, theol. Moral, I. S. 377 ff. — Rothe, theol. Ethik, I. § 147. — Marheinecke, theol. Moral. S. 154. — Harleß, christl. Ethik. § 7—12. — Schenkel, in d. Art. Gewissen in Herzogs theolog. Realencykl. B. V. S. 129 ff.)

Man sieht an dieser nur das Bedeutendere citirenden literarischen Notiz, daß die Wissenschaft nicht wenig Fleiß daran gewendet hat, den Begriff des Gewissens vollständig zu gewinnen und festzustellen. Gleichwohl wiederholen sich die Klagen immer wieder, daß (wie Güder a. a. O. sich ausdrückt) „das Gewißeste unter dem Gewißen, obwohl in ihm der Anfang und innere Grund aller Wahrheit von oben beschlossen sein soll, noch zur Stunde ein und dasselbe Loos theilt mit dem Ungewißesten unter dem Ungewißen." Desto mehr ist's für ein Glück zu achten, daß das Gewissen in denen, die eines haben, mit seiner ganzen Macht wirkt, auch ohne daß die Wissenschaft mit ihrer Lampe dazu leuchtet, während diejenigen, die keines haben, sich auch durch die evidenteste Demonstration keines aufnöthigen lassen. Trotzdem liegt es im Interesse der Wissenschaft, der Durst nach Wahrheit nöthigt sie dazu, immer wieder dieses Wunderbare in uns selbst zu untersuchen; namentlich aber bedarf der Pädagog als Theoretiker und als Praktiker einer möglichst klaren, selbständigen Einsicht in diesen Gegenstand, denn wenn die Erziehung (s. d. Art.) einen wesentlich ethischen Zweck hat, so steht die Erziehung des Gewissens, die Erziehung zur Gewissenhaftigkeit oben an unter den Aufgaben derselben. Darin eben muß sich die wahrhaft christliche, wahrhaft evangelische Erziehung charakterisiren, daß sie jeden Zögling unter die Zucht seines eigenen Ge-

wissens bringt, die ihn ebenso frei macht von aller äußeren Gewalt als sie innerlich mit göttlicher Kraft ihn bindet, und daß sie dies eigene Gewissen nicht selbst wieder in falsche Bahnen gerathen läßt, sondern es in der Art bildet, daß, was es dem Menschen wehrt, auch wirklich Sünde, das aber, was es ihn thun heißt, auch objectiv das Gute ist, also nicht z. B. die sancta simplicitas eines dummgemachten Gewissens einen Idioten treibt, zu dem Scheiterhaufen noch Holz zu tragen, auf dem Huß soll verbrannt werden, aber ebensowenig auch das sonst so ängstlich gemachte Gewissen sich über eine wirkliche Schuld durch einen Ablaßzettel zum Schweigen bringen läßt. Hievor ist das Gewissen nur sicher, wenn es erzogen ist; bloß in einzelnen kraftvollen Menschen, durch die Gott ein Neues schaffen wollte auf Erden, hat es sich von innen heraus Bahn gemacht und die Fesseln zerbrochen, in die es durch jahrhundertelange Verwahrlosung, trotz allen Beichtstühlen, ja eben in diesen selbst, gerathen war.

Es ist uns außer Zweifel, daß, was das Gewissen sei, nur auf dem Wege der Selbstbeobachtung, zu welcher die Beobachtung anderer allerdings die Parallelen und Illustrationen liefert, richtig erkannt werden kann. Die h. Schrift, als das Gotteswort, das ein Richter ist der Gedanken und Sinnen des Herzens (Hebr. 4, 12), giebt uns Licht zu solcher Beobachtung, aber sie überhebt uns derselben nicht; sie ist ohnehin viel weniger dazu bestimmt, eine begrifflich vollständige Lehre vom Gewissen darzubieten, als vielmehr das Gewissen factisch zu regeneriren, es in seine Macht einzusetzen. Auf dem Wege der psychologischen Beobachtung kommen wir dann freilich nicht zu solchen Definitionen des Gewissens, die es in eine Höhe hinaufschrauben und in eine Weite ausdehnen, daß am Ende alle Sittlichkeit nicht nur, sondern auch alle Religion Gewissensthätigkeit wäre; so ist uns z. B. die Definition von Harleß: „das Gewissen sei der Vermittler der Lebensgemeinschaft mit Gott, die Einung des persönlichen Lebens nach seinem persönlichen Mittelpuncte, dem Herzen, mit Gott", viel zu weit und darum ungenau. Und wenn derselbe sagt: das Wesen des Gewissens dürfe gar nicht nach seiner Erscheinungsform beurtheilt werden, da diese infolge der Sünde eine nicht zum ursprünglichen Wesen gehörige geworden sei: so ist vielmehr zu behaupten, daß wir in gar keiner andern Form, als eben derjenigen, in welcher es erscheint, das Gewissen beobachten können; dabei aber sind wir noch weiter der Ueberzeugung, daß diejenige specifische Function der sittlichen Gesammtkraft im Menschen, die wir im Unterschiede von allen andern Functionen das Gewissen nennen, erst mit der Sünde im Menschen auftritt. Will man jene Gesammtkraft, die ganze sittliche Ausrüstung, die der Mensch vom Schöpfer empfangen hat, schon Gewissen nennen, so ist dem entgegenzuhalten, daß diejenigen sittlichen Vorgänge in unserm Innern, die in allen Sprachen, welche das Wort Gewissen haben, mit diesem bezeichnet werden, einen durchaus bestimmten eigenthümlichen Charakter haben, es also keineswegs zu Nutz und Frommen wahrer Wissenschaft geschieht, wenn man durch Verallgemeinerung des Begriffs diese den Sprachgebrauch bewährende und der Sache durchaus angemessene Bestimmtheit aufgiebt.

Denken wir uns einen Menschen von gediegenem Charakter, der seines Wollens und Handelns überall gewiß ist, der immer nach klarer Einsicht und gleichmäßigem Herzensantriebe handelt: ist es wohl, wenn wir genau zusehen, das Gewissen, was ihn bei jeder Handlung leitet? Wir sagen: Nein, es ist die Liebe, aus der die einzelnen Entschlüsse und Handlungen ebenso unmittelbar, so mit innerer Nothwendigkeit und doch so frei, so freudig hervorgehen, wie der Strahl aus dem Lichtkörper, wie der Bach aus der Quelle. Den barmherzigen Samariter hat nicht sein Gewissen, sondern die Liebe getrieben, dem Unglücklichen Hülfe zu leisten; und von Christus ist nirgends gesagt, es sei das Gewissen, das irgend eine seiner Thaten hervorgerufen habe; es war seine Speise, zu thun den Willen des Vaters im Himmel. Hiernach ist es schon eine Verwirrung der Begriffe, wenn man sagt, das Gewissen sei die ursprüngliche gesetzgebende Macht im Menschen. Das Gesetz giebt ohnehin nur Gott; die ursprüngliche, mit der Schöpfung des Menschen zusammenfallende Gesetzgebung für ihn als sittliches Wesen hat aber in derselben Art stattgefunden, wie Gott auch jeder andern Creatur die Gesetze

ihres Daseins, ihres Wachsthums, ihrer Bewegung vorgezeichnet hat, d. h. er hat es dem Menschen als lebendige Macht eingepflanzt; das ist Röm. 2, 15 das ἔργον τοῦ νόμου (d. h. die Wahrheitssubstanz seines Gesetzes, die als Triebkraft im Menschen wirken soll) γραπτὸν ἐν ταῖς καρδίαις, wozu dann erst als ein zweites, erst durch die Sünde bedingtes die einander verklagenden und entschuldigenden Gedanken, die einen Theil der Gewissensthätigkeit ausmachen, hinzukommen. So wirkt das eingeborne Gute einerseits ganz unmittelbar als Trieb; zu einem Liebesdienst, zu einem Wahrheitsbekenntnis, zu einem Ausdruck des Dankes u. s. w. treibt es den Rechtschaffenen von innen heraus, ohne Dazwischentreten des Gewissens; der lautere Wille aber ist es, der dem Begehren, dem Andringen des sittlichen Triebes gleichsam die Hand zur Verfügung stellt, und so entsteht auf geradem Wege die rechtschaffene That: das ist das wahrhaft göttliche Handeln. Aber dieser Spontaneität entspricht auch eine Kraft der Receptivität; wie mein äußerer und innerer Sinn das Schöne im Licht, in der Farbe, im Ton u. s. f. aufnimmt, und wie meine Intelligenz diese Eindrücke alsdann in Urtheile faßt (das ist schön, jenes ist häßlich ꝛc.), so ist mir auch als Theil meiner sittlichen Ausrüstung ein Sinn für das Sittliche mitgegeben, der in innerer Einheit mit jenem Triebe steht; was gut, was trefflich ist, das leuchtet diesem Sinne unmittelbar ein, und aus ihm bildet sich im denkenden Menschen sofort ebenfalls das Urtheil: dies ist gut, jenes ist schlecht. Denken wir uns nun, es würde ein solcher Mensch, ähnlich wie Gott, zwar das Böse dadurch kennen lernen, daß es ihm in der Handlungsweise anderer Menschen unter die Augen tritt, er selbst aber stünde so hoch, sein Wille wäre, wie Gottes Wille, so identisch mit dem Guten, d. h. ein schlechthin heiliger Wille, für den es gar keine Versuchung giebt, dann wäre auch auf ihn der Begriff eines Gewissens nicht anwendbar; von Gott sagt niemand, er habe ein Gewissen. Denn obwohl die Handlungen eines solchen Menschen nicht instinctmäßig vor sich gehen, sondern mit Freiheit und Bewußtsein: so schließt doch Freiheit und Bewußtsein bei ihm die (ethische) Möglichkeit des Bösen nicht in sich. Sinn und Trieb wirken beide rein aus sich heraus, man möchte sagen: sie wirken zwar nicht in der Weise der unbewußten Natur, aber dafür echt künstlerisch; das Handeln ist ein durch keinen Gegensatz vermitteltes, freies und freudiges Produciren.

Jenes Bewußtsein nun, daß, was aus freiem Antrieb mit Lust geschieht, dasselbe ist, was sein soll, was ebendarum Gegenstand eines Antriebs ist, weil in diesen Trieb sich das sittliche Gesetz involvirt — wird meist auch schon Gewissen genannt; aber wir glauben, daß dieser Sprachgebrauch bei schärferer wissenschaftlicher Analyse nicht angewandt werden kann; Christus war sich vollkommen bewußt, daß, was er thue, etwas vom Vater Gewolltes, etwas Nothwendiges sei; aber nirgends findet sich auch nur eine Spur davon, daß er dies auf ein Gewissen reducirt; geschehen muß seines Vaters Wille nicht, damit sein Gewissen ruhig sei, sondern — daß die Schrift erfüllet werde. Für das bloße Bewußtsein, daß, was ich thue, dem Sittengesetz conform ist, wo es gar keiner Nöthigung, d. h. keiner Ueberwindung eines Widerstandes bedarf, oder wo, wie in dem Seelenkampfe Jesu am Oelberg, der Liebessinn gegen Gott und Menschen stark genug ist, um auch des Fleisches Schwachheit zu besiegen, ist der Name Gewissen ein zu starker, wir möchten sagen, ein zu schneidender; seine Anwendung auch für dieses Moment im sittlichen Leben ist bloß damit zu rechtfertigen, daß solch ein idealer sittlicher Standpunct, wo es gar keines Gewissens bedarf, um das Gute in uns zu produciren, auch von den Besten unter uns nur momentan eingenommen wird. Ebenso wenig ist das Bewußtsein der vollbrachten Handlung bei einem solchen dasjenige, was man ein gutes Gewissen zu nennen pflegt, worin nämlich Beifall und Lob soll zu vernehmen sein. Wie Gott an seiner Schöpfung, wie der Künstler an einem wohlgelungenen Werke sein Wohlgefallen hat, so mag er sich dessen freuen, was er gethan; aber einerseits ist dies nicht identisch mit dem guten Gedächtnis, das der Pharisäer Luc. 18, 11. 12. für seine Tugenden hat, und andererseits ist der Name „gutes Gewissen“ für solch' eine ungestörte Harmonie mit sich selbst, solch einen reinen Seelen-

frieden, viel zu schwach, viel zu wenig positiv; „er wird selig sein in seiner That“ sagt viel bündiger Jacobus 1, 25. — Anders aber gestaltet sich die Sache mit dem Eintritt der Sünde, mit dem Verflochtensein des Individuums in ein sündiges Gesammtleben. Wir müßen zuerst den Fall ins Auge fassen, daß ein vorher unschuldiger Mensch gesündigt hat. Durch solche That ist der sittliche Trieb nicht nur nicht befriedigt, sondern in dem einzelnen Factum ist seinem Princip eine Wunde geschlagen, er ist in seinem Rechte negirt. Wie jede Verwundung eine Reaction hervorruft und diese Reaction des noch gesunden Lebens gegen die Verletzung, die der ganze Organismus empfangen hat, eben der Schmerz ist, den wir empfinden: so reagirt der sittliche Trieb gegen die That, die doch als geschehen nicht ungeschehen gemacht werden kann. Durch Nachholen, durch Unterlassen der Sünde bei wiederholter äußerer Gelegenheit dazu, wird das Vollbrachte nicht beseitigt; es von sich abschütteln, als gienge es den Thäter gar nichts mehr an, als wäre dieser ein ganz anderes Ich, — es einfach sich aus dem Sinne schlagen, es vergessen, das kann wieder niemand; es ist etwas da, was uns beständig daran als an unsere eigene That, als an einen auf unserer Rechnung stehenden Posten erinnert, der bezahlt sein will, und den wir doch schlechterdings nicht bezahlen können: das alles zusammen nun bewirkt einen Zustand innerer Unruhe, eines Bangens, wodurch das gesammte Lebensgefühl ein unseliges wird. Das ist nun das Phänomen, in welchem sich das Gewissen manifestirt, und wir werden dem Obigen gemäß sagen, es sei dasselbe 1. die energische Reaction des sittlichen Triebes gegen die Sünde, die ihn unterdrückt, die ihn verletzt hat; 2. nicht nur das Bewußtsein, daß die That, und zwar als meine That, vollbracht ist, und ich sie nicht mehr von mir, von meiner Persönlichkeit und den meinen Werth bestimmenden Prädicaten losschälen kann (also der einfache Act der Zurechnung), sondern die fortwährende Richtung des Gedächtnisses, die beharrliche Fixirung des Selbstbewußtseins auf diese That, so daß der sittliche Sinn fortwährend diese That und ihre Häßlichkeit anschauen muß, auch wenn der Wille, der sie verschuldet hat, immer wieder die Gedanken davon ablenken möchte, und 3. der Reflex dieses Zerwürfnisses im tiefsten Lebensgefühl; der Sünder bekommt es zu empfinden, daß die Sünde ihm in Wahrheit ans Leben geht, Gewissensangst ist Todesangst. — Wenn aber dies die Function ist, in welcher die sittliche Kraft und Natur des Menschen sich als Gewissen constituirt: so wirkt dieselbe, nachdem einmal die Sünde als Zustand in der Menschheit vorhanden und jeder von derselben inficirt ist, noch weiter zurück; das Gewissen kommt, ohne darum seinen innern Zusammenhang mit der Sünde aufzugeben, auch da schon zum Vorschein, wo diese noch nicht zur einzelnen wirklichen That geworden, sondern nur erst allgemeine und individuelle Möglichkeit ist. Der Gegensatz von Gutem und Bösem ist einmal da, er ist auch für mich, ja in mir da. Würde ich nun handeln, als ob er nicht da wäre, als ob ich jeden Augenblick nur den Antrieben folgen dürfte, die ich in mir empfinde, so würde ich damit verrathen, daß ich entweder vom Dasein der Sünde gar nichts weiß oder mir der Gegensatz von gut und böse gleichgültig ist. Besinne ich mich aber, ehe ich handle, ob es auch recht ist, was ich vorhabe, und lasse ich hiedurch mich erst zum Handeln oder Nichthandeln bestimmen: dann zeige ich, daß ich ein Gewissen habe; in dieser Function ist also das Gewissen darin zu erkennen, daß schon die Vorstellung der nur erst möglichen Handlung, wofern diese vom sittlichen Sinne als eine böse erkannt wird (was zunächst ganz ebenso auch bei derselben Handlung der Fall wäre, die ein Fremder begienge, was also an und für sich noch keine specifische Gewissensthätigkeit ist) — in meinem Gefühle schon denselben Reflex bewirkt, den wir vorhin als Wirkung der vollbrachten That vorgefunden haben. Es ist also auch dieses sogenannte vorausgehende Gewissen doch eigentlich ein nachfolgendes; ihm geht die Vorstellung der That voran (wie wärs wenn ichs thäte?), sie erfüllt mich aber, auch als bloß vorgestellte, schon ebenso mit Bangen, wie mich ein nur vorgestelltes Unglück — ja selbst eins, vor dem ich bereits vollkommen gesichert bin und das ich mir erst nachträglich als ein möglich gewesenes denke, — mit Grausen erfüllt. In diesem Falle aber liegt es noch ganz in meiner

Hand, das nur in der Vorstellung Geschehene ungeschehen zu machen, d. h. es gar nicht zu thun. Lasse ich mich durch jene Wirkung, die schon die Vorstellung der möglichen Handlung auf mein innerstes Gefühl ausgeübt hat, abschrecken, dieselbe zu einer wirklichen zu machen, dann sage ich: mein Gewissen hat mir nicht zugelassen, dies zu thun. In dieser Form kann es mich auch antreiben, etwas zu thun, das ich sonst würde unterlassen haben; ich stelle mir die pflichtmäßige Handlung als eine nicht geschehene vor, und die Vorstellung dieses Unterlassens wirkt in der angegebenen Weise auf mein Gefühl, ich spüre bereits im Innersten, wie mir zu Muthe wäre, wenn mir in Wirklichkeit jene Versäumnis zur Last fiele, und so schreckt mich abermals dieser Reflex, den die bloß vorgestellte Unterlassung in meinem Gefühle bewirkt, von der wirklichen Unterlassung ab — d. h. mein Gewissen nöthigt mich, etwas zu thun. Jeder sieht ein, daß dieses Antreiben ein anderes ist als jenes ursprüngliche des sittlichen Triebes, da man solcher vermittelnden Vorstellungen gar nicht bedarf, sondern frisch und freudig thut, was man gar nicht lassen kann; jene Vermittlung ist erst durch die Sünde und ihre Versuchlichkeit nothwendig geworden. Aber es verräth auch wieder eine vorgeschrittene sittliche Bildung und feinere sittlichere Organisation, wenn das Gewissen, statt erst nach der That in Wirksamkeit zu treten, schon da gleichsam unters Gewehr tritt, wo nur erst die Möglichkeit derselben vorhanden ist, und wenn schon die Vorstellung sich im Gefühl ebenso lebhaft reflectirt, wie es die That selber thun würde; wie wiederum derjenige, der nach der einzelnen That sich innerlich geschlagen fühlt, sittlich noch besser ist im Vergleich mit dem, in welchem erst nach einem tieferen Fall, nach schwerem Vergehen, nach einem cumulus von Sünden und handgreiflicher Erfahrung ihrer Folgen jenes Gefühl sich einstellt und dann wenigstens insoweit noch wirkt, als es ihn abhält, das Maß der Sünden dadurch übervoll zu machen und sich jede Hoffnung auf Vergebung abzuschneiden, daß er läugnet, was er gethan, statt durchs Bekenntnis das Gewissen zu erleichtern. Das nämlich ist eine weitere Eigenschaft, die wir an ihm warnehmen, die aber ebenfalls erst einer Analyse bedarf. Das Gewissen läßt dem Sünder so lange keine Ruhe, bis das normale Verhältnis, das in seiner sittlichen Natur und Bestimmung liegt, hergestellt ist. Dies ist einerseits nur durch Vergebung möglich — ein Punct, auf den wir noch zurückkommen werden; andererseits nur dadurch, daß dem sittlichen Triebe wieder sein Recht zuerkannt, daß er befriedigt wird. Das aber ist in Bezug auf die einmal begangene Sünde nur in der beschränkten Art möglich, daß sie wenigstens eingestanden wird, daß man, so demüthigend es sein mag, der Wahrheit die Ehre giebt. Damit ist noch nicht alles geschehen, denn die Vergebung muß erst noch von einem andern kommen, aber es ist dem Guten doch wieder gleichsam die Hand geboten durch die Aufrichtigkeit des Bekenntnisses. (Vgl. den Art. Abbitte.)

Was wir oben als Gewissensfunction bezeichnet haben, das entspricht, wie man sieht, in der Hauptsache eigentlich nur dem, was man das strafende Gewissen, das böse Gewissen nennt. Soll wohl für ein gesetzgebendes Gewissen, für ein gutes Gewissen hier kein Raum gelassen werden? Was das erstere Prädicat anbelangt, so ist allerdings, wie wir oben gezeigt haben, das Sittengesetz — das ist gut, jenes böse — nicht in der Form des Gewissens, sondern in der Form des Triebes und Sinnes dem Menschen eingepflanzt. Nach was der sittliche Trieb verlangt, was dem sittlichen Sinn einleuchtet, das ist das Gute; dieses wirkt im Menschen unmittelbar immer nur in concreto, in der Richtung auf einzelnes; aber die Intelligenz ist es, die in allen diesen Regungen des Triebes, in diesen Eindrücken des Sinnes ein Gesetz, eine feste constante Norm erkennt, ähnlich wie die Intelligenz auch in der unbewußten Natur ein Gesetz, d. h. das Allgemeine erkennt, das sich in jedem einzelnen Product und dessen Entwicklung realisirt. Das Gewissen als solches gebietet nichts, es ist ja das bloße Innewerden unseres factischen Gesammtzustandes im Verhältnis zu dem Grundgesetz, das wir in uns tragen. Abermals jedoch bringt es die Sünde mit sich, daß wir in vielen Stücken das Gute und Böse erst aus der Gewissensunruhe kennen lernen, die uns

die Unterlassung des einen, die Begehung des andern verursacht. Gebrannte Kinder fürchten das Feuer; habe ich einmal die Qual erlebt, die mir eine Lüge, ein böses Wort u. s. f. zurückgelassen hat, so weiß ich, was ich vorher mir nie so gedacht hatte, daß das eine Sünde ist. Auf diesem Wege, aber auch nur auf diesem, wirkt das Gewissen auf die Erkenntnis, d. h. gesetzgebend. — Wenn aber, was das zweite betrifft, auch von einem guten Gewissen gesprochen wird, so kann von einem Lohne, der das Correlat der Strafe im Gewissen wäre, in Wahrheit nicht die Rede sein, so wenig als irgend ein Gerichtshof diejenigen belohnt, die er nicht verurtheilen muß oder die gar nicht angeklagt sind; wir haben oben gesehen, wie es sich mit der Erinnerung an das Gute, was wir gethan, was wir an uns haben, verhält. Allein auch ein Apostel kann sagen, sein Ruhm sei das Zeugnis seines guten Gewissens (2. Kor. 1, 12. Ap. G. 24, 16. Hebr. 13, 18.) Indessen ist doch ebenso klar, daß solch eine Appellation immer nur dann eintritt, wenn ungerechte Anklagen vorausgegangen sind. Dann allerdings habe ich das Recht, zu bezeugen, daß mein Gewissen mir in der speciellen Beziehung, in welcher ich angeschuldigt werde, durchaus nichts vorhält, daß also mein Selbstbewußtsein eine solche Sünde nicht als die meinige mir in Erinnerung bringt, ich mir im Gegentheil bestimmt bewußt bin, sie nicht begangen zu haben. Das gute Gewissen ist sonach etwas negatives; es bezeichnet die Abwesenheit jenes Momentes, das wir oben unter Ziff. 2 im Begriff des Gewissens aufgezeigt haben; mein Bewußtsein schließt die fragliche That, die von mir prädicirt werden will, nicht mit meiner Person zusammen, identificirt sie nicht mit mir. Darüber, was positiv an mir ist, sagt das gute Gewissen eigentlich nichts aus. Wie wenig damit in jener Allgemeinheit, wie es der Pelagianismus thut, die eigene Fleckenlosigkeit behauptet werden will, drückt Paulus 1 Kor. 4, 4 in den Worten aus: „ich bin mir wohl nichts bewußt, aber darin bin ich nicht gerechtfertigt."

Wir haben bis hieher absichtlich von jeder Beziehung des Gewissens auf Gott Umgang genommen, denn wie wir seither nirgends mit Nothwendigkeit darauf geführt wurden, so ist es auch Thatsache, daß wir Gewissen und Gewissenhaftigkeit bei Menschen finden, die, wenn auch nicht Atheisten, doch Leute von sehr wenig entwickeltem religiösem Sinn und Leben sind. Ist das auch, wie wir natürlich zugeben, nichts als eine immerhin löbliche praktische Inconsequenz, so ist doch jedenfalls mit der Thätigkeit des Gewissens noch nicht auch das Bewußtsein Gottes gegeben, nicht schon der Name Gottes im Bewußtsein mitgesetzt; das Gewissen ist nicht an sich schon Bewußtsein der Heiligkeit Gottes, religiöses Selbstbewußtsein, wie es von mehreren neueren Ethikern gefaßt wird. Will man mit Rothe sagen, das Gewissen sei sinnlich empfindbare Thätigkeit Gottes im Menschen, so ist daran zwar vollkommen richtig, daß es Thätigkeit Gottes ist, wie und weil überhaupt alles Sittliche ein Thun, ein Wirken Gottes im Menschen ist (Phil. 2, 13. Hebr. 13, 21); aber daß Gott der Wirkende ist, das ist nicht ein Theil des im Gewissen aufgehenden Bewußtseins selber, sondern das ist der dunkle Hintergrund, der zwar substantiell und objectiv in jeder Gewissensthätigkeit vorhanden ist, der aber erst durch ein von positiver göttlicher Offenbarung her ins Innere fallendes Licht zu einem Moment des Bewußtseins selber erhoben, im Gewissen ein Gegenstand des Wissens wird. Derjenige nämlich, in dem das Gewissen arbeitet, dem es unaufhörlich vorhält, was er doch immer gern vergessen möchte, und den immer dasselbe Bangen erfaßt, so oft er an seine, von anderen vielleicht längst vergessene oder gar nie wargenommene Sünde erinnert wird, — er muß sich fragen: was machts doch, daß ich diese Erinnerung schlechterdings nicht loswerden kann? und woher kommts doch, daß, auch wenn niemand mein Vergehen kennt, wenn ich nicht das Geringste zu befürchten habe, mir dennoch so bange darob ist, daß ich mich geschlagen, gerichtet fühle? Auf diese Frage, die aber nicht das Gewissen selbst, sondern im Blick auf die Thatsache des Gewissens der erkennende Geist stellt, giebt auch nicht das Gewissen die Antwort — es ist ja, wie wir sahen, nur das Innewerden unseres eigenen Zustandes —, sondern, wenn darauf die Antwort folgt: es ist ein Gott! so bekommt der Mensch

diese nur durch eine persönliche Selbstoffenbarung Gottes zu vernehmen, wie sie als Uroffenbarung am Anfang der Geschichte schon eintritt und von dort aus als eine im Heidenthum nur bis zur Unkenntlichkeit getrübte Tradition dem Glauben der Völker gegenwärtig geblieben ist. Jene Frage, die sich an die Warnehmung der so eigenthümlichen Gewissensthätigkeit knüpft, ist somit parallel der Frage, die derselbe erkennende und forschende Geist an die Warnehmung des Weltalls knüpft: woher das alles? Aber wie diese Frage nicht mit der zwingenden Evidenz eines mathematischen Beweises jeden auf die Gotteserkenntnis führt (— „nur durch den Glauben merken wir, daß die Welt durch Gottes Wort fertig ist" Hebr. 11, 3., zu diesem Glauben aber gehört guter Wille, darum ist der Glaube nicht jedermanns Ding, 2. Thess. 3, 2) so führt auch jene Frage, woher doch die Gewalt des Gewissens komme? nicht mit Zwang zur Anerkennung Gottes; wer das Wort des sich lebendig offenbarenden Gottes nicht annehmen will, der kann, wie der Materialist bei irgend einer ersten Ursache, einem Urbrei, aus dem alles entstanden sein soll, so auch, um das Phänomen des Gewissens zu erklären, dabei stehen bleiben, das sei bloß der Widerspruch, in den sich der Mensch durch Bösesthun mit seiner eigenen Natur setze; fühle er dabei eine eigenthümliche Angst, so sei das bloß Folge superstitiöser Vorurtheile. Wer aber mit solch elender Weisheit sich nicht zufrieden geben kann, wen der wahrheitsdurstige Geist und das trostsuchende Herz willig macht, die geschichtliche Kunde von einer Selbstoffenbarung Gottes dankbar anzunehmen, und wer nun den einander stufenweise folgenden Momenten dieser Offenbarung folgt: der hat daran einmal die Lösung jenes Räthsels in Betreff der wundersamen Macht des Gewissens; der weiß jetzt, warum ihn dasselbe nicht losläßt, warum ihm jede Sünde so bange macht, — er weiß: meine Schuld ist eine Schuld gegen die heilige Majestät Gottes, mein Bangen ist die Angst vor dem gerechten unbestechlichen Richter. Sodann wird durch die Kunde von einem lebendigen heiligen Gott, der sich aber zugleich auch als den gnädigen, erbarmungsreichen offenbart, dem Gewissen gezeigt, vor wem es sich durchs Bekenntnis zu entlasten habe, bei wem Vergebung zu finden sei, wer also auch allein das Gewissen stillen, der Seele Frieden geben könne. So wird das Gewissen eine Macht, die den Sünder zum gläubigen Ergreifen der vergebenden Gnade, die ihn zum Kreuze Christi hintreibt. Da erst wird im vollen evangelischen Sinn das Gewissen ein gutes, vgl. 1 Petri 3, 21. Endlich aber wirkt die Erkenntnis Gottes aus seiner persönlichen Offenbarung aufs Gewissen selber mächtig zurück; sein inneres Strafen wird um so intensiver, seine Beharrlichkeit im Anklagen um so unerschütterlicher, nachdem ich weiß, wer derjenige ist, vor dem ich mich gefürchtet habe, ehe ich noch von ihm wußte. Es wird, wie die ganze sittliche Haushaltung in meinem Geiste, so auch das Gewissen erst durch jene Gottesoffenbarung sich selber klar, es wird seiner Sache gewiß und gesichert vor Verirrungen.

Das führt uns noch auf Folgendes. Wie die Sünde erst die Gewissensfunction im sittlichen Wesen des Menschen ins Leben gerufen hat, so vermag sie auch diese Reaction zu schwächen, sie in ihrer Wirkung zu hemmen oder irre zu leiten. Es kann in einem Individuum die böse Lust durch Zustimmung des Willens so überhandnehmen, daß der sittliche Trieb allmählich erlahmt; die Nichtbefriedigung desselben, die im Anfang eben jene Reaction hervorrief, wird, wenn sie beharrlich sich fortsetzt, diese müde machen und zuletzt zum Schweigen bringen; das Gedächtnis, die gesammte Einbildungskraft wird durch andere angenehmere Dinge so vollauf beschäftigt, daß die Erinnerung an gethanes Böses nicht mehr aufkommen kann, und wenn auch einmal solch ein Schatten aus dem Grabe der Vergangenheit aufsteigt, so ist das Gesammtgefühl durch jenen Fleischesdienst so abgestumpft, daß kein Erschrecken, kein Unbehagen mehr dadurch erzeugt wird. Dann ist der Mensch zu allem fähig — er ist gewissenlos. Der Gegensatz hiezu ist — um dies hier gleich einzufügen — die Gewissenhaftigkeit. Sie unterscheidet sich von dem idealen, sittlichen Zustande, den wir oben als den normalen geschildert haben, dadurch, daß in letzterem das Gute unmittelbar aus dem reinen Trieb,

wie die gesunde Frucht aus dem saftreichen Baume, erwächst, ohne daß es erst einer Vermittelung auf dem beschriebenen Gewissenswege, erst eines Umwegs durch Negation der Negation bedürfte. Daher kann es kommen, daß, so hoch wir bei dem einmal factischen sittlichen Zustande des Menschengeschlechts die Gewissenhaftigkeit stellen, so sehr sie an der Spitze der Tugenden ihren Platz einnimmt, dennoch zwischen ihr und der reinen, positiven Tugend noch ein Unterschied besteht, ja, daß sie auch gerade den Mangel an dieser verrathen kann. Denn der Gewissenhafte, wenn das sittliche Leben in ihm ausschließlich nur durchs Gewissen bestimmt ist, kann möglicherweise in eine Aengstlichkeit und Scrupulosität gerathen, die ihn zu keinem raschen, entschlossenen, freudigen Handeln kommen läßt und ihn, auch wenn er gehandelt hat nach bestem Wissen und Gewissen, dennoch hernach abermals quält mit der Frage, ob er nicht doch Unrecht gethan? Bei Naturen dagegen, in denen der Wille kräftiger ist, wo die Antriebe zum Guten nicht bloß aus dem Gewissen, sondern direct aus dem sittlichen Triebe, aus der Liebe stammen, ist die Gewissenhaftigkeit nichts, als die constante Methode, die Fertigkeit und feste Gewohnheit, bei allem Handeln sich erst zu versichern, wie sich das Gewissen dazu verhalte, an ihm gleichsam immer, in großen und kleinen Dingen, erst die Probe zu machen und sofort beharrlich und rücksichtslos alles zu unterlassen, dessen Ausübung, und alles zu thun, dessen Unterlassung eine Gewissenswunde verursachen würde. Dadurch, daß der Gewissenhafte diese Regel unausgesetzt befolgt, wird einerseits sein Gewissen so lebendig und kräftig, daß es auf jede Anfrage augenblicklich klare und bestimmte Antwort giebt, und andererseits wird der Wille so geübt und daran gewöhnt, sich dem zu fügen, daß ein Zwiespalt zwischen Sollen und Wollen selten mehr fühlbar ist; der Gewissenhafte kann auf diesem Wege zu solch einer Sicherheit und Klarheit im Wollen und Handeln gelangen, daß zwischen solcher Gewissenhaftigkeit und jenem idealen sittlichen habitus, jenem reinen und steten Thun des Guten aus Liebe kaum mehr ein Unterschied warnehmbar ist; wir können dies den durch die Sünde bedingten Umweg nennen, auf dem der Mensch an jenes Ziel gelangt, wiewohl immer noch zwischen der so erlangten sittlichen Virtuosität und der reinen Tugend, wie wir sie in Christus als Wirklichkeit vor uns sehen, diejenige Differenz übrig bleibt, die auch auf anderen Gebieten, wie namentlich den künstlerischen, zwischen demjenigen fortbesteht, dessen Talent durch Fleiß erst auf eine bedeutende Höhe gehoben worden ist, und zwischen dem, der als ein Genius schafft und wirkt, ohne darum des Fleißes sich überhoben zu achten. — Nehmen wir zu Obigem noch die Beziehung auf Gott hinzu, wie dies auf Grund der göttlichen Offenbarung geschehen muß, so ist Gewissenhaftigkeit die in allem Handeln, auch in den einzelnsten geringfügigsten Dingen sich bethätigende Gottesfurcht, die sich zwar mit der Gottesliebe aufs innigste verbinden kann und soll, aber gleichwohl nicht mit ihr identisch ist.

Wir haben soeben die Gewissenhaftigkeit der Gewissenlosigkeit gegenübergestellt. Die letztere zu bewirken, gelingt der Macht der Sünde in vielen Individuen nicht — glücklicherweise müßen wir sagen, es gelingt ihr in der Mehrzahl nicht —; dafür wird nun die Lüge angewendet, um das Gewissen irre zu machen, daß es den Menschen abschreckt von solchem, was nicht Sünde ist, und dagegen ängstlich macht, etwas zu unterlassen, was objectiv unrecht ist, oder daß dem Gewissen nichts mehr gewiß ist, der Mensch sich also, weil er doch noch Gewissen hat, sich in permanenter Gewissensnoth befindet. In diesem Fall ist, wenn wir schärfer zusehen, zunächst nicht das Gewissen selbst corrumpirt, sondern der sittliche Sinn ist getrübt und gefälscht (das Auge, Matth. 6, 22. 23, ist nicht mehr einfältig) und der sittliche Trieb ist von seinen rechten Objecten ab- und auf falsche hingelenkt; indem nun daneben das Gefühl, als der Sitz der Gewissensthätigkeit nach der oben unter Ziff. 3 bezeichneten Richtung derselben, lebendig erhalten bleibt, ja durch allerlei Mittel gesteigert und sogar überreizt wird, so entsteht in ihm bei der Vorstellung von Dingen, die nicht Sünde sind, die aber der sittliche Sinn dafür zu halten verleitet worden, ein Erbangen, wie es naturgemäß nur entstehen soll, wenn sich wirkliches Unrecht darin reflectirt. Seine eigen-

thümliche Aufgabe erfüllt das Gewissen auch jetzt, so viel an ihm ist, aber, getäuscht durch ein falsches Signal, läßt es sich nun auch am unrechten Orte vernehmen und schweigt infolge dessen gerade da, wo es rufen sollte. Allein dies ist doch nur möglich, wenn das Gewissen selber, unterschieden von Sinn und Trieb, nothgelitten hat unter dem das ganze Menschenwesen durchätzenden Einfluß der Sünde. Denn es ist des Menschen Gefühl von Anfang her schon so geschaffen, daß alles, was der sittliche Sinn als Böses erkennt oder wodurch dem sittlichen Triebe die Befriedigung versagt wird, ein Gefühl, eine schmerzliche Empfindung erregt, ebenso gewiß und unfehlbar, wie etwas die Sinne beleidigendes oder dem naturgemäßen Trieb feindselig entgegentretendes im gesammten Lebensgefühl schmerzlich empfunden wird. Kommt es also dazu, daß etwas böses nicht mehr Schmerz oder Angst erregt, dagegen diese Empfindung gerade durch Gutes oder Unschuldiges hervorgerufen wird, so ist das Gefühl selbst, also hier das Gewissen, krankhaft gestört, es geht irre. (Hiezu haben gerade diejenigen, die ganz speciell auf Gewissenssachen sich zu verstehen vorgaben, die Casuisten, ihr Theil beigetragen.) Jenen Uebeln zu begegnen, ist aber die göttliche Heilsoffenbarung, und nur diese, vollkommen im Stande. Dadurch, daß in ihr ein klares Gesetz in festen Grundzügen niedergelegt ist, hat das Gewissen einen untrüglichen Maßstab empfangen, an dem es sich im allgemeinen wie im einzelnen richtig stellt und sich bildet, um nicht nur, wo Sinn und Trieb in Ordnung sind, eben so richtig in seiner Sphäre ihnen zu entsprechen, sondern selbst, wo jene unter beirrenden Einflüssen stehen, klar und fest zu bleiben, — ähnlich, wie auch in anderen Beziehungen oft, wo Erkenntnis und Wille fehl gehen oder unsicher sind, das Gefühl sich nicht beirren läßt. — Aber noch mehr: die göttliche Heilswahrheit und Lebenskraft ist nicht gebannt in den Buchstaben der Schrift; diese selber lehrt, daß ein heiliger Geist sei, der in alle Wahrheit leite, der da strafe und tröste. Hiezu nun dient ihm als menschliches Organ das Gewissen. Wie er den Trieb zum Gutesthun in volle Thätigkeit setzt (das Wort Röm. 8, 14 dürfen wir auch umkehren: Wer Gottes Kind ist, den treibt der Geist Gottes); wie er das Herz zur Liebe entzündet (Röm. 5, 5 ist jedenfalls die active Seite der Liebe mitzuverstehen), so ist auch er es, der (Eph. 4, 30) durch jede Sünde betrübt wird; sein Betrübtwerden aber und unsere Gewissensqual ist zwar nicht einerlei, aber eins.

Ist sich der Erzieher über des Gewissens wahres Wesen klar, so ergiebt sich aus dem Gesagten seine specielle Aufgabe sehr leicht. Sich selbst darf er des Kindes Gewissen nicht überlassen, in der Erwartung, es werde eben so sicher kommen, wie etwa seine Zähne; denn theils ist schon des Kindes Unmündigkeit die Ursache, warum auch das Gewissen in ihm erst unmündig ist, also wie jede andere geistige Kraft erst zur Mündigkeit erzogen werden muß; theils aber macht sich auch im Kinde jener das Gewissen selbst afficirende Einfluß der Sünde und ihrer Unwahrheit bemerklich, den wir oben beleuchtet haben. Auf das Gewissen muß erst gewirkt werden, damit es dereinst im reifen Menschen seine Macht ausübe; aber auch schon um überhaupt erziehen zu können, muß der Erzieher das Gewissen des Kindes wecken, damit er daran einen Bundesgenossen hat, der auch, wo das Kind nicht unter seinen Augen ist, dasselbe vor Schlimmem bewahrt. Es ist, wie wir mit Waitz (a. a. O., S. 186) sagen, das erste unter den Mitteln der Regierung: „denn theils wird durch die Erweckung und Schärfung desselben eine vielseitige Lenksamkeit des Kindes am sichersten erreicht, theils wird die Ausbildung eines selbständigen sittlichen Charakters dadurch unmittelbar vorbereitet, da das Gewissen den Willen keiner äußeren Macht, sondern nur der eigenen Erkenntnis des Guten und Bösen zu unterwerfen verlangt."

Auch in diesem Puncte muß zuerst beobachtet werden, in welcher Form die Gewissensthätigkeit bei dem Kinde sich äußert. Es giebt nachdenkliche Kinder, denen der Unterschied von gut und böse schon früh ein Gegenstand tiefen Interesses ist, die daher nicht bloß über die ihnen im Leben und in Geschichten vorkommenden sittlichen Erscheinungen gerne Betrachtungen anstellen und Fragen machen, weil sie genau wissen möchten, ob diese oder jene Handlung eine gute oder böse, erlaubt oder unrecht ge-

wesen, sondern die auch bei ihrem eigenen Handeln immer dessen eingedenk sind, daß es durchaus nicht einerlei sei, ob sie so oder so handeln. In diesen ist also jenes Bewußtsein des sittlichen Grundgegensatzes ein stets waches und lebendiges; es ist aber nicht ein theoretisches nur (wäre es das, wie es allerdings auch vorkommt, so hätte das Gewissen noch nichts damit zu schaffen, könnte daneben noch sehr unthätig sein), sondern es ist begleitet von dem Gefühl, daß es ihnen etwas unerträgliches wäre, Böses gethan zu haben, also, weil sie diese Möglichkeit sehr wohl kennen, von der Furcht, es möchte ihnen dies dennoch begegnen. Solch eine Art bei Kindern ist nie bloße Frucht der Erziehung, sie liegt in einem zarteren Organismus, in feiner angelegtem Gefühl; aber die Erziehung wird sehr wesentlichen Theil daran haben, ja sie muß darauf sorgsam einwirken, daß nicht entweder schädliche Einflüsse diesen Sinn abstumpfen, oder aber etwas verfehltes, namentlich bei Kindern schon eine moralische Altklugheit daraus entstehe, die weder natürlich ist, noch für wahrhafte sittliche Bildung Gutes verspricht. Ein schönes, freilich etwas ideal gehaltenes Bild eines wachen Kindergewissens und seiner Erziehung giebt „Emmy Herbert" von Miß Sewell (eingeleitet von Schubert, Stuttg. 1858); die 12jährige Tochter, ohne ihre kindliche Fröhlichkeit einzubüßen, besinnt sich bei eigenem und fremdem Handeln immer, ob es recht oder unrecht ist; sie fragt ihre Mutter, sie merkt sich, was diese und andere ihr theure Personen in dem und jenem Falle gethan, wie sie geredet, gedacht, gefühlt haben; sie vergleicht ihr eigenes Thun, reflectirt über die Motive, und wenn sie etwas unlauteres darin entdeckt, so ist sie tiefgebeugt darob. Da darf der Erzieher nur freundlich die Hand bieten, das sittliche Urtheil, worin sich dasjenige ausspricht und fixirt, was wir oben den sittlichen Sinn nannten, läutern und festigen, von den Sündenbekenntnissen das etwa Uebertriebene ablösen, zur Beseitigung des Wahren darin den positiven Weg zeigen und vor allem sich des Kindes Herz eben so offen, wie seine Achtung und Liebe durch seine ganze Selbstdarstellung unerschütterlich fest erhalten. Wie jeder Rechtschaffene, ohne daß er ein Wort an das Gewissen der andern spricht, doch eine beständige Gewissensmahnung für seine Umgebung ist: so erhält in erhöhetem Maße des Erziehers eigene sittliche Gesammterscheinung das Gewissen des Zöglings wach. Die Grundlage dazu ist aber diese. Schon früh, selbst noch, ehe es reden kann, ist dem Kinde der Gegensatz von gut und böse etwas unmittelbar einleuchtendes. Was böse und gut ist, das weiß es aus sich selber noch nicht, aber daß das ein Dilemma ist, in dem es selber sich befindet, das begreift es; es ist der angeborne sittliche Sinn, der eben so sicher anspricht, wie das Kind auch für den Gegensatz des Schönen und Häßlichen (später erst für den des Wahren und Unwahren) ein ganz unmittelbares Gemerk hat, auch wenn es noch vieles Häßliche schön findet. Somit hat der Erzieher die doppelte Aufgabe: erstens diesen Gegensatz, rein formell, in des Kindes Bewußtsein so unerschütterlich fest zu machen, daß er ihm nicht nur nie verloren geht, sondern durch all sein Denken durchschlägt, so daß ihm unwillkürlich bei jeder menschlichen That die Kategorien gut oder böse vor die Seele treten. Dem sittlichen Indifferentismus kann nur dadurch gründlich vorgebeugt werden, daß dem Kinde auf praktischem Wege sich der Satz ins allertiefste Bewußtsein eingräbt: es giebt gar keine indifferenten Handlungen. Das im Detail zu beweisen, ist natürlich nur bei gegebenem Anlaß am Platze; die feineren Beziehungen, die auch zwischen dem scheinbar Indifferenten (den sog. adiaphora) und dem Sittengesetz bestehen, lassen sich dem Kinde nur bei einzelnen Fällen deutlich machen, während es sie im allgemeinen nur ahnen kann; ebenso die verschiedenen Gesichtspuncte, von denen aus sich oft eine und dieselbe Handlung betrachten läßt. Wenn Schillers Wallenstein sagt: „Schnell fertig ist die Jugend mit dem Wort . . . . gleich heißt ihr alles schändlich oder würdig, bös oder gut," so ist das zwar ein Tadel, den das schnelle Urtheil verdienen kann, aber daß die Jugend in ihrem noch durch keine Diplomatie angesteckten Urtheil nur jene zwei Prädicate und kein drittes kennt, darin hat sie Recht, es fehlt ihr nur noch die erst durch Erfahrung zu erlangende Kunst, dieselbe auf jeden Fall richtig anzuwenden. Darum aber ist die zweite Aufgabe des Erziehers diese, dem

Kinde auch materiell das festzustellen, welche Gesinnungen und Handlungen gut und welche böse sind. Das Kind muß auf seine Auctorität hin das vorerst annehmen, und wir können oft die Erfahrung machen, wie unverwüstlich solche Urtheile, selbst wenn sie Vorurtheile wären, die man in frühester Jugend eingesogen, einem durchs ganze Leben nachgehen und auch in des Mannes sittlichen Grundsätzen, in seiner ganzen Lebensanschauung und Lebensweise zu Tage kommen. Aber um so sorgfältiger hat der Erzieher, der in dieser Beziehung noch seines Zöglings Gewissen vertritt, darüber zu wachen, daß nichts falsches, schiefes oder schwankendes in seinem eigenen Urtheil vorkommt; daß nicht, wenn er heute dem Kind etwas als schlecht prädicirt hat, morgen, wenn ein concreter Fall im Leben selber vorliegt, sein Urtheil über denselben Gegenstand anders laute, oder daß nicht, was er für sündhaft erklärt, einzig darum es ist, weil er persönlich keine Neigung dafür oder positiv Antipathie dagegen empfindet. Aber weiter soll es auch nicht seine Auctorität sein, auf welche sich des Kindes Bewußtsein von gut und böse für immer stützt; sobald es dazu fähig ist, hat er ihm in der heil. Schrift diejenigen Gottesworte zu weisen und einzuprägen, in denen das Sittengebot als Gottes Gebot ausgesprochen ist. Und andererseits wird er ebenso bei jeder gegebenen Veranlassung des Kindes eigenes Gefühl als Zeugen für sein Wort und Gottes Wort aufrufen; nicht wahr, du schämst dich dessen, was du gestern gethan — oder wie wäre dir zu Muthe, wenn du das begangen hättest?

Dieses grundlegende Verfahren ist allen Kindern gegenüber das nöthige und richtige; aber wo nun jene zartere sittliche Organisation sich nicht vorfindet, da offenbart sich das Gewissen wenigstens in Einer Hauptform, nämlich im Schuldbewußtsein. Wenn der Knabe irgend etwas gethan hat, das wider der Eltern Gebot war, so ist ihm, wenn er Vater und Mutter unter die Augen zu treten hat, nicht wohl dabei; dieses Unbehagen, diese Furcht wird das aufmerksame Auge des Erziehers ihm ansehen, auch wenn er es zu verbergen sucht, um sich nicht dadurch zu verrathen. Aber — täuschen wir uns nicht: diese Furcht ist noch nichts anderes, als Furcht vor Strafe oder Schande; bleibt die Entdeckung aus, wird keine Strafe verhängt, so steht die Sache bei den meisten Kindern — auch bei den noch unverdorbenen, im ganzen aufrichtigen — nicht so, daß nun desto mehr die Strafe im Innern, in der Qual des Gewissens fühlbar wäre, sondern, wenn sich der Thäter vor der Strafe einmal sicher weiß, so ist auch sein Gewissen zufrieden. Der Fall, daß ein kleiner Missethäter selber gewünscht hätte, die Strafe zu erleiden, um in seinem Gewissen Ruhe zu haben, ist wohl ein sehr seltener; auch daß ohne äußere Nöthigung, ohne besondern Anlaß (wie wenn etwa ein Dritter unschuldig deshalb leiden muß), rein aus sich heraus das Gewissen einen Knaben treibt, sich selbst zu denunciren, dürfte nicht unter die häufigen Erfahrungen der Pädagogen gehören; wogegen, wenn der Erzieher inquirirt, dann bei den noch nicht Verstockten sich das Gewissen darin kund giebt, daß sie das Bewußtsein ihrer Schuld nicht verleugnen können und nicht verleugnen wollen. Der schon verdorbenere will es wenigstens verleugnen und der noch schlimmere kann dies auch thun, weil er in frecher Miene und geschickter Lüge schon Meister ist. Bei diesem Sachverhalt dürften folgende Sätze dasjenige enthalten, was der Erzieher sich als Regel seines Verfahrens anzueignen wohl thun wird.

1. Das erste, was zur Bildung des Gewissens unter den angegebenen Voraussetzungen dient, ist das richtige Strafverfahren. Des Kindes Gewissen besteht, wie wir sahen, in den meisten Fällen eben darin, daß es Strafe erwartet; erfolgt sie nicht, geht eine Reihe von Uebertretungen ihm ungestraft hin, wird jede elende Ausrede geglaubt, ist der Erzieher stets sichtbar froh, wenn er auf des Kindes Behauptung hin die Schuld auf einen Dritten wälzen kann, dann erlahmt auch sein Gewissen. Es ist mit der Jugend, wie mit einem ganzen Volke; ist die Justiz eine blinde und lahme, so geht das Rechtsgefühl des Volkes allmählich unter; es muß immer seinen Halt an der Wahrnehmung haben, daß das Recht eine reelle, objectiv existirende Macht ist. Aber andererseits ist auch eine unvernünftige Strenge für das Gewissen des Kindes gefährlich.

Denn entweder fühlt es das Unrecht, das ihm damit geschieht, und hält sich, weil es mishandelt ist, auch schlechtweg für unschuldig; oder aber wird es so scheu gemacht, daß es sich stets schuldig glaubt, alles, was ihm schuld gegeben wird, auch zugesteht, weil doch seine Rechtfertigung nicht angenommen wird. Das Schuldbewußtsein wird in beiden Fällen unwahr, d. h. es wird zerstört. — Neben der richtig angewandten Strafe aber (in weniger gravirenden Fällen auch an ihrer statt) muß das Kind angehalten werden, was noch gut zu machen ist, auch wirklich gut zu machen. Hat es dies etliche male gethan, wenn auch vielleicht sehr ungern, es bekommt doch auf diesem Wege zu fühlen, daß eine Last vom Herzen ist; das Gewissen wird ihm also ein andermal selber den Impuls geben, dieses Mittel zu seiner Entlastung anzuwenden.

2. Wie viel daran liegt, sich des Kindes Offenheit zu bewahren, ist oben schon erinnert. Dazu ist freilich der nächste Weg jene vertrauenerweckende, herzgewinnende Liebe, die es einem gutgearteten Kinde unmöglich macht, dem Vater, der Mutter etwas zu verhehlen, so daß es demselben schlechterdings nicht wohl wird, so lange nicht zwischen ihm und ihnen alles klar ist. Aber es muß sehr gut stehen, wenn nicht früher oder später irgend einmal auch ein solches Kind in Versuchung gerathen soll, sich aus augenblicklicher Bedrängnis durch Verhehlung oder Lüge zu helfen. Deshalb ist es, gerade um jene Offenheit zu erhalten, für den Erzieher nothwendig, daß er die Kunst besitzt und sich erwirbt, in den Mienen des Kindes zu lesen, im Benehmen desselben augenblicklich zu merken, ob sein Bewußtsein rein ist oder nicht. Faßt er das Kind in solchem Momente augenblicklich an, so daß ihm das Erröthen oder Erblassen desselben schon sagt, was der Mund noch gerne verschweigen möchte, beruft er sich dem Kinde gegenüber auf diese verrätherischen Zeichen seines Schuldgefühls, (vorausgesetzt, daß das Erröthen oder Erblassen nicht die bloße Wirkung der natürlichen Schüchternheit oder Aengstlichkeit eines im gegebenen Falle ganz unschuldigen Kindes ist, was der Pädagog wohl unterscheiden und wornach er schon den Ton seines Inquirirens bestimmen muß) — so wird es die Waffen strecken, dann nimmt es aus solchem Verhöre die Ueberzeugung mit, daß es seinem Vater, seiner Mutter, seinem Lehrer gar nichts verhehlen könne, wenn es auch wollte, diese Gewißheit des Nichtkönnens aber ist ein ganz vortrefflicher Damm gegen die Lust zum Wollen; kann ich mir auf diese Art nicht helfen, so will ich auch nicht. Hier ist also ein Stück Physiognomik für den Pädagogen von großem Werth. Damit, daß man das Gewissen an den äußeren Zeichen faßt, die sein Dasein verrathen, während der Wille es noch im Dunkeln halten möchte, daß man es daran gleichsam ans Licht hervorzieht, stärkt man es selber.

3. Wir haben oben die religiöse Seite des Gewissens darin gefunden, daß, ob es gleich nicht an sich schon ein Gottesbewußtsein ist oder es mitenthält, doch seine wunderbare Art und Natur uns erst durch die persönliche Offenbarung des lebendigen Gottes klar und begreiflich werde. Der christliche Erzieher hat nun aber auch in dieser Beziehung, wie in anderen ihr analogen, nicht zu warten, bis das Kind selber in seinem Gewissen etwas so räthselhaftes erkennt und dann etwa fragt, woher denn dieses komme, worauf ihm dann erst gesagt würde: sieh, es ist Gottes heilige Majestät, die du darin zu fühlen bekommst, noch ehe du etwas von ihr selber weißt. Sondern wir sagen das dem Kinde gleich zu Anfang, wir halten ihm bei seinen Uebertretungen vör, daß es damit nicht uns nur, sondern den unsichtbaren Gott, den gerechten Richter beleidige, daß also unser Unwille, unser Kummer über seine Unart nur ein Schatten sei von dem Zorne Gottes, der den Sünder treffe, somit auch unsere Vergebung oder unser Nichtwissen von dem, was es insgeheim unrechtes gethan, noch weit nicht genüge, sondern daß es von Gott müße Vergebung suchen. Das erklärt ihm denn nicht bloß das schon in voller Thätigkeit begriffene Gewissen, sondern weckt es erst recht auf; der Gedanke an Gott erregt und erhält jene Furcht, jenes Bangen im Schuldbewußtsein, das sonst in dem flüchtigen Kindessinne sich so leicht wieder verlieren würde. Zwingen freilich können wir zu innerer Betrübnis und Gewissensunruhe auch ein Kind niemals, aber durch jene Mittel dem, was der Menschennatur als einer sittlichen angeboren ist, Luft

machen, das Gewissen stärken gegen die ihm gerade im Kinde speciell entgegenstehenden Mächte, den Leichtsinn, die Lüge — das können wir. Nur erinnert sei noch daran, daß das unter Ziff. 3 Gesagte ebenso sehr die gelegentliche Belehrung, zu der das Leben in seinem alltäglichen Verlauf die Anlässe zahlreich bietet, als auch den geordneten Religionsunterricht betrifft, der in allen seinen Theilen und auf allen Stufen, insbesondere auch noch schließlich als Confirmandenunterricht und Vorbereitung zum Abendmahl jene Beziehung des Gewissens auf Gott und Gottes auf das Gewissen dem Kinde einprägen muß. Besteht, wie einst im Haller Waisenhaus, an irgend einem Institut eine förmliche Seelsorge, die sich speciell mit den Einzelnen zu thun macht, oder nimmt sich aus freien Stücken ein Lehrer, ein Vorsteher der Zöglinge an (wie z. B. Oetinger dies von dem Prälaten Weissensee in Blaubeuren rühmt, s. s. Selbstbiographie, herausg. v. Hamberger S. 11.), so ist da für allgemeine und besondere Gewissensleitung Raum gemacht, die gerade dem Jünglingsalter so wohl zu Statten kommt. Ohne irgend welchen Beichtzwang nach jesuitischem Muster kann sich ein Lehrer solches persönliche Vertrauen erwerben, daß ihm die Gemüther von selber sich öffnen. Das ist die rechte cura animarum, die erst den rechten Lehrer ausmacht. Ein solches Verhältnis muß auch der Geistliche zwischen den von ihm confirmirten Kindern und sich zu stiften suchen, daß sie ihm nicht fremd werden, sondern an ihm einen Gewissensrath, bei ihm eine immer offene Thür für ihre Anliegen finden. Stehen sie so zu ihm, so ist der Gedanke an ihn auch wieder ein Schutzmittel gegen Versuchungen, wo das Gewissen allein ohne solch einen äußern Halt, ohne Furcht und Scham vor ihm vielleicht nicht Herr über Gelüste und Verlockung würde (vgl. d. Art. Geistliche als Seelsorger).

4. Man spricht bekanntlich auch von einem irrenden Gewissen; wir haben oben gesehen, wie das Gewissen selbst in den Irrthum mit hineingezogen wird. Da aber ein größerer Theil der Schuld jedenfalls nicht ihm, sondern der Fälschung des sittlichen Sinnes zur Last fällt, so muß es von dieser Seite her vor Falschem sicher gestellt werden. Daher ist auch dies eine Aufgabe des Erziehers, das sittliche Urtheil des Kindes richtig zu stellen, rein zu halten, zu üben und zu schärfen. Das geschieht unseres Erachtens besser durch Beleuchtung und Betrachtung fremder als eigener Handlungen; denn bei den letzteren mischt sich leichter irgend ein egoistisches Motiv ein, während an fremden Handlungen sich der sittliche Sinn rein expliciren kann. Es wird also aus der Geschichte, aus der eigenen Umgebung des Kindes jeder geeignete Anlaß benutzt, um das Kind urtheilen zu lassen, ob das recht oder unrecht ist, und zwar so, daß immer auf die allgemeinen sittlichen Grundsätze, auf Gottes Gebot zurückgegangen wird. Je nach der Fassungskraft des Kindes wird auf Probleme eingegangen, z. B. ob Jephtha, ob Herodes wohl gethan, ihr Gelübde zu halten, und warum nicht; es wird an den Charakteren der heiligen und profanen Geschichte das Edle vom Unedlen unterschieden, überhaupt die Mischung des Guten und Bösen analysiren gelehrt; es werden Vergleichungen angestellt, z. B. zwischen der Buße des Petrus und der Reue des Judas, es wird in der Geschichte des Cornelius Apgsch. 10. gezeigt, wie Petrus auf Gottes Ruf selber von Gewissensscrupeln losgebunden wird, wie Röm. 14. Paulus die Gewissen über heidnisches Fleischessen richtig stellt u. s. f. Dadurch, daß sich der Zögling immer Rechenschaft geben lernt von dem, was und warum es gut und böse ist, bleibt er bewahrt vor falscher Laxheit wie vor falscher Aengstlichkeit und Scrupulosität; die Wahrheit macht ihn frei. Geht aber beides Hand in Hand, jener Gewissensernst in der Furcht Gottes, wovon wir unter Ziff. 3 sprachen, und diese wachsende Klarheit des Urtheils, die Geübtheit des Verstandes, Schein von Wirklichkeit, Meinung von wohlbegründeter Wahrheit, Gewohnheit von Recht, bloße Anwandlung von wirklichem Gefühl zu unterscheiden, die Fähigkeit, in jedem Zweifelsfall (einem casus conscientiae) den richtigen Punct herauszufinden und eine Entscheidung zu treffen: dann hat der Zögling in seinem Gewissen die heilige Macht, die ihn eben so treu im Kleinen und Verborgenen vor Gott wandeln als kühn und unerschütterlich der Welt gegenüber treten läßt. **Palmer †.**

Gewöhnung. Aus öfter wiederholten Thätigkeiten von gleicher Art erzeugen sich Zustände in den Gliedern, den äußeren Sinnen, im innern Sein, welche allmählich zu einer auch ohne Hinzutritt des bewußten Wollens wirkenden und treibenden Macht bei unsrem Thun werden. Es entsteht ein Habitus, worin das natürliche Wesen des Menschen seine besondere Prägung mit der Folge erhalten hat, daß diese Form selbst wieder mit einer gewißen Naturnothwendigkeit auftretend als die andere Natur erscheint. Jene Thätigkeiten sind theils receptiver, theils activer Art. Was wir öfters hören, sehen, was wir öfter ausüben, davon legen sich die Ein- und Abdrücke in den Grund unsres Lebens, und diese wirken gestaltend auf den Kreis der Vorstellungen wie der Trieb in unsrem Innern, so daß diese mit der Zeit zum unbewußten Eigenthum des Menschen werden, gleichsam zu einem Capital, welches seine Zinsen entrichtet ohne daß man nöthig hätte daran zu mahnen. Noch mehr, es giebt Arten von solchem Habitus, die nicht einmal erst im einzelnen Menschen neu anzubahnen sind, sondern sie erben sich fort von Generation zu Generation als Typen der Nationen, der Stammesarten, der Familien, und was an diesen Typen durch Civilisation verfeinert wurde, das geht schon wieder theilweise als unbewußtes Vermögen auf das nachwachsende Geschlecht über, gleichwie im Gegentheil verdorbene Sitten einer Zeit zugleich Frucht der Gegenwart und Keime für die Zukunft enthalten. Das ist die Macht der Gewöhnung. — Ein Beispiel aus der Musik möge zur Verdeutlichung dienen. Jener chinesische Gesandte am Hofe Ludwigs XV. erklärte auf Befragen als das schönste an der Oper, in welche man ihn geführt, deren Anfang; man ließ daher die Ouverture noch einmal spielen, aber diese hatte er nicht gemeint sondern was ihr voraus gegangen sei: es war das Stimmen der Instrumente. Sein chinesisches Ohr fand also Befriedigung in dem regellosen Tönen und Rauschen der Instrumente; bei uns kommt das Kind des einsamsten Dorfes mit feiner organisirten Gehör auf die Welt. Ein anderes Beispiel: „zu viel Noten"! sagte Joseph II. zu Mozart nach der ersten Aufführung der Zauberflöte; welche Tonmassen und welche Klangfarben ertragen und verstehen die heutigen Ohren! Es ist die Gewöhnung, welche die Sinne ausweitet, schärft, verfeinert, allerdings auch unersättlich macht wie es der Gaumen eines Gourmands wird. Sollte das innere Gehör, sollte Sinn und Trieb im allgemeinen nicht ähnliche Erweiterungen, Verschärfungen u. s. w. erfahren durch fortgesetzte Uebung im Aufnehmen und im Thun, so daß was anfänglich mit Bewußtsein und directem Willen geschah, allmählich unbewußt geschieht, so daß, was zuerst eine besondere Anstrengung erforderte, jetzt wie von selbst sich macht? — Wäre dies nicht der Fall, und müßten wir bei jeder Bewegung eines Gliedes, bei jedem Gedankenlauf uns auf jeden einzelnen Schritt besinnen, wir kämen nicht weit, weder im Verstehen noch im Wirken. Was wir von Natur haben, ist ein ererbtes, was durch Gewöhnung, ist ein ersammeltes und aufgespartes Vermögen; von beidem lebt man, und jede neue Erwerbung wird erst dadurch eine gesicherte, daß sie jenem Grundstock anwächst.

Von selbst ergiebt sich hieraus der pädagogische Werth der Gewöhnung. Der Kunstsinn ist zu wecken und zu üben durch Bild und Ton; je edler die Kunstgestalten und je sprechender, desto fördernder ist, was sich von ihnen einprägt. Fratzen und unnatürliche Bildereien, geschweige unziemliche Nuditäten verderben schon im Kindesalter Auge und Sinn; Schelmenlieder, frühzeitig in das Ohr gebracht, tönen oft bis in das Alter fort zur Pein der ernster gewordenen Seele. — Was man zu lernen hat an Sprachen, an Kenntnissen jeder Art, — es sinnen die Didaktiker immer wieder neue Wege aus, wie sie solche Dinge an die Schüler hinbringen, wie sie dieselben dem Verstande zugänglich machen, aber sobald es sich von bleibendem Besitz und von den Fertigkeiten der Verwerthung handelt, so muß eben die gute alte deutsche Regel auf den Plan: Uebung macht den Meister, sammt ihrer lateinischen Schwester: repetitio est mater studiorum, und solche Regeln gelten gewißlich nicht bloß vom Einmaleins. Viel Dociren und wenig üben macht den Lehrer müde und läßt den Schüler sitzen. Durch

Wiederholen werden die Wege des Lernens geebnet und glatt, die Communicationen zwischen Verstehen, Wollen und Thun beschleunigt.

Dies gilt vom materialen Lernen; aber ebenso wichtig ist die Gewöhnung in formaler Hinsicht. In der Schule gilt es überhaupt, daß das Lernen gelernt wird, d. h. das concentrirte Aufmerken und das beharrliche Aneignen. Beides zusammen macht den Lernfleiß aus, und diejenige Schule trägt am sichersten zur Bildung bei, welche nach Plan und Methode so eingerichtet ist, daß sie die Lernkraft übt und den Habitus des Auffassens, Aneignens und Behaltens erzeugt; denn nicht durch Anhäufung der Wissensstoffe, sondern durch Entwicklung der geistigen Saugwurzeln und durch den Tonus in dem geistigen Gefäß- und Muskelsystem wird der junge Mensch vorangebracht und zugleich befähigt, sich im spätern Leben selbst weiter zu bilden. Wer das Lernen gelernt hat, der erst hat wirklich gelernt, auch wenn die Summe seiner Kenntnisse und deren Mannigfaltigkeit einstweilen noch beschränkt geblieben sind.

Dies in Betreff des Lernens. Auch die Tugenden sind durch Gewöhnung zu bilden. Ehrlichkeit, Wahrhaftigkeit, Reinlichkeit, Anstand — man predigt ja vergebens, wenn nicht von klein auf dahin gestrebt wird, sie zur andern Natur zu machen, eine Fertigkeit zu ihrer Anwendung zu erzeugen. Was sind gute Sitten anders, als ein Angebautsein des inneren Lebens, worauf Frucht für das äußere Benehmen wächst, ohne daß in jedem einzelnen Fall ein besonderes Pflanzen und Begießen nöthig würde? Ist das Wissens-Gedächtnis ein Schatz, aus welchem früher Angeeignetes mühelos und ohne langsame Denkoperationen hervorgeholt wird, so ist die Sitte ein Gedächtnis des Willens, das ebenfalls mit einer Art von Nothwendigkeit in Thätigkeit tritt und dessen Besitzthum nicht erst mit Anstrengung herbeigezogen werden muß. Auch in der Moral macht Uebung den Meister, und derjenige Lehrer, welchem z. B. es gelang, seine Anfänger binnen wenigen Wochen dahin zu bringen, daß keins mehr ungewaschen und ungekämmt zur Schule kommt, hat für die Tugend der Reinlichkeit mehr gethan, als wer den Vierzehnjährigen durch eine Vorlesung über die physiologischen Gesetze der Hautpflege ihre habituelle Unreinlichkeit zu entleiden sich bemüht. Artigkeit, Ehrerbietung, Nächstenliebe, Mitleid und Barmherzigkeit — wieviel kann für spätere Uebung dieser geselligen Tugenden dadurch geschehen, daß sie frühzeitig dem Betragen angebaut werden, indem man dem Kinde Gelegenheit giebt, sie im bescheidensten Kreise anzuwenden!

Aber wie das Gute so wird auch das Schlimme durch Gewöhnung zu einer Art von Natur gemacht, daher letzteres nicht frühzeitig genug von den Kindern ferngehalten werden kann. Zorn, Streiten, Schelten, Naschen, Trägheit, Zerstreutheit, Widerspenstigkeit, Ungehorsam u. dergl. — man soll nicht meinen, mit dem Aufwachen des Verstandes werde sich das alles von selbst verlieren; denn ein Habitus des Gemüthes weicht nicht ohne weiteres den logischen Schlüssen, sondern es gehört ein starker moralischer Entschluß im späteren Leben dazu, um angewöhnter Untugenden Herr zu werden, und das Abtragen eines solchen Baues von Unsitten erfordert größere Anstrengung als selbst der Anbau guter Sitten. Wie schwer fällt es z. B. dem ernster gewordenen Manne, sich das Fluchen abzugewöhnen, das er in der Jugend sich angewöhnt hatte, ja schwerer oft als das Beten zu lernen, welches er in den Jahren der Thorheit versäumte. Ein ungeübt gebliebenes Glied wird eher zu richtigen Functionen geleitet als ein durch Misbrauch verzogenes und verzerrtes.

Die meiste Erziehungsmühe haben diejenigen Anstalten, welchen obliegt, misrathene Subjecte sittlich-orthopädisch zu behandeln; wer daher dem Keime des Bösen wehrt, erspart Sorge, Arbeit und Kampf zur Entwurzelung desselben. Denn auch im schlimmen Sinne gilt es, daß Uebung den Meister macht und Gewohnheit zur andern Natur wird.

Lehre, Unterweisung, Ermahnung, Zucht, Strafe erhalten die sicherste Bestätigung und wirksamste Förderung durch das Beispiel. Sieht das Kind die Eltern thun was

recht ist, erblickt der Schüler an seinem Lehrer das Vorbild der Gewissenhaftigkeit, des Fleißes, der Pünctlichktit, so wirken diese Eindrücke davon auch mit einer Art von unbewußter Nöthigung. Solche Bilder prägen sich ab und ein wie etwas das nicht anders sein kann; und der Schluß von den Gewohnheiten junger Leute auf den Habitus des Hauses, woraus sie stammen, der Schule, durch welche sie giengen, ist zwar kein zwingender, aber doch in den meisten Fällen zutreffend. (Vergl. d. Art. Abrichten. I. S. 26.) **A. Hauber.**

Giftpflanzen, s. körperliche Erziehung, Pflichten der Schule.

Glaube als Voraussetzung bei dem Erzieher, s. Erzieher.

Globus, s. Landkarten.