

Einbildung des Verfassers, daß er ein Dichter sei, zu leicht erregt und sein liebevolles Eingehen in die Meisterwerke der Dichtkunst eher gehindert als gefördert wird.

Der bei den oben angeführten verwandten Artikeln angegebenen reichen Literatur sei nur hier beigelegt als etwas neueres: Kuno Fischer's schöne Abhandlung „Schiller als Philosoph“; Oldenberg, Ein Streifzug durch die Bilderwelt. Hamburg 1859; E. Frommel, die Kunst im täglichen Leben. Barmen 1867; und als etwas minder bekanntes: die Vorrede A. A. L. Follen's zu seinem „Bildersaal deutscher Dichtung“ (Winterthur 1828), wo die pädagogische Bedeutung der Kunst des Näheren erörtert wird. G. Baur.

2.

Laboratorium, s. Chemie.

Lancaster, s. Bell.

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

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

Daß man der Kindheit und Jugend die Motive des Lachens nicht verwehren soll, bedarf so wenig eines Beweises, als daß man ihnen die Bewegung in freier Luft gestatten muß. Ist doch ersteres gleichsam eine Bewegung der frischen Luft in Lunge und Blut, und der im Wachsthum begriffene Körper bedarf mehr Luft als der gealterte. Dagegen ist darauf zu sehen, daß jede natürliche Lebensäußerung nicht ausarte, noch ihr durch unrechte Mittel gedient werde. Es giebt eine Verwilderung im Lachen. Das Benehmen eines Erwachsenen, der in Gesellschaft rohe Witze reißt und dazu selbst das Signal unmäßigen lauten Gelächters giebt, ist pöbelhaft. Findet sich unter einer Schaar junger Leute der eine oder der andere, welcher hierin seine Vorstudien zu machen anfangen will, so ist dem ernstlich zu begegnen. Lustige Kinder sind wohl auch zu unterscheiden von Possenreißern, welche sich selbst herabwürdigen und in der Regel schnell die Grenzen des Anständigen überschreiten; denn das Bedürfnis, Lacher um sich zu haben, erfordert eine Steigerung des Lachreizes, und hier pflegt es dann bald immer

plumper zu kommen. Lachen soll nie Zweck werden, sondern darf nur Folge sein. Daher auch Lustspiele am schwierigsten gelingen, von den ehemaligen Hofnarren aber, als welche dazu aufgestellt waren, Lachen um jeden Preis zu erregen, erzählt wird, daß sie durch künstliche Mißhandlung, Hunger, Einsperren, Schrecken u. s. w. zu ihrem traurigen Dienste seien vorbereitet worden. Die großen Herren vor Alters mochten allerdings zu ihren reichen Mahlzeiten auch reichlichen Lachens benöthigt sein, um desto mehr Sauerstoff aus der Luft dem dicken Blut zuzuführen und den inneren Organen die Ueberwindung der zu sich genommenen Massen zu erleichtern. — Lachen kann ansteckend werden unter gewissen Umständen. In der Nähe von Ferien oder Kinderfesten sind die Schüler oft von einer kaum zu bändigenden Lachlust eingenommen, und eine Kleinigkeit reicht hin zum allgemeinen Ausbruch. Aber auch bei länger dauernder Depression des Gemüths tritt oft diese Reaction durch jenen Affect ein, durch welchen die Natur die Gesundheit mechanisch und chemisch befördern will; so während der Dauer langer und schwerer Krankheiten und sogar in den Häusern wirklicher Trauer. Junge Leute, welche unvernünftig streng erzogen und daran gewöhnt werden, die heiteren Regungen der Lebenskraft für Sünde anzusehen, kann man zuweilen über eine Kleinigkeit in nicht enden wollendes Gelächter ausbrechen sehen — eine momentane Selbsthülfe gegen unnatürliche Hemmung.

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

Je nachdem in einem Kinderkreise ein Lachen entsteht, und sie wollen darüber keine Rechenschaft geben, hat man zu besorgen, daß der Lachstoff einem unzarten oder von der Scham unbeflügelten Gebiet entnommen ist. Hierauf weist auch manchmal das unterdrückte Lachen (Nichern, Ritzern) hin. Es kommt, wie bei ungebildeten älteren Personen, so auch bei an sich gut gearteten jungen Leuten vor, daß sie zuweilen hinter solchen Personen her lachen, welchen sie so eben Ehrerbietung erzeigt haben. Dies scheint eine Abspannung des Gemüthes zu bezwecken, eine unwillkürliche Erleichterung von dem Druck der Auctorität. Man soll sich davon nicht beleidigen lassen, aber es ist als Unbildung zu bekämpfen.

Sündhaft ist das Belachen misgestalteter oder blödsinniger Personen, auch Betrunkener; bössartig kann das Auslachen solcher Mitschüler sein, die aus Mangel an Gaben in ihren Leistungen Blößen geben. Der Spott des Lehrers wirkt doppelt verschüchternd auf sie ein; er mag den Faulen oder Zerstreuten oder Gedehastigen hie

und da zum Sporn oder Zügel dienen, aber Lächerlichmachen ist immerhin ein mit Bedacht anzuwendendes Mittel; manche Natur erträgt es weniger als strenge Züchtigung, und es kann auf die Liebe tödtlich einwirken. Für diejenigen aber, welche sich nicht davor scheuen, schlecht zu sein, wenn sie nur nicht thöricht erscheinen, mag der Spott noch das einzige Mittel sein, welches vor der Hand wenigstens niederschlagend wirkt.

A. Hauber.

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

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

Nun sind aber mit der Aufnahme in die genannten Anstalten sehr bedeutende Benefizien verbunden: nicht bloß freie Wohnung, Verköstigung, Heizung, Bedienung, freier Unterricht, sondern auch ein ansehnliches Taschengeld, und, was besonders hoch anzuschlagen ist, eine sorgfältige pädagogische und wissenschaftliche Leitung mit Aussicht auf Reisestipendien, so daß ein sparsamer und genügsamer junger Mensch im niederen Seminar mit weit geringeren Kosten für die Eltern erzogen wird, als wenn er einen anderen Beruf ergreift, Eltern aber einen Sohn, dem das Glück einer solchen Aufnahme zutheil wird, in der Regel als versorgt betrachten können. Durch diese Umstände gewinnt die Prüfung als die alleinige Pforte, durch welche man in den Genuß solcher Wohlthaten gelangt, eine hohe Bedeutung, und man wird sich nicht sowohl darüber wundern dürfen, wenn die Bewerbung große Dimensionen annimmt, als vielmehr darüber, wenn die Zahl der Concurrenten eine geringe ist, wie es z. B. vom Jahr 1789—1810 der Fall war. Ebenso wenig kann es befremden, daß diese Prüfung einen großen Einfluß auf die Gestaltung des Gelehrtenschulwesens in Württemberg gewonnen hat und nicht nur zu einem Maßstab für die Tüchtigkeit der Lehrer und die Leistungen der Schüler geworden ist, sondern auch geradezu das Ziel bestimmt hat, welches in den Lateinschulen erreicht werden sollte.

Haben wir damit die Bedeutung dieser Prüfung von vorne herein bezeichnet, so erscheint es um so natürlicher, daß wir darlegen, wie diese Prüfung zu solcher Be-

deutung und Stellung gelangt ist, mit andern Worten, daß wir dieselbe historisch beleuchten. (Vergl. Hirzel, Sammlung der Gesetze für die württemberg. Fachschulen. Einleitung S. XXXI und CLIII). Unmittelbar nach der ersten definitiven Einrichtung der Klosterschulen wurde die Prüfung gemäß den Bestimmungen der großen Kirchenordnung vom Jahr 1559 S. CXLIV., je nachdem Stellen in den Klosterschulen frei wurden, mit jedem Einzelnen in Stuttgart besonders vorgenommen. Doch findet man, weil dieses Verfahren natürlich ein zeitraubendes und mühevolleres war, schon im Jahr 1582 in der zweiten Ausgabe der Kirchenordnung „ein gemein Examen“ d. h. eine Concurssprüfung und zwar in der Woche nach Pfingsten angeordnet, „also daß alle Knaben, so in unsere Klöster begehren aufgenommen zu werden, allhier gen Stuttgarten beschrieben und durch unsere Theologen, Kirchenrath u. mit Fleiß examinirt und folgendes die *loca vacantia* in unsern Klöstern mit den besten wieder ersetzt werden.“ Dieses Examen wird auch in späteren gesetzgeberischen Urkunden bis in den Anfang des vorigen Jahrhunderts hinein als ein Examen *pentecostale* erwähnt und fand ohne Zweifel zu dieser Zeit statt, weil die Zeit des Aus- und Eintritts in den Anstalten, obwohl noch keineswegs gleichmäßig geordnet, doch immer in die zweite Hälfte des Jahres fiel. Erstmals in einem Rescript vom 3. Mai 1749 wird der 18. October, *terminus Lucae*, als die gewöhnliche Promotionszeit angeführt, wobei wohl auch die Zeit des Examens dieselbe gewesen sein wird, welche sie bis auf die neueste Zeit gewesen ist (Ende August oder Anfang September). Die ursprüngliche Absicht war, daß die zu Prüfenden nur einmal erscheinen sollten, wie denn in einem Rescript von 1709 davon die Rede ist, daß „aus dem einigen *actus visitationis* die Beschaffenheit der Knaben nicht gehörig könne erlernt werden,“ weshalb die Pädagogen bei ihren Visitationen die Mittheilung der Lehrer und Schulvorstände benützen und ein Gutachten über die Tauglichkeit der Einzelnen abgeben sollten. Da übrigens die Bestimmungen über das Alter der Aufzunehmenden einen Spielraum von wenigstens 5 Jahren (vom 11.—16. Jahre) gestatteten*), so ist es natürlich, daß die Bewerber so frühe als möglich um die Aufnahme concurrirten. Daher für die erstmals Nachsuchenden der Name *Petenten*. Mißlang der erste Versuch, so wurde derselbe so oft es angien wiederholt. Die zum zweiten, dritten, vierten, fünften, sechstenmal Erscheinenden hießen nun, weil sie die Aufnahme erwarteten, *Expectanten prima, secunda etc. vice*. Erst gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts (1792) wurde das dreimalige Erscheinen beim Examen angeordnet, so daß die erstmals Erscheinenden im zwölften oder in der ersten Hälfte des dreizehnten Lebensjahres stehen und von da an noch zweimal concurriren sollten. Das Alter des Aufzunehmenden, nach dem 18. October (*terminus Lucae*) berechnet, konnte hiernach höchstens 14½ Jahr betragen. Diese Gliederung erhielt sich bis zum Jahr 1834. Von da an wurde das dreimalige Erscheinen zuerst auf ein zweimaliges, später auf ein einmaliges reducirt, wie es noch jetzt ist. Das Alter wird jedoch seit dem Jahr 1846 nach dem Kalenderjahr berechnet. Die Reducirung selbst erscheint uns zweckmäßig, da die Vortheile einer zwei- oder dreimaligen Prüfung, an sich sehr problematisch, doch mit den Kosten, die den Bewerbern dadurch verursacht werden, in gar keinem richtigen Verhältnis stehen.

Wie ernst und wichtig aber die ganze Sache behandelt wurde, geht schon daraus hervor, daß die von der Behörde entsendeten Visitatoren der Lateinschulen, wie schon angeführt, ein besonderes Augenmerk auf diese Candidaten des Landexamens haben und sich über sie von den Ortsbehörden und Lehrern besondere Mittheilung machen lassen sollten, daß für ihre Bewerbung besonders formulirte Tabellen vorgeschrieben wurden, in welchen die Personalien der Bittsteller und ihrer Eltern und Pfleger, deren Vermögensstand u. a. genau angegeben und beglaubigt, so wie eingehende Zeugnisse der

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

Lehrer über die Candidaten niedergelegt werden müssen. Diesen Tabellen sind ärztliche Zeugnisse über die Gesundheitsverhältnisse der Bittsteller, Schutzpockenimpfung, endlich Nachweise über den Besitz eines Bürgerrechts beizuschließen. Ueberhaupt hatte die Zeit des Landexamen in Stuttgart insbesondere in früheren Zeiten, da noch zwei und drei Altersabtheilungen erschienen, fast den Charakter einer Festversammlung. Aus allen Gegenden des Landes fanden sich Lehrer, Väter, Mütter, Geschwister der jungen Candidaten, welche selbst im festlichen Gewande, Frack und kurzen Beinkleidern bis in den Anfang der zwanziger Jahre dieses Jahrhunderts erschienen, in der Residenz ein. Besonders war der geistliche Stand, dem die Concurrenten meist angehörten, stark vertreten. Vor dem Anfang sah man die Pforten des Gymnasiums belagert von Schaar von theilnehmender Freunde. Die eintretenden Mitglieder der Prüfungscommission wurden ehrerbietigst begrüßt, schwerbeladene Diener schleppten den gelehrten Apparat der Candidaten herbei, ein etwa spät noch athemlos herbeieilendes Söhnlein, von ferne vom Hohne der Gymnasialisten verfolgt, wurde mit neugierigen und mitleidigen Blicken gemustert; wenn es dann aber stille ward, verließ sich allmählich die Menge. Indessen trieb der Gedanke an die im Schweiß ihres Angesichtes arbeitenden Söhne, deren Lebensschicksal von ein paar Schnitzern abhieng, die Lehrer und Eltern ruhelos umher, bis die Zeit heran nahte, in welcher die ersten Nachrichten über das „Argument“ verlauteten, nachdem die flinksten Arbeiter den Schauplatz des Kampfes verlassen hatten. Jetzt füllte sich allmählich wieder der Platz vor dem Gymnasium. Wenn nun einer nach dem andern zum Vorschein kam, wurden die Concepte gemustert, kritisiert, es entspannen sich Debatten über die Uebersetzung, und der ängstliche Vater gieng, das corpus delicti in der Hand, von einer Auctorität zur andern, um zu erfahren, ob hier richtig übersezt sei, ob er einen Schnitzer, einen ganzen oder halben vor sich habe, und hoffnungsvoll oder entmuthigt, nicht selten auch tüchtig ausgescholten, zogen die Betheligenen von dannen. Das große Thema der Tagesunterhaltung aber in gesellschaftlichen Zirkeln bildete das Landexamen, dessen Verlauf von Anfang bis zu Ende mit der gespanntesten Aufmerksamkeit verfolgt wurde. Vor dem Jahre 1822 hatte auch die mündliche Prüfung gewissermaßen den Charakter der Oeffentlichkeit, sofern Nachmittags Zuhörer zugelassen wurden. Durch Erlass vom 29. Juli 1822 wurde jedoch diese „Gewohnheit als vielfach störend aufgehoben.“ Wir haben damit eine der charakteristischsten Erscheinungen des specifisch württembergischen Kirchen- und Schullebens gezeichnet. In einem dem württembergischen Publicum bekannten Gedicht sind die einzelnen Züge derselben im Tone des Volkshumors treu wiedergegeben*). — In neuester Zeit hat mit der Zahl der Bewerber, welche in früheren Jahren öfters die Zahl hundert überstieg, in den letzten aber auf etliche und sechszig zurückgegangen ist, auch die Theilnahme des Publicums an dieser Sache abgenommen. Andere Interessen sind an die Stelle der theologischen getreten oder machen sich doch neben denselben mit gleicher Stärke geltend, und das Landexamen ist von seiner hervorragenden Stellung in die Reihe mancher anderen am Himmel des Residenzlebens vorüberziehenden Erscheinungen zurückgetreten.

Je einflussreicher nun diese Prüfung geworden ist, desto wichtiger wird die Frage nach dem Gegenstand derselben. Sonderbarerweise aber finden sich keine älteren urkundlichen Nachweisungen über die beim Landexamen verlangten Kenntnisse, außer der in der großen Kirchenordnung (S. CXLIV) enthaltenen Bestimmung, wornach die in die untern Klöster Aufzunehmenden reif sein sollen für die vierte Classe der Particularschulen, in welcher die ganze lat. Syntax repetirt, die principia prosodiae vorgenommen, die rudimenta graecae grammaticae gelehrt, ferner Terentius, Cicero de amicitia et senectute nebst Ciceronis epistolae ad familiares gelesen und als exercitium stili alle Mittwoch ein Argument aus den gehörten Lectionibus dictirt werden sollte (S. CXXIX). In der vorhergehenden dritten Classe aber, für welche das Examen, von dem wir reden, die Stelle einer Abgangsprüfung vertrat, sollte, außer dem exercitium Etymo-

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

logiae et Syntaxis, lectio Aesopica, ferner selectiores epistolae Ciceronis und Terentius vorgenommen, das Exerцитium stili aber so angefangen werden, daß „alle Mittwoch ein kurz leicht Argument aus den nächst gehörten lectionibus und, so viel möglich, ebendieselben Wort doch verdeutscht und geändert genommen und den Knaben dictirt werden“ (S. CXXIX). Hiernach konnte sich anfangs die Prüfung nur auf das Latein und höchstens die Musik erstrecken, welche in diesen Classen vielfach geübt wurde. Zwei Jahrhunderte später umfaßte die Prüfung Latein, Griechisch, Hebräisch und zwar mündlich und schriftlich, lateinische Versification, eine Reihe logischer und rhetorischer Definitionen, später statt dieser die Beantwortung von Religionsfragen (zuerst mündlich, jetzt schriftlich), endlich die Lösung arithmetischer Aufgaben. Die lateinischen Verse, das Hebräische, die logischen und rhetorischen Definitionen sind außer Uebung gekommen. Aus dem „kurz leicht Argument aus den nächst gehörten lectionibus“ sind aber Aufgaben erwachsen von großer Ausdehnung und gehäuften Schwierigkeiten. „Man trug Themen zusammen, in welchen die abstractesten Begriffe, die modernsten Phrasen bunt durch einander lagen.“ Man wußte auch fähige Knaben in den Lateinschulen auf eine Weise zu steigern, daß diese schwierigen deutschen Themen von einzelnen lateinisch oder griechisch oder gar in Distichen excipirt wurden. Die Lehrer aber richteten zum voraus ihr Augenmerk auf Gegenstände, deren Besprechung im Thema des Landexamens zu erwarten war, z. B. wenn ein Erdbeben vorgekommen, ein Krieg zu befürchten, die Eröffnung einer Eisenbahn in Aussicht war u. dergl., um dahin einschlagende Ausdrücke und Wendungen einzuüben. Gegenwärtig wird von den Candidaten verlangt die Uebersetzung eines deutschen Thema von mäßigem Umfang ins Lateinische, ebenso die Uebersetzung eines kürzeren Thema ins Griechische, eine schriftliche Uebersetzung eines Abschnitts aus einem lateinischen Classiker ins Deutsche, ein deutscher Aufsatz über einen dem Gesichtskreis dieses Alters entnommenen Gegenstand, die Beantwortung einiger Religionsfragen und die Lösung einiger arithmetischen Aufgaben; zur mündlichen Uebersetzung und Erklärung aber werden den einzeln vorgerufenen Candidaten sorgfältig ausgewählte lateinische und griechische Stücke und zwar allen dieselben oder ganz ähnliche vorgelegt, ebenso werden dieselben oder ganz analoge Fragen darüber an alle gerichtet. Auch kommt die kalligraphische Beschaffenheit der Arbeiten in Betracht. Bei Stellung aller dieser Aufgaben wird von einer richtigen Würdigung dessen ausgegangen, was Knaben dieses Alters von mittlerer Befähigung bei gehöriger Vorbereitung leisten können, und man kann nicht sagen, daß die Beschaffenheit der Aufgaben Anlaß giebt zu einer unnatürlichen und übermäßigen Anspannung der Kräfte. Nichtsdestoweniger bringt die Concurrenz so vieler Schulen, aus welchen in der Regel die besseren Köpfe zum Landexamen vorbereitet werden, unvermerkt bei Beurtheilung der Bewerber eine Steigerung des Maßstabes und somit auch der Leistungen mit sich, welche darin ihren Grund hat, daß man eben den besten die Palme zuerkennt. Wenn auch die meisten der Bewerber Befriedigendes und für ihre Stufe vollkommen Zureichendes leisten, so werden doch diejenigen vorgezogen werden, deren Leistungen über das Befriedigende und Zureichende hinausgehen, und es ist nun begreiflich, daß die Lehrer, deren Credit vorzugsweise von den Ergebnissen abhängt, die sie beim Landexamen erzielen, alle ihre Kräfte einsetzen, um die Schüler auf einen möglichst hohen Grad der Vollkommenheit zu treiben. Dies kann aber die Behörde nicht ändern. Es ist eine mit der ganzen Einrichtung nothwendig zusammenhängende Erscheinung. Pflicht der Aufsichtsbehörde ist es, zu verhindern, daß nicht durch zu hoch gehaltene Aufgaben der Wetteifer der Schulen über Gebühr gesponnt, daß nicht gegenüber von den Candidaten des Landexamens die übrigen Schüler vernachlässigt werden. Aber einem Wetteifer der Schulen muß Raum bleiben, so lange die Erlangung des Beneficiums das Ergebnis einer Prüfung ist, welche gewisse Kenntnisse der Schüler voraussetzt.

Dies führt uns auf die Betrachtung der Frage, ob es nicht überhaupt räthlich erschiene, bei Verleihung der Benefizien noch anderes als die bloße intellectuelle Befähigung der Bewerber in Erwägung zu ziehen und etwa auf moralische oder

ökonomische Momente zu reflectiren. Dies geschieht nun auch in gewisser Weise. So sind die Lehrer angewiesen, in den Zeugnissen, welche sie auszustellen haben, sich eingehend zu äußern nicht nur über die Kenntnisse der Schüler, sondern auch über deren Anlagen, Charakter und die ganze Richtung ihres Wesens. Allein abgesehen davon, daß dieses in Beziehung auf das vorliegende Alter und die noch zu erwartende künftige Entwicklung keine Schwierigkeit hat, daher die Lehrer meistens sich auf allgemeinere Bemerkungen beschränken, welche kein entscheidendes Moment für eine Beurtheilung namentlich gegenüber von hervorragender intellectueller Befähigung geben, abgesehen davon, daß es für den Lehrer etwas bedenkliches hat, durch Geltendmachen von Beobachtungen, die er anzustellen Gelegenheit hatte und die möglicherweise doch sehr einseitig sein können, einem Knaben und dessen Eltern die Erreichung eines Zieles unmöglich zu machen, welches mit seinem ganzen künftigen Lebensglück in engster Beziehung steht, — hat sich die Behörde wohl nie in der Lage befunden, auf solche Bemerkungen hin allein einen Bewerber abzuweisen. Höchstens kann dann, wenn es sich um eine Entscheidung zwischen Gleichen handelt, dadurch etwa ein Gewicht in die Waagschale gelegt werden zu Ungunsten eines solchen, der ein zweifelhaftes Prädicat hat. In der Regel gelingt es den Lehrern bei Subjecten von entschieden zweideutiger Richtung, mit welcher dann in der Regel auch Defecte in Kenntnissen verbunden sind, die Eltern zu vermögen, daß sie von einer Bewerbung absehen. Im allgemeinen aber fallen die Prädicate in moralischer Beziehung so farblos aus, daß darauf eine Entscheidung nicht begründet werden kann. Selbst vier Jahre später, beim zweiten Concurseramen, nachdem die Zöglinge vier Jahre lang im Seminar erzogen und unterrichtet worden sind, kommt es äußerst selten vor, daß ein einzelner, wenn auch Bedenken gegen ihn vorliegen, geradezu für unreif oder für untüchtig zum theologischen Studium erklärt wird. Hieraus ergibt sich, wie wenig bei der bisherigen Einrichtung sittliche Momente für die Beurtheilung ins Gewicht fallen und der Natur der Sache nach ins Gewicht fallen können. Wollte man nun aber eben mit Beziehung darauf eine radicale Umgestaltung dieser Einrichtung nach der Seite hin vorschlagen, daß auf die sittliche und religiöse Richtung der Bewerber und auf deren Befähigung zum geistlichen Beruf das Hauptgewicht gelegt würde, so kann doch ein solcher Vorschlag kaum ernstlich gemeint sein. Wie vermöchte es irgend eine Kirchen- oder Schulbehörde, wie insbesondere eine protestantische, zu verantworten, gegenüber von dem Standpunkte der heutigen Wissenschaft und den ernstesten Anforderungen, welche von hier aus an die Ausbildung künftiger Träger der Wissenschaft, insbesondere der theologischen gemacht werden müssen, wenn die intellectuelle Befähigung so entschieden hinter die sittlich-religiöse zurück gestellt werden wollte? Es ist gewiß richtig, daß manchmal ein junger Theologe, mit dessen wissenschaftlichen Kenntnissen es mangelhaft bestellt ist, einen guten Pfarrer noch abgeben kann. Aber man kann doch wohl nicht Religiosität und Sittlichkeit als oberstes Prüfungskriterium aufstellen. Wie würde da dem subjectiven Ermessen des Beurtheilenden Thür und Thor geöffnet, welche fruchtbare Saat für Scheinwesen und Heuchelei würde damit ausgestreut! Von welchen Thatfachen will man die Momente zu Feststellung eines Urtheils hernehmen? Ferner gesetzt es gieng dies alles bei solchen Prüfungen an, welche mit gereiften jungen Männern vor ihrem Abgang zum praktischen Beruf des Geistlichen angestellt werden, — obwohl es auch bei diesen Prüfungen nicht geschieht — wie sollte man diesen Maßstab bei vierzehnjährigen Knaben anlegen, welche noch eine ganz Reihe von Entwicklungsstufen durchzumachen haben, deren Ziel und Ergebnis jedem menschlichen Auge verborgen ist! Endlich scheint man bei solchen Vorschlägen ganz außer Acht zu lassen, in welcher engem Zusammenhang intellectuelle und sittlich-religiöse Reife mit einander stehen. In der Regel werden Knaben von vorgerückten Kenntnissen, deren intellectuelle Entwicklung bisher einen geregelten Fortgang gehabt hat, sich auch durch eine Reihe von sittlichen Vorzügen, durch Fleiß, Ordnungsliebe, Aufmerksamkeit, Anstand, durch Pietät gegen Lehrer und Eltern, durch ein gewedtes Gewissen auszeichnen. Ohnehin stehen in dogmatischer Beziehung Knaben dieses Alters, die eben den Con-

firmationsunterricht genossen, wenn nicht ausnahmsweise nachtheilige Einflüsse stattgefunden haben, auf dem Standpuncte kindlicher Gläubigkeit und haben von dem Berufe, für welchen sie bestimmt sind und zu welchem sie so ernst und feierlich und unter so gewichtigen Veranstaltungen vorbereitet werden, eine hohe Meinung. Es ist also gewiß richtig und doppelt richtig auf der Altersstufe, um welche es sich hier handelt, wenn bei solchen Prüfungen das Wissen den Ausschlag giebt; dieses kann nach positiven Thatsachen erhoben werden. Irrungen, welche auch hier vorkommen können, sind doch von ganz untergeordneter Bedeutung. Herz und Gefinnung von einer Reihe vierzehnjähriger Knaben erkundet und darnach eine Location in Beziehung auf Verleihung gewisser Benefizien anstellen zu wollen, wäre ein ebenso verkehrtes als vergebliches Beginnen.

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

*) Aus diesen in mancher Beziehung interessanten Rescripten mag Folgendes nach dem Wortlaut beigelegt werden: 1) Aus einer Verordnung v. 22. Sept. 1736: „In Zukunft soll keiner von Unsern Unterthanen, besonders aus der Bauerschaft sich unterstehen, Uns oder auch Unsere nachgesetzten Collegia und Rätthe um Aufnahme ihrer Kinder in die Klöster anzufragen, es seien dann dieselben mit besonders fähigen ingeniiis und anderer erforderlichen Schicklichkeit versehen, wollen sie anders nicht mit Schimpff und Schaden ab und zurückgewiesen werden; dahingegen Uns zu gnädigstem Gefallen gereichen wird, wenn solche im Baurenstand sich befindende Eltern vielmehr ihre Kinder zur Erlernung anderer, zu nöthigem Gebrauch nützlichen und streng laufenden Professionen und Künften, besonders aber zu Maurer- und Zimmerhandwerken in Zeiten anhalten. 2) Aus einem Generalrescript vom 3. Mai 1749: „Zu künftigen Examinibus sind keine solche zu verschreiben, denen es an genugsamen Mitteln zu Führung ihrer Studien fehlet, und die damit öfters genöthigt werden, zur Erhaltung desjenigen, was sie außer der von Uns bekommenen Kost, Wohnung und andern Wohlthaten etwa noch bedürffen, solche Hülfsmittel zu ergreifen, die sie an ihren eigenen Studiis hindern. Und ist hierunter keine Ausnahme als allein vor arme Pfarrerskinder zu machen. — Das Verbott, gemeiner Handwerks-Leuthe oder auch Bauern-Söhne nicht zu recipiren, solle (ungeachtet der sehr zweideutigen, meistentheils auf alleinige Gedächtnis-Stücke gegründeten und nachher gemeiniglich fehlschlagenden Ausrede von besonderen und vorzüglichen Köpfen) so lange allgemein sein, bis Mangel an andern tüchtigen jungen Leuten erscheint; und wird dem gemeinen Wesen damit gar nicht übel gerathen sein, wenn auch in andern und etwa geringen Lebensarten oder Professionen gute Köpfe zu finden sind und daselbst behalten werden.“ 3) Generalrescript vom 15. April 1788 untersagt „Handwerkern, Bauern, niederen herrschaftlichen und Communbedienten, z. B. Förstern, Schulzen, Bürgermeistern, Krämern u. ihre Söhne, wenn sie nicht ganz vorzügliche Gaben besitzen, dem geistlichen Stande zu widmen.“ Erlaß vom 27. Sept. 1811 lautet: „Da S. K. Majestät — allergnädigst geruht haben, daß, sowie die Söhne der Handwerker und Bauern überhaupt nicht studiren sollen, bei denselben auch die Aufnahme in die für die Bildung evangelischer Geistlichen bestimmten Seminarien nicht stattfinden könne, — so wird solches den Oberämtern unverhalten“ u.

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

Die Frage ist nun aber die, ob nicht in der Beurtheilung der Bewerber der Rücksicht auf das Vermögen ein überwiegenderer Einfluß gestattet werden sollte, als bisher, etwa so, daß das Beneficium in seiner ganzen Ausdehnung nur wirklich Bedürftigen, das beschränkte Beneficium minder Bedürftigen, Bemittelten aber das Beneficium als solches entweder gar nicht verwilligt, oder doch nur gegen volle Entschädigung Theilnahme am Unterricht und an der Erziehung, wie sie die Anstalt gewährt, eingeräumt würde. Mit solchen Gedanken zu Reform des Landerexamens sowohl als des beim Uebertritt auf die Universität stattfindenden wiederholten Concursexamens hat sich der verewigte Studienrathsdirector von Knapp getragen. Ich besitze ein Manuscript von seiner Hand, in welchem er diesen Plan ausführlich entwickelt hat. Er geht dabei von der Wahrnehmung aus, 1) daß bei der jetzigen Einrichtung der richtige Standpunct für Beurtheilung von Kenntnissen vierzehnjähriger Schüler verrückt und statt einer absoluten eine relative Schätzung derselben eingeführt werde, welche eine unendliche Steigerung gestatte und für die naturgemäße Entwicklung des Unterrichts in den Lateinschulen von entschieden nachtheiligem Einfluß sei, 2) daß bei der üblichen Behandlung des Examens der Zufall immer noch eine große Rolle spiele. Er will daher den Schwerpunkt der Entscheidung in die Rücksicht auf das Vermögen der Bewerber gelegt, notorisch Reiche ganz ausgeschlossen, unter den übrigen aber den Talentvolleren und Bedürftigeren in der Weise den Vorzug gegeben wissen, daß die Armen frei, die Bemittelteren gegen eine Entschädigung von 100, beziehungsweise 200 fl. aufgenommen würden. Was den ersten Punct betrifft, so haben wir bereits bemerkt, daß durch die Concurrrenz nothwendig ein Wettstreit unter den Schulen entstehen muß; eben dieser Wettstreit hat unsere Lateinschulen auf den hohen Stand gehoben, welchen sie bisher inne hatten und welchen der verewigte Thiersch in seinen Schriften über gelehrte Schulen wiederholt mit so hohem Lobe ausgezeichnet hat, freilich nicht ohne die Bemerkung, daß sofort die Leistungen der

höheren Classen in den Gymnasien unverhältnismäßig zurückstehen, eine Bemerkung, welche auch von inländischen Auctoritäten, Walz, Bäumlein, Mümelin gemacht worden ist und kein ganz günstiges Licht auf das Naturgemäße des Standes unserer Lateinschulen wirft. Dieser Wettstreit nun läßt sich, so lange die positiven Kenntnisse den Ausschlag geben, nicht vermeiden. Er läßt sich nur dadurch auf das richtige Maß zurückführen, wenn die Behörde die Aufgaben nach einem richtigen naturgemäßen Maßstab feststellt. Es ist auch zuzugeben, daß sich der Standpunct von einem absoluten, wie er sein soll, der auf einer richtigen Bemessung dessen beruht, was billigerweise naturgemäß die große Mehrheit von jungen Leuten dieses Alters leisten kann, umschlägt in einen relativen, welcher nur das beachtet, was in dem gegebenen Fall einer mit dem andern verglichen leistet, und möglicherweise eine ungebührliche Steigerung zuläßt, welche dann ihre Rückwirkung auf die Schulen äußert. Allein diesen Uebelständen wird durch die gemachten Vorschläge doch nicht abgeholfen. Schließen wir auch die „notorisch Reichen“ aus, legen wir auch den Bemittelteren eine Steuer nach einer gewissen Scala auf, so bleibt doch noch die ansehnliche (von Knapp auf 20 veranschlagte) Classe derjenigen übrig, welche unter den Bedürftigeren als die Talentvolleren und Kenntnißreicheren den Vorzug haben und ohne Entschädigung aufgenommen werden sollen. Dazu kommt nun die schwierige Bestimmung, der Frage, wer ist notorisch reich? wer ist bedürftig? wer ist weniger bedürftig? Die Frage wird um so schwieriger zu beantworten sein, als Director von Knapp selbst in dem genannten Manuscript sich dahin ausspricht, daß es nicht gut sei, wenn ganz Unbemittelte in die Laufbahn gelockt werden, als er endlich selbst der Classe der ohne Entschädigung Aufgenommenen das sogenannte Weingeld (ein Taschengeld von jährlich 60 fl.) entzogen wissen will, wodurch es allerdings ganz Unbemittelten unmöglich wird einzutreten. Nehmen wir nun noch dazu, daß erfahrungsmäßig die Concurrenten mit seltenen Ausnahmen aus der Classe der wenig Bemittelten oder der Bedürftigen sind, das Ausschneiden der „notorisch Reichen“ und der Bemittelten also eine ganz geringe Wirkung haben müßte, so vermögen wir von diesem Gesichtspuncte aus in dem vorliegenden Vorschlag eine wirkliche Verbesserung der bestehenden Einrichtung nicht zu erkennen. Wir wüßten unter dieser Voraussetzung, daß das Vermögen statt der Kenntnisse überwiegend zu betonen sei, durch kein anderes Mittel zu helfen, als durch den ganz radicalen Vorschlag, dem doch niemand das Wort wird reden wollen, daß unter den für höhere Gymnasialclassen reif Erfundenen eben gerade die festgesetzte Zahl der Ärmsten auserlesen werde. Etwas anders verhält es sich mit dem zweiten der oben erwähnten Punkte, daß bei der üblichen Behandlung des Examens der Zufall eine große Rolle spiele. Es ist dies freilich eine Klage, die bei allen Prüfungen wiederkehrt, die aber in dem Falle des Landerexamens ganz besonders bedenklich ist, weil der Erfolg desselben eine so große Bedeutung hat für die Concurrenten und deren ganze Lebensrichtung. Es kommt immer vor, daß das Fehlen einiger Nummern oder auch einer einzigen Nummer den Concurrenten ausschließt. Erwägt man, wie nahe die Prädicate, welche durch die Zahlen dargestellt werden, gut (6), ziemlich gut bis gut (5), ziemlich gut (4) u. einander stehen, wie leicht sie in einander überfließen und wie gar häufig die Prüfenden selbst in Ertheilung des einen oder andern Prädicats schwanken oder verschiedener Meinung sind, so wird man wohl sich aufgefodert finden, alles mögliche vorzuziehen, um Zufälligkeiten, Ungleichheiten der Behandlung ferne zu halten. Die Klage über das Walten des Zufalls aber bezog sich weniger auf die schriftlichen Arbeiten, welche durchaus unter dreifacher Controlle standen, als auf die mündliche Prüfung. Es soll hier natürlich niemanden ein Vorwurf gemacht, sondern nur gezeigt werden, wie es beim besten Willen der Prüfenden geht. Es kam vor, daß der eine einen schweren, der andere einen leichten, der eine einen großen, der andere einen kleinen Satz zum Uebersetzen erhielt, daß an den einen ganz einfache, an den andern verwickeltere Fragen gestellt wurden, daß der Examinator mit dem einen sich 3, mit dem andern 10 Minuten beschäftigte, daß an den einen noch außer der Reihe Fragen gerichtet wurden, an den andern nicht. Nichts davon zu sagen, daß manchmal auch Fragen ge-

stellt werden konnten, welche über den Horizont des Schülers hinauslagen, mit welchem ein anderer verschont blieb. Es liegt auf der Hand, daß unter diesen Umständen die Schüler nicht gleich behandelt wurden, daß Gunst oder Ungunst nicht der Prüfenden, wohl aber der Verhältnisse hier mächtig einwirken konnten. Es ist daher schon in einer Schrift vom Jahr 1843. „Das Landerexamen, ein Beitrag zur Reform der Gelehrten-schulen in Württemberg von Kapff“ die ganz berechnete Forderung gestellt worden, daß in der mündlichen Prüfung jeder Candidat soll denselben Satz zu übersetzen und dieselben Fragen zu beantworten haben. Der Satz müßte natürlich aus einem den Schülern unbekanntem Gebiet genommen, könnte nöthigenfalls auch nach Bedürfnis modificirt oder gar neu gebildet werden*). Dies geschieht seit dem Jahr 1856 im Lateinischen, seit dem Jahr 1860 auch im Griechischen. Der erste Versuch, der im Jahr 1856 von dem Unterzeichneten selbst als damaligem Mitglied des Studienraths gemacht wurde, stieß zwar auf bedeutenden Widerstand der Examinatoren, welche sich nicht gerne als Examensmaschinen gebrauchen lassen wollten, ergab aber bei aller Mangelhaftigkeit der erstmaligen Einrichtung so überraschende und gegenüber von der früheren Uebung sichere Resultate, daß man sofort dieses Verfahren beibehalten und neustens auch auf die mündliche Prüfung im Griechischen angewendet hat. Zu Vereinfachung und Abkürzung des Verfahrens bei einer großen Zahl von Concurrenten können wohl auch 2 oder 3 verschiedene Sätze mit anderen Fragen vorgelegt werden, wenn nur die Sätze gleich gestaltet und die Fragen analog aus dem Gebiet genommen sind, welches den Schülern bekannt sein soll, wie denn z. B. ganz gleichgültig ist, ob ich den einen Schüler frage, welche Verba abweichend vom Deutschen den Dativ, einen andern, welche den Ablativ regieren, ob ich den einen tempora von *τιθημι*, den andern von *διδωμι* abfrage u. — Durch diese Einrichtung, die so einfach ist, daß man sich nur verwundern muß, warum man nicht früher zu derselben gegriffen hat, dürfte alles mögliche geschehen sein, um eintretenden Zufälligkeiten bei der Prüfung vorzubeugen. Der Gegenstand der Prüfung ist für alle sowohl im Schriftlichen als Mündlichen durchaus derselbe, und es liegt auch von dieser Betrachtung aus kein Grund vor, einen andern Gesichtspunct bei der Aufnahme in die Seminare in den Vordergrund zu stellen. Wir machen nur noch darauf aufmerksam, wie wenig Sicherheit auch die Bestimmung des Vermögens- und Einkommensstandes der Eltern bietet. Capitalisten, wenn sie redlich sind, und Besoldeten kann alles nachgerechnet werden nach ihren Passionen. Ganz anders aber verhält es sich mit den Gewerbetreibenden. Hier wäre den willkürlichsten Angaben Thür und Thor geöffnet, die eine noch viel ungerechtere Wirkung äußern könnten, als die angeregten Zufälligkeiten des Examens.

Wir sind hiemit zu demselben Ergebnis gelangt, auf welches auch Prälat Dr. von Roth in einem kleinen Aufsatz „Das württembergische Landerexamen“ (Bl. Schriften päd. und biogr. Inhalts Bd. II. S. 72—78) gekommen ist, daß nämlich das Landerexamen nach seiner Einrichtung, wie sie im wesentlichen jetzt besteht, der gerechteste Maßstab für die Verwilligung des Beneficiums sei. Wenn er daran die Bemerkung knüpft, daß damit noch Einrichtungen verbunden werden könnten, wodurch die Zulassung wohlhabender Zöglinge an weitere Bedingungen geknüpft würde, so müssen wir bemerken, daß diese Einrichtungen bereits vorhanden sind. In dem Sinne, daß wohlhabende Zöglinge, welche das Examen mit entschiedenem Erfolg bestehen, ausgeschlossen werden, kann es nicht gemeint sein. Sonst wäre der Ausdruck wohl ein anderer. Das Institut der Hospites aber, welches je nach dem Erfolg der auch von diesen zu erstehenden Prüfung auch solchen Zöglingen den Eintritt eröffnet, welche gegen Entschädigung an dem Unterricht und der Erziehung, welche die Anstalt bietet, theilnehmen wollen, schließt alles das

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

in sich, was nach unserem Dafürhalten noch geschehen kann. Dieses Institut wird erfahrungsgemäß in denjenigen Seminaren, die nicht gar zu entlegen sind, vielfach benötigt und, so viel mir bekannt, müssen auch hier immer viele Bewerber abgewiesen werden, da die Einrichtungen in den Seminaren nur für eine bestimmte Zahl von Zöglingen, durchschnittlich 40, getroffen sind. Die Zahl der eigentlichen Beneficiaten hat von jeher nach dem Bedürfnis gewechselt und beläuft sich gegenwärtig auf 25, so daß also immerhin noch jedes Jahr die ansehnliche Zahl von 15 Plätzen für solche übrig bleibt, welche im Stande sind die verlangte Entschädigung, welche übrigens sehr billig angesetzt ist, zu leisten.

Was endlich die Rückwirkung des Landerexamens auf den Unterricht und die Methode in den Lateinschulen betrifft, so beziehen wir uns im allgemeinen auf das, was wir in der Einleitung zur Sammlung in die Gesetze für die württ. Mittel- und Fachschulen S. CIII gesagt haben. Daß eine solche Rückwirkung stattfindet, halten wir für ganz natürlich und berechtigt. Es wird dies bei allen Prüfungsordnungen nicht nur zum voraus in Rechnung genommen, sondern auch ausdrücklich beabsichtigt. Wir können es aber durchaus nicht billigen, wenn eine Prüfung in der Weise ausschließlich den Gang und die Methode der Studien bestimmt, wie es bei dem Landerexamen durch mehr als zwei Jahrhunderte der Fall war. Die Vorschriften über das, was in den Lateinschulen geleistet werden soll, sind seit dem Jahre 1549 bis zum Jahre 1792 durch keine allgemeine oder specielle Verordnung geregelt worden. Alles, was hier geschah, geschah durch das medium des Landerexamens. Durch dieses kam das Griechische, das Hebräische, die lateinischen Verse, die Logik und Rhetorik auf den Lectionsplan der lateinischen Schulen, auf welchem alle diese Dinge in der Gr. Kirchenordnung Cl. 1—3 der Particularschulen nicht stehen. Auf die gleiche Weise ist hebräische Sprache, lateinische Versification, Logik und Rhetorik wieder von dem Lectionsplan der lateinischen Schulen verschwunden. So ist es gekommen, daß die sog. Realien*) bis auf die genannte Zeit und noch geraume Zeit nachher in den latein. Schulen gar wenig Berücksichtigung fanden. Man bedurfte ihrer nicht zum Landerexamen. Man steht, die ganze Aufmerksamkeit, welche die leitende Schulbehörde dem latein. Schulwesen schenkte, sammelte sich um das Landerexamen. Es war die bewegende Kraft der lateinischen Schulen. Je mehrere Räder hier in Gang gesetzt wurden, desto bewegter wurde es in den Lateinschulen. Standen einzelne Räder dort still, stugs stellten auch die entsprechenden Rädchen in den Schulen ihre Rotationen ein, ohne daß es noch besonderer Manipulationen dazu bedurft hätte. Es begreift sich dies in einer Zeit und in einem Lande, wo sich das Hauptinteresse der höheren Bildung der Theologie und den damit zusammenhängenden Unterrichtsanstalten zugewendet hatte. Dabei ist nur zu bemerken, daß es in Württemberg noch lange so blieb, nachdem bereits die Theologie längst aus jener Stellung verdrängt war, daß man anderwärts Lehrgegenstände und Methode längst zu reformiren begonnen hatte, ehe man in Württemberg noch daran dachte, daß, als endlich in Württemberg die Theorie im Jahre 1793 in der bekannten Verordnung wegen des latein. Schulwesens (Schulgesetze S. 274) sich einen energischen Ausdruck verschafft hatte, die Praxis noch lange zurückblieb, offenbar aus keinem anderen Grunde, als weil das Landerexamen, auf welches sich aller Unterricht concentrirte, im Wege stand. Diese Prüfung selbst aber mit ihrer ausgebreiteten Concurrenz, mit den großen Benefizien, die sie in Aussicht stellte, während nur eine beschränkte Zahl von Auserwählten sie erlangen konnte, hätte am wenigsten sollen für die ordentliche Gestaltung des Schulwesens maßgebend sein. Durch die massenhafte Concurrenz der besten Schulen und besten Köpfe wurde die Prüfungsbehörde unwillkürlich getrieben, den Maßstab zu erhöhen, die Forderungen zu steigern, außerordentliche, das gewöhnliche Maß übersteigende Leistungen bei der Beurtheilung zu Grunde zu legen. Daß man nun diesen Standpunct übertrug auf die allgemeine Ordnung der

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

Schulen, daß man als regelmäßige Leistung einer guten Schule das verlangte, was das Landerexamen forderte, das halten wir für verkehrt. Es mochte wohl bei Landerexamen für sehr empfehlend erachtet werden, über das Argument noch 10 oder 12 Disticha zu machen, daß aber nun lateinische Versification zu einem ordentlichen Lehrgegenstande der lateinischen Schule wurde, war keineswegs eine natürliche Consequenz aus dem ersteren. Das Landerexamen verlangte keine positiven Kenntnisse aus Geschichte, Geographie, Religion. Daß nun aber diese Fächer darum auch in der lateinischen Schule zurückgestellt wurden, das hätte man nicht erwarten sollen, sondern hier hätte das Schulregiment oder die Schulgesetzgebung nachhelfend, erläuternd, beschränkend, ergänzend eintreten und nicht dem Belieben der einzelnen Lehrer anheimgeben sollen, wie viel von den Fächern betrieben werden wolle, denen das Landerexamen aus irgend welchen Gründen nicht gerade seine Aufmerksamkeit zuwendete. Wir vermögen also dem unsere Zustimmung nicht zu geben, was Prälat v. Roth (Nl. Schriften S. 382) über das Landerexamen sagt, es sei nach allgemeiner Anerkennung, und zwar mit Fug und Recht, das Maßgebende für die Führung aller Schüler in den Lateinschulen. Maßgebend für die Führung aller Schüler kann nur das sein, was alle auch erreichen können, also ein mittlerer, gewöhnlicher Grad von Leistungen, nicht aber die Stufe, auf welche die besten Köpfe aus den besten Schulen nur sich erheben; nicht das, was zum Zwecke einer besonderen Prüfung für ein bestimmtes Fach auserlesen wird, sondern das, was allen Schülern, welchen Fächern sie sich auch zuwenden wollen, zu wissen nöthig ist. Deshalb hat die Studienbehörde auch seit dem Anfang des dritten Decenniums dieses Jahrhunderts angefangen, den lateinischen Schulen noch neben dem Landerexamen eine besondere Sorgfalt zuzuwenden. Von dieser Zeit an, in welcher die Frage wegen Einrichtung von Realschulen in umfassenderem Maße in Württemberg ernstlich in Betracht gezogen zu werden anfing, finden wir einige theils kurz gehaltene, theils eingehendere Verfügungen, die sich auf einzelne Unterrichtsweige der latein. Schule, auch abgesehen vom Landerexamen, beziehen; sie betreffen den Religions- und Gesangunterricht, Calligraphie, deutsche und französische Sprache, die Gymnastik. Eingehend auf die einzelnen Schulen und Altersstufen wurde der Memorirstoff für Geschichte und Religion regulirt und vertheilt und eine Instruction für Behandlung des Geschichtsunterrichts in den Latein- und Realschulen ausgegeben. Endlich, was die Hauptsache ist, wurde der Entwurf eines allgemeinen Lehrplans für die latein. Schulen von einer Commission von Schulmännern 1847 ausgearbeitet und dem Druck übergeben, im J. 1852 vom R. Studienrath nochmals durchherathen und dem R. Ministerium vorgelegt, von demselben zwar genehmigt, sofern der Studienrath in vorkommenden Fällen nach den Normen desselben sich richten möge, jedoch die öffentliche Bekanntmachung und Einführung desselben nicht für zuträglich erachtet. Aus allem diesem ergibt sich, wie das lateinische Schulwesen sich seit etwa 30 Jahren auch eine besondere Geltung neben dem Landerexamen zu verschaffen gewußt, wie es sich allmählich von der Herrschaft des letzteren emancipirt hat. Das Landerexamen ist zwar immer noch eine bemerkenswerthe und hervorragende Erscheinung im württembergischen Schulleben, es hat jedoch, wie es billig und recht ist, den Einfluß, mit welchem es fast ausschließlich in diesem herrschte, verloren. Ein rühmlicher Wettstreit, durch die Wachsamkeit der Behörden auf das richtige Maß zurückgeführt und in das rechte Geleise gebracht, hat sich unter den Lehrern und Schülern bei dem fort-dauernden Bestand des Landerexamens erhalten. Dieser Wettstreit wirkt wohlthätig auf Gedeihen und Blüte der Schulen. Aber diese sind darum nicht mehr genöthigt, ängstlich auf das Lösungswort zu lauschen, welches vom Landerexamen erschallt. Sie wissen sich Credit und Anerkennung zu verschaffen, wenn sie auch nichts für das Landerexamen zu thun haben oder ihre Kräfte und Anstrengungen für das Landerexamen nicht mit dem gewünschten Erfolg gekrönt werden. Dem handwerksmäßigen Abrichten, dem mechanischen Drillen und utilitarischen Dressiren aber, über welches Roth a. a. D. ebenso wie Kapff in dem angeführten Schriftchen klagen, obwohl beide ganz verschiedene Ansichten über das Landerexamen kund geben, ist durch die neueste Einrichtung der Prüfung vollends

jede Aussicht auf Erfolg benommen. Die Gegenstände der schriftlichen und mündlichen Prüfung sind allen gleich neu und unbekannt. Eine etwa früher erworbene Fertigkeit, bestche sie in Bekanntschaft mit grammatischen Regeln oder im Uebersetzen aus einer Sprache in die andere, wird aber doch wohl nicht an sich, sondern nur dann getadelt werden wollen, wenn sie zur gedankenlosen, rein gedächtnismäßigen Uebung geworden ist. Dies kann sich aber nur dann zeigen, wenn der Schüler genöthigt ist, das Gelernte, die Fertigkeit auf einen neuen Stoff überzutragen und anzuwenden. Hierbei nur ist die Urtheilskraft thätig. Eine richtige Anwendung eingelernter Regeln, Sprachformen und Ausdrucksweisen auf eine neue Aufgabe giebt ein vollkommen genügendes Zeugnis einer wohl ausgebildeten Urtheilskraft. Eine bessere Erprobung aber des wissenschaftlichen und ästhetischen Urtheils für das vorliegende Alter kenne ich überhaupt nicht, als diejenige ist, welche die Uebersetzung von einer Sprache in die andere, besonders die Uebersetzung aus der Muttersprache in eine fremde darbietet (s. d. Art. „Composition“). — Hierbei können wir auch die beliebte Unterscheidung zwischen bloß grammatischer Richtigkeit (Correctheit) und Stil nicht billigen, welcher Kapff in dem angeführten Schriftchen S. 15—29 das Wort redet, in welchem er die Candidaten mit Proben von Stilkraft verschont wissen will. Eine Ausbildung zu einer bestimmten Stilgattung kann natürlich von vierzehnjährigen Knaben nicht verlangt werden. Aber jede Production, selbst schon die elementare, muß doch eine dem Sprachgenius adäquate Form haben. Soll die Wahl des richtigen Ausdrucks, die Stellung der Wörter (z. B. der Negation, im Griechischen des pronomen possessivum), die Verbindung der Sätze, der Gebrauch der Partikeln, die entsprechende Anwendung der tempora, modi, der participia in das Capitel des Stils oder der Correctheit eingereiht werden? Es liegt auf der Hand, daß hier beides in Frage kommt. Selbst eine leichte zusammenhängende Aufgabe zur Uebersetzung in's Lateinische oder Griechische, die es wesentlich nur auf die Anwendung gewisser grammatischer Regeln abgesehen hat, muß doch auch gewisse stilistische Anforderungen befriedigen. Die abstracte Scheidung von Correctheit und Stil, von Inhalt und Form läßt sich in der Praxis nicht durchführen. Es kann nur verlangt werden, daß die Gegenstände, welche die Aufgabe behandelt, dem Verständnis der Schüler vollkommen zugänglich seien, also über deren Gesichtskreis nicht hinausliegen, sodann daß die Form, in welcher sie dargestellt werden sollen, eine einfache, der natürlichen Entwicklungsstufe des Schülers nahe liegende und geläufige ist. Daß die den Schülern gestellten Probleme so bemessen seien, diese Forderung kann an die Prüfungsbehörde gestellt werden. Diese Prüfungen sind daher auch ein Probestein für die Urtheilskraft der Prüfenden. Auch bei diesen kann, wenn sie nicht die Augen offen halten für die Bedürfnisse und Leistungen der Jugend, das Prüfungsgeschäft in einen Schlenrian, in einen Jahr um Jahr sich abwickelnden todbringenden Mechanismus ausarten.

Dirzel. †

Zusatz der Redaction. Die Frage, ob es zweckmäßig gewesen sei, die dreimalige Prüfung auf eine einmalige zu reduciren, wird unter uns immer noch verschieden beantwortet, weshalb es uns geeignet erscheint, auch einer verneinenden Stimme hier das Wort einzuräumen. Ein befreundeter Schulmann spricht sich folgendermaßen darüber aus: „Nach meinem Dafürhalten liegen in der Sache selbst Gründe gegen die Reduction, denen gegenüber die Rücksicht auf die durch die wiederholte Prüfung verursachten Kosten sehr untergeordnet ist. Durch eine mehrmalige Prüfung wird der Spielraum des Zufalls beschränkt, was bei der großen Bedeutung der Prüfung um so wünschenswerther ist. Die Behörde kann die Concurrenten richtiger und sicherer beurtheilen, wenn sie sie mehrere Jahre nach einander prüft. Die Schüler gewöhnen sich an die Art der Prüfung, so daß sie in der letzten mit größerer Ruhe und Unbefangenheit arbeiten und deshalb ein treueres Bild ihres Wissens und Könnens geben, als bei der einmaligen Prüfung, wo der unerfahrene Knabe unter dem verwirrenden Einfluß unbekannter Räume, neuer Persönlichkeiten, ungewohnter Behandlungsart der Gegenstände steht. Dazu kommt nun noch die eigenthümliche Stellung, welche das Landeramen be-

sonders zu unseren lateinischen Schulen auf dem Lande einnimmt. Die Studienbehörde hat zwar seit einigen Jahrzehnten dem Landeramen möglichst viel von seiner rückwirkenden Kraft auf den Unterricht und die Methode in den Landschulen entzogen und diesem Bestreben mag unter anderem auch die Reduction auf eine einmalige Prüfung zuzuschreiben sein. Es scheint mir aber, die Eigenthümlichkeit unserer Landschulen sei dabei zu wenig beachtet worden. Wenn die Behörde übertriebene Forderungen, welche im Laufe der Zeit in Folge des Landeramens an die Schüler gemacht wurden, streng abschneidet, wenn sie entschieden verlangt, daß Fächer, welche bloß deswegen, weil sie im Landeramen nicht vorkamen, hin und wieder vernachlässigt oder gar nicht betrieben wurden, Aufnahme in den Lehrplan fänden, so war das ganz in der Ordnung. Aber bei der eigenthümlichen Einrichtung unserer lateinischen Schulen, welche eine eingreifende Leitung von Seiten der Oberbehörde wesentlich erschwert, erscheint mir ein weiterer, unmittelbar wirkender und maßgebender Factor nicht bloß als von großem Werth, sondern geradezu als nothwendig. Diese Lehrer in der Diaspora sind, — verglichen mit den Gymnasiallehrern — ungemein selbständig, die Schulen ganz auf ihre Individualität gestellt, Vorstand und Lehrer häufig eine und dieselbe Person; dabei sind die Lehrer oft junge Männer, die nun suo Marte das Lehrgeschäft beginnen mit zwei bis drei Abtheilungen zumal. Der Schulen ferner sind es sehr viele, sie sind ohne inneren Zusammenhang unter sich, von nicht geringer Verschiedenheit bezüglich ihrer Einrichtung und Ausdehnung. Kurz es ist ein Organismus, der so viel Unorganisches in sich hat, so ungleichartig in sich selbst, daß eine organische Leitung durch die oberste Behörde durch allgemeine Bestimmungen und Verfügungen, wie dies bei Gymnasien ganz gut geht, ungemeine Schwierigkeiten hat und keinen genügenden Erfolg verspricht. Da trat nun früher das Landeramen mit seiner eigenthümlichen Wirkung ergänzend als Regulator ein, sofern es nicht nur den einzelnen Schulen und Lehrern ein festes Ziel bestimmt und deutlich vorzeichnete, sondern auch Einheit der Methode und des Betriebs in den verschiedenartigen Anstalten erzeugte. Es bestimmte das, was in jedem einzelnen Jahre jede Schülerclassen erreichen mußte, nicht in vagen, allgemeinen Ausdrücken, sondern in concreter Unmittelbarkeit, und eben diese deutliche Erkenntnis des Zieles war es, was das strenge, feste, bestimmte Lehren und Lernen in unseren Schulen erzeugte, wodurch dieselben so bedeutende Resultate erzielt haben. Natürlich wirkt nun aber eine solche Einrichtung um so nachhaltiger und tiefer, je weiter ihr Einfluß sich rückwärts erstreckt, je mehr Schülerabtheilungen sie umfaßt, je mehr einzelne Schulen durch die Ausdehnung des Kreises der Theilnehmer in den Bereich ihrer Wirkung gezogen werden. Dies letztere insbesondere ist nicht unwichtig: fast von Jahr zu Jahr verringert sich die Zahl der Schulen, welche Candidaten zum Landeramen liefern. Früher gab es wohl keine Schule im Lande, welche in einer Zeit von wenigen Jahren nicht mindestens einen Petenten oder einen Expectanten prima vice vorzubereiten hatte, wenn diese dann auch im letzten Jahre noch einer der namhafteren Schulen übergeben wurden. Mit der Einführung der einmaligen Prüfung hat insbesondere auch die bezüglich der Methode Einheit schaffende Wirkung derselben nachgelassen. Aus diesen Gründen glaube ich, daß die mehrmalige Prüfung nicht bloß wegen der größeren Sicherheit des Resultates im Interesse der Behörden und Concurrenten gelegen war, sondern auch an sich einen vortrefflichen Einfluß auf unsere lateinischen Schulen hatte, und ich fürchte, die Reduction möchte für diese und ihren seitherigen Nutzen von geradezu verhängnisvoller Wirkung gewesen sein. Die Beobachtungen wenigstens, die wir in den letzten Jahren über die lateinischen Schulen gemacht haben, sind nicht geeignet gewesen, diese Besorgnis zu heben.“

Landkarten. Unter dem Worte Landkarten versteht man streng genommen Abbildungen der Erdoberfläche in starker Maßverjüngung; wenn man aber den Begriff weiter ausdehnt, so lassen sich auch Abbildungen des ganzen Erdkörpers einbeziehen, nicht bloß Projectionen auf Flächen, sondern auch Nachahmungen in Kugelform (Globen), und endlich sogar jene Hilfsmittel, welche zur Veranschaulichung der kosmischen Ver-

hältnisse der Erde dienen, z. B. Ringkugeln, Tellurien, Himmelkugeln, Sternkarten. Ferner ist das Landkartenzeichnen eine vorgeschriebene Uebung in Schulen, daher auch jene Unterrichtsmittel hier in Betracht zu kommen haben, welche zur stufenweisen Ausbildung dieser Fähigkeit erfunden worden sind. Die eigentlichen Schullandkarten theilen sich je nach dem Zwecke, dem Gegenstande der Darstellung, der Art der Ausführung und den Lehrstufen in verschiedene Classen, als da sind: Wandkarten zum allgemeinen und Schülerkarten (wenn sie eine zusammenhängende Sammlung bilden — Schulatlanten) zum individuellen Gebrauche; Flachkarten und Relieffkarten, zwischen beiden die hypsometrischen Karten; physikalische, geognostische, ethnographische, historische, statistische, industrielle u. Karten; Karten ohne Schrift, mit Abbreviaturen oder mit Vollschrift; Karten in Verbindung mit Abbildungen, und mit dem Texte der Lehrbücher; Karten zur Vorschule, zur Vaterlandskunde, für Elementarclassen, Mittelschulen und höheren Unterricht u. s. f. Die großartige Ausbildung, welche das Kartenwesen und in Folge davon auch der geographische Unterrichtsapparat der Schule im Laufe eines halben Jahrhunderts erfahren hat, hält gleichen Schritt mit dem Emporkommen der Erdkunde als selbständiger Wissenschaft, und die Geschichte desselben steht sonach mit der Geschichte der Erdbeschreibung als eines Schulgegenstandes und der mannigfachen Ausbildung der Methodik in dem innigsten Zusammenhange. Der chronologische Verlauf ergibt die successiven Fortschritte, und die Aufzählung der vorzüglichsten Repräsentanten jeder Gattung der obengenannten Abtheilungen der geographischen Schulbehelfe wird die bestentsprechende Literatur dieser Zweige entnehmen lassen. Eine Beschränkung auf ein zweckgemäßes, nichts wesentliches vernachlässigendes Minimum ist bei einem lexikalischen Artikel, der nicht zum Buche anschwellen darf, ohnedem geboten.

Die Hilfsmittel zur Veranschaulichung der kosmischen Beziehungen der Erde sind folgende:

a. Die Ringkugel (sphaera armillaris), ein Apparat, der im Mittelalter als ein unentbehrliches Meuble der Gelehrtenstube galt und zur Darstellung der Stellungen der Planeten diente, welche auf Ringen um die Sonne in der Ebene des Thierkreises liefen. Wenn auch die Plastik dieses Apparats zur Veranschaulichung des Systems und (eine gute Mechanik vorausgesetzt) der Bewegungsunterschiede und Stellungenänderungen augenfälliger wirkt, als eine bloße Zeichnung, so leidet doch andererseits die Darstellung an nicht wegzuschaffenden Gebrechen, die der Entstehung richtiger Vorstellungen von den verhältnismäßigen Größen und Entfernungen sehr hinderlich sind. So z. B. müssen die äußeren Planeten in viel nähere proportionale Abstände von der Sonne gesetzt werden, als sie in der Natur haben, dadurch treffen alle geocentrischen Dexter nicht mehr zu, und Lösungen diesfälliger Aufgaben sind vereitelt. Die Planetoiden bleiben selbstverständlich weg, einerseits weil sie, ihrer Menge wegen, sogar im großen Maßstabe kaum darstellbar sind, andererseits weil ihre starken Neigungen zur Ekliptik ihre Einreihung unthunlich machen. Dieser Mängel wegen scheint dieser Apparat lange Zeit außer Gebrauch gekommen zu sein. Züttner's Ringkugeln, die in Prag 1828 gefertigt wurden, waren lange Zeit die einzigen Repräsentanten dieser Gattung. Nun ist der Gebrauch der Ringkugel in der Schule wieder in Aufnahme gekommen und mit Recht, denn kaum lassen sich die scheinbaren und wirklichen Vorgänge am Himmelsgewölbe auf andere Weise deutlicher zur Anschauung bringen. Zur Deutlichkeit aber trägt der Wegfall aller der Objecte wesentlich bei, die aus der Ringkugel ein Planetarium machen. Es ist genug, wenn ein verstellbarer Horizont, die nöthigen Kreise der Himmelkugel vorhanden sind, etwa noch ein Sonnenscheibchen oder Mondscheiben zum Aufstecken. Die Wirkung des Apparates besteht in der Vorrichtung, daß sich das Gerüste der Himmelkugel dreht und der Horizont fix bleibt, und umgekehrt das erstere in Ruhe bleibt und der letztere rotirt.

In neuerer Zeit sind an mehreren Orten Ringkugeln gefertigt worden; darunter sind die verbreitetsten in Deutschland die von Ed. Wetzel (Berlin bei Reimer, 1857)

und in Oesterreich die von Fr. Schönninger (Wien). Die Ringkugeln des letzteren sind weniger elegant, als zweckmäßig entworfen. Die Hauptsterne erscheinen durch Aligmentenlinien aus Draht verbunden; dieses Netz ist reichhaltiger bei den größeren Apparaten, keineswegs aber ein unentbehrlicher Bestandtheil.

b. Das Planetarium, ein ganz ähnliches Instrument, jedoch mit Beseitigung aller Kreise, und daher freier in seinen Dimensionen, ist in Deutschland wenig in Gebrauch gekommen. Fekel (in Kofstok bei Prag) fertigt unvollständige Apparate, die bis zum Mars reichen. In England hat man viel Geld auf solche Weltmaschinen (Orreries) verwendet und sie durch künstliche Uhrwerke treiben lassen, so auch in Frankreich, aber in die Schulen sind nur sehr unvollkommene Apparate gekommen, die vor den Ringkugeln nichts voraus haben, als die Einfachheit der Aufstellung. Alle Nachtheile dieser kleben auch ihnen an, ohne daß sie im Stande wären, viel mehr zu bieten als gute Zeichnungen. Eine so genaue Darstellung wie jene der Planetoiden, welche unter der Leitung C. v. Littrow's auf der Wiener Sternwarte angefertigt, aber bei der Anhäufung der Entdeckungen fallen gelassen wurde, gehört nicht mehr der Sphäre des Unterrichts an, sondern dient nur zu wissenschaftlichen Forschungen höherer Potenz.

c. Das Tellurium und Lunarium (meistens vereinigt) zur Darstellung des Laufes der Erde um die Sonne und des Mondes um die Erde, und zur Erklärung der Entstehung der Jahreszeiten, der Phasen des Mondes, und der Sonnen- und Mondfinsternisse. Ursprünglich waren diese Apparate höchst einfach erdacht, aber der Wunsch, die Erscheinungen der Natur näher zu bringen, hat sie mit künstlichem, mechanischem Triebwerk ausgerüstet, so daß bei derlei vollkommeneren Maschinen selbst auf die Knotenbewegung der Mondbahn Rücksicht genommen ist. — Die gewöhnliche Einrichtung besteht darin, daß auf einem Fuße, der eine Lampe (die Sonne) trägt, ein Arm befestigt ist, an dessen einem Ende die Erde mit schiefer Stellung der Achse angebracht ist, an welcher ein zweiter Arm den Mond trägt. Bei den wohlfeileren Tellurien werden die Bewegungen durch Schnüre vermittelt, bei den besser konstruirten durch Rädertriebwerk mittelst einer Kurbel oder eines Uhrwerks. Die ersten besseren in Deutschland konstruirten Tellurien dürften die von Gust. Grimm (Gera bei Ranitz, 1850) gewesen sein; in Oesterreich lieferte Ant. Leibenfrost († in Wien 1861) getrennte Apparate sehr einfacher Art; am weitesten hat die Sorge für möglichste Annäherung an die Wirklichkeit getrieben Fr. Schönninger in Wien (Landstraße, Augustinerhaus), welcher einfache Apparate zum Privatgebrauche (à 6 fl. ö. W.) und complicirte bis zur elliptischen Bewegung der Erde und der Knotenbewegung der Mondbahn in allen Größen fertigt. Die vollkommensten derlei Maschinen mit Uhrwerk sind auf 100 Thaler zu stehen gekommen. In neuester Zeit liefert auch Fekel (Kofstok bei Prag) Tellurien und noch bessere sind durch Fried. und Carl Gräf (Geographisches Institut in Weimar) zu Stande gekommen, die aber 90 M. kosten. Noch gelungener ist Ed. Wegel's Tellurium und Lunarium, Berlin bei Reimer (50 resp. 53 Thlr., 1857, und desselben Sphäre-Tellurium, ebendas., 120 resp. 125 Thlr., 1857). Das Tellurium zeichnet sich durch größere Dimensionen und besonders solide Construction vor ähnlichen aus und das letztere vereinigt die Leistungen der beiden ersteren in einen in einer so vorzüglichen Weise, daß sich die competentesten Richter mit rühmlichster Anerkennung darüber aussprechen.

Der einfachste diesfällige Apparat ist das Telluro-Lunarium des Weimarer geographischen Instituts, zu dem A. Steinhäuser eine Gebrauchsanweisung geschrieben hat. Es besteht aus einer Erdfugel, die unter dem gehörigen Winkel aufgestellt ist und um die sich in einer schiefen Nuth der Mond herumbewegen läßt. Keinerlei Zuthat am Räderwerk vermittelt die Bewegung, zieht aber auch die Aufmerksamkeit der Schüler nicht ab. Der Lehrer hat freie Hand, muß es aber verstehen, dem Apparat die günstigste Leistung abzugewinnen.

Ein solcher Apparat gehört beinahe zu den unentbehrlichen geographischen Schulgeräthe, denn Zeichnungen, die sich nur auf einen Moment beziehen können, wirken

zur Entwicklung klarer Vorstellungen weder so überzeugend und schnell, noch mit so nachhaltigen Eindrücken. Der größte Uebelstand des Apparats, auch des besten, besteht in der falschen Linie des Mondlaufs, welche wegen der stets viel zu großen Nähe des Mondes eine Schlingenlinie wird, statt der Natur gemäß eine höchst wenig ausgebogene Schlangenlinie zu bilden. Zur Feststellung der richtigen Begriffe müssen separate Zeichnungen benützt werden, wie sie das kleine Werk von Gräfe: „Die Erde und der Mond“ enthält*). Auch ist zu beachten, daß zu kleine Apparate dem Lehrer desto mehr Mühe verursachen, je größer die Zahl der Schüler ist, die davon profitieren sollen. Sehr wenige Lehrer werden in der glücklichen Lage sein, wie Prof. Codemo in Vicenza, der am Plafond seines Hörsaales ein großartiges Tellurium bleibend anbringen konnte, weil dieser Hörsaal ausschließlich geographischen Vorträgen gewidmet war.

d. Mondkarten, Mondgloben, Mondreliefs. Eine Abbildung des Mondes, dessen Flecken schon das unbewaffnete Auge wahrnimmt, wird kein unbrauchbarer Ueberfluß in einer Schulsammlung sein, zumal wir eine sehr gute und wohlfeile Mondkarte in der Reduction der großen Mondkarte von Beer und Mädler (Berlin bei Schropp, 1839) besitzen. Sie reicht vollkommen aus und macht den Besitz eines Mondglobus (von Niedl von Leuenstern in Wien, bei Fr. Schönminger) ganz entbehrlich. Auch in mehreren Atlanten (von Stieler, Bauerkeller u. a.) finden sich brauchbare Mondkarten. Die große Mondkarte von Schmidt in 25 Bl. ist für die Schule mehr ein Schaustück als ein Bedürfnis. Der kleine Mond des Telluro-Lunariums des Weimarer geogr. Instituts ist nach einer Photographie gemacht und sieht, was eine Hauptsache für die Auffassung des Größenverhältnisses ist, in richtiger Maße zur Erdkugel. Zum Verständnisse des Formcharacters der Mondfläche könnte ein Relief irgend eines ausgezeichneten Ringgebirges (z. B. des Tycho oder Eratosthenes u.) dienen, wie sie als Abgüsse aus seinem 18' im Durchmesser haltenden plastischen Mondglobus Conservator Dickert in Bonn liefert.

e. Sternkarten. Wenn man den höheren Unterricht bei Seite läßt, welcher solcher Hilfsmittel nicht entbehren kann, und nur die Lehrstufe der Mittelschulen und Volksschulen berücksichtigt, so beschränkt sich der Gebrauch der Sternkarten auf einen so kleinen Kreis des Lehrstoffs, daß von den erstgenannten nur der nördliche Himmel und die Aequatorzone in Betracht kommen kann, ersterer wegen der Orientirung durch die dem Polarsterne nahe liegenden Sternbilder, letztere wegen der Planetenerscheinungen. Als Wandkarten brauchbar sind: Dr. J. Neuter: Der nördliche gestirnte Himmel, Gotha bei Perthes (4 Bl.), auf blauem Grunde, und Dr. Jos. Müller: Die Aequatorialzone des gestirnten Himmels, Freiburg 1856, bei Wagner (4 Bl.), mit weißen Sternen auf schwarzem Grunde, durch Deutlichkeit besonders ausgezeichnet. Ein Verzeichniß von Sternkarten, wie sie der Astronom bedarf, wird hier niemand suchen wollen; für Schulen mittlerer Classen ist in mehreren Atlanten (z. B. in jenen von Stieler, v. Sydow, Meyer, Scheda) durch eigene Karten hinreichend gesorgt. Zur Auffindung des Standes der Gestirne für jeden gegebenen Moment dient am besten die Einrichtung, welche Bode (in Berlin) und Eckhart (in Darmstadt) ihren für bestimmte Breiten passenden Sternkarten gegeben haben, nach der auch das bei Reimer in Berlin zu habende Astrognostikon eingerichtet ist. Wohl zu beachten ist, daß der bewegliche Ellipsenauschnitt mit wachsender Breite sich verändert, weshalb auch Reimer dreierlei Ausgaben veranstaltet hat für Orte von 45—50, 50—55, 55—60°.

f. Der Himmelsglobus verdankt sein häufiges Vorkommen zu nicht geringem Theile mehr seiner symmetrischen Schaustellung mit seinem ungleich häufiger benützten Doppelgänger, dem Erdglobus, als dem wirklichen Gebrauche in und außer der Schule. Der Umfang der Aufgaben, die mit seiner Beihülfe gelöst werden können, ist zwar ein

*) Noch sind zu nennen: die Tellurien von Schotte in Berlin, welche handlich, elegant und verhältnismäßig billig sind. Solche für 36 Mk. (mit Kurbeldrehung) sind vortrefflich und zweckentsprechend. Die Red.

ausgebehnter und univ ersaler, als ihn das Astrognostikon gewährt, auch gestattet er eine genauere Bestimmung, hingegen erprobt sich dieses beim localen Gebrauche als handfamer und ist bedeutend billiger herzustellen. Obwohl die Ortsveränderungen in der Sternenvelt in Hinsicht auf die gegenseitige Lage der Gestirne auf den Globus ohne Einfluß bleiben, verändert sich doch beiläufig mit jedem halben Jahrhundert nach und nach das Netz vermöge der Präcession der Nachtgleichen, was zur Folge hat, daß eine alte Himmelskugel zur halbweg genauen Lösung der Aufgaben untauglich wird, ähnlich wie ein Erdglobus durch die neuen Entdeckungen in den wenig bekannten oder gar unbekannt inneren Regionen der Continente bis zur Unbrauchbarkeit veraltet. Director Hugel in Wien hat einen leicht herstellbaren Apparat zur Erklärung der Wirkungen der Präcession erfunden, der auf Himmelskugeln angebracht werden kann; Fr. Schönninger's analoge Vorrichtung ist complicirter, ohne mehr zu leisten. Im Nothfalle können mit geringer Unbequemlichkeit viele Aufgaben, z. B. über den Stand der Sonne, ihre Aufgangs- und Untergangszeit u. s. w. am Erdglobus eben so gut gelöst werden, und in dieser Hinsicht ist das Bedürfnis einer Himmelskugel für die Schule nicht nur kein schreiendes, sondern sie kann sogar als entbehrlich erachtet werden. Würden aber die Mittel einer Unterrichtsanstalt auch die Anschaffung minder nöthiger Dinge gewähren und man die Wahl zwischen mehreren Arten von Himmelskugeln frei haben, so gebietet die Rücksicht auf die Hauptsache, jene ceteris paribus vorzuziehen, auf welcher nicht die Bilder, sondern die Sterne hervorgehoben sind, was auf älteren Globen gewöhnlich umgekehrt zutrifft. Fast alle Kunsthandlungen, welche ausgezeichnete Erdgloben veröffentlicht haben, waren bemüht, ihnen ebenbürtige Himmelsgloben herzustellen, daher bezüglich dieser, um Wiederholungen zu ersparen, die besten Erzeugnisse im Abschnitte über die Erdkugel nachgesehen werden mögen.

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

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

Unter die geographischen Hilfsmittel, die keine Schule vermissen sollte, in welcher Erdbeschreibung einen Theil des Unterrichts bildet, gehört der Erdglobus. Er dient zu zweierlei Zwecken in zwei Perioden; zuerst ohne Montirung in der Elementarclasse zur Uebersicht des Erdganzen, der Lage der Continente, des Zusammenhanges der Oceane u. s. w., später mit voller Montirung zur Lösung der Aufgaben aus der mathematischen Geographie. Die volle Montirung besteht aus dem Gestelle mit dem Horizont, dem Meridian, einem biegsamen Höhenquadranten, der Stundenuhr und einem Compass. Um die Globen wohlfeiler zu machen, hat man auch solche mit halber Montirung hergestellt, die keinen Horizont und nur einen halben Meridian haben, und daher zur Lösung verschiedener Aufgaben nicht verwendbar sind. Der Preisunterschied einiger Thaler sollte von der Anschaffung eines vollständig ausgerüsteten Globus nicht abhalten; denn nur für den Elementarunterricht ist die halbe Montirung hinreichend, sofern sie wenigstens gestattet, der Erdsache die entsprechende Richtung zu geben. Verzichtet man auch auf dies und betrachtet man den Globus bloß als Bild der Erde, so ist es freilich gleichgültig, ob er auf einem Postamente steht, oder an einer Schnur hängt. Seit dem 15. Jahrhundert hat die Erkenntniss des Werthes und der Wichtigkeit dieses Unterrichtsmittels fortwährend so zugenommen, daß der Bedarf sich sehr gesteigert hat. Die Folge davon ist eine fabrikmäßige Erzeugung von Globen aller Größen, von 1 Zoll bis 30 Zoll und mehr im Durchmesser, von der Spielerei im Schächtelchen bis zum Prachtstück in den Bibliotheken der Reichen. Bei der großen Auswahl ist es für die Schule nicht gleichgültig, womit sie versehen werde; es wird daher nicht überflüssig sein, anzudeuten, worauf das Hauptaugenmerk zu richten sei. Die genaue Lösung mathematischer Aufgaben bedingt natürlicherweise solide Arbeit des Gestelles, damit der Horizont (gewöhnlich von Holz) sich nicht werfe, genaue Theilung an den Kreisen, ein Passen aller Theile, damit die Bewegung der Kugel durchaus ungehemmt bleibt. So weit das Verdienst des Mechanikers. Wichtiger ist die Ausführung der Oberfläche. Abgesehen von dem genauen Aufziehen (so daß weder Lücken sichtbar sind, noch Ueber-

klebung Platz gegriffen) muß auch die Zeichnung der Umrisse, der Unebenheiten, die Beschreibung u. s. f. dem Zwecke angemessen sein. Die Schule bedarf Hervorhebung des Naturbildes zur deutlicheren Auffassung auch aus der Ferne, und eine gewisse Mächtigkeit im topographisch-politischen Theile, damit nicht eine Ueberfülle von Namen die natürliche Configuration und den Ausdruck der Erhabenheiten verschwinden mache. Diese Anforderung erfüllen ältere Globen trotz ihrer einstigen immer noch anerkennenswerthen Trefflichkeit nicht, da sie, von Namen strotzend, kaum die übrige Landesbeschaffenheit erkennen lassen, z. B. die Globen von Sozmann (Münchberg 1807. 1808). Selbst die viel später von General J. Züttner in Prag und Wien veröffentlichten sonst schätzbaren Globen von 1 und 2 Schuh Durchmesser leiden auch an dieser, der Schule so unbequemen Schriftüberfülle; auch die vom geographischen Institut in Weimar herausgegebenen älteren Globen zeigen ähnlichen Charakter, die neuesten entsprechen viel besser den Anforderungen des Unterrichts. Nachdem durch Sydow's Wandkarten, durch Berghaus' physikalischen Atlas, durch die Technik des Farbendrucks und die Grundsätze der neueren Methodik der Same zu neuen, fruchtbringenden Ideen gelegt war, erlitten auch die Erdgloben eine durchgreifende Verbesserung für die Zwecke des Unterrichts. Die Meere im Blaudruck lassen das Land viel deutlicher vortreten, die Gebirge in kräftiger Zeichnung und braunem Drucke fallen schon von ferne auf, und das Naturbild wird nicht von der Schrift erdrückt. Von der Physik der Erde ist so viel aufgenommen, als sie ohne Gefährdung anderer Rücksichten genügenden Raum fand, z. B. Meeresströmungen. In diesem Geiste sind die neueren (physikalischen) Globen des geographischen Instituts in Weimar gearbeitet, deren Zeichnung von Kiepert herrührt, ferner die von E. Adams in Berlin bearbeiteten Globen (bei Reimer), die zugleich zu den elegantesten in der äußeren Erscheinung gehören. Schönminger in Wien (nebst anderen Globenerzeugern bemüht, diesen Vorbildern nahe zu kommen) hatte die Idee, den Delitsch'schen hypsometrischen Elementaratlas auf den Globus zu übertragen, ist aber damit nicht zu Stande gekommen. Felkel (in Kostok bei Prag) betreibt die Globusfabrikation fabrikmäßig und hat dafür gesorgt, daß die Streifen auch in anderen Sprachen ausgeführt werden. Schotte in Berlin u. a. Globuserzeuger in Deutschland versorgen den Markt mit Globen, deren elegante äußere Erscheinung deren mercantilen Absatz begünstigt. Reimer in Berlin hat als Pendant zu einem 30zölligen Himmelsglobus auch einen eben so großen Erdglobus anfertigen lassen, dessen Zeichnung Dr. Kiepert redigirte. So große Globen sind für die Schule unpraktisch; alle Bedürfnisse erfüllt ein 8 bis 13 Zoll großer Globus hinlänglich, wozu ein so theueres Schaustück?*) Noch kleinere Globen dienen nur zum Privatgebrauche; die kleinsten finden noch angemessene Verwendung bei den Tellurien. — Als Curiosität mag noch angeführt werden, daß Lohse in Hamburg (1829) versuchte, Erd- und Himmelsglobus so zu vereinigen, daß die Erdkugel den Kern, die Himmelskugel die Höhlung der Schale bildet. Einen ähnlichen, aber vereinzelt gebliebenen Apparat ließ Reimer in Berlin herstellen; auf einem Globus von Crystallglas, der die Erdkugel umgab, waren die Sterne eingeschliffen. Die Globen-Surrogate, die ihr Sein dem guten Willen verdanken, bei den höheren Preisen der Globen globenähnliche Gestalten (mit Bändern verbundene Streifen, Zusammensetzungen von Cylinder, Kegel und Kreis u. s. f.) an ihre Stelle zu setzen, um sie der ärmsten Schule zugänglich zu machen, verdienen nur als historische Reminiscenzen einer flüchtigen Erwähnung.

Man hat zur weithin deutlichen Uebersicht in der Schule große Globen von 4 Schuh Durchmesser zu erzeugen gesucht, von luftdichtem Stoffe, welche erst durch Aufblasen die Kugelform erhielten und an der Decke aufgehängt wurden. Fast gleichzeitig hat Cella in München (1831) und Grimm in Berlin (1832) einen solchen pneumatischen Globus veröffentlicht, allein die Unhaltbarkeit des luftdichten Zustandes, die widrige

*) Nicht allzu groß ist der neue prächtige Globus von Kiepert (88 Mk.), der das Beste ein dürfte, was zur Zeit auch für die Schulen existirt. Die Red.

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

Zur Uebung der Selbstthätigkeit der Schüler und Anwendung beim Zeichnen, ferner zur Verdeutlichung des mathematischen Netzes der Erdkugel, indem man es vor den Augen der Schüler entstehen läßt, hat Brandegger in Ellwangen (1856) mit einem schwarz überlächten Globus aus Gypsmaße unter dem Namen Inductions-globus begonnen, der vielfach Nachahmung gefunden hat, aber von den gleichen Erzeugnissen von Fr. Schönminger in Wien an Dauerhaftigkeit, passendem Schiefergrund und Billigkeit übertroffen wird. Schönminger's Producte können, ohne Schaden zu nehmen, einen ziemlich schweren Fall erleiden, sind mit einer lichtgelben Paste (aus Firnis und pulverisirtem Bimssteine) überzogen, auf welcher sich leicht zeichnen und die sich wieder gut reinigen läßt. Diesterweg's Urtheil über dieses Hilfsmittel (in den rheinischen Blättern) klingt sehr günstig. Es gründet sich auf die pädagogische Erfahrung, daß eine Sache, die man entstehen sieht, besser begriffen und fester eingepägt wird, als wenn man sie fertig vor Augen stellt und nur erklärt.

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

Hat man nicht einzelne Karten, sondern zusammengehörige Sammlungen derselben, Atlanten, im Auge, so kann den Anforderungen, in Bezug auf Zweckmäßigkeit und

Schönheit, noch beigelegt werden, daß alle Länder, nach Maßgabe des Bedürfnisses, vertreten sein sollen, daß zur Förderung richtiger Memorirung und zum bequemen Vergleiche die Kartenmaßstäbe sutenweise gleichförmig oder, wo Abweichungen eintreten müssen, thunlichst commensurabel gewählt werden sollten, und daß der Geist harmonischer Ausführung, der bei jeder einzelnen Karte erwartet wird, auch das Ganze durchdringen und auszeichnen möge. Bei Wandkarten treten noch einige Bedingungen hinzu, als da sind: deutliches Erkennen der Objecte aus größerer Ferne, passende Vorrichtungen zum Aufhängen, größere Sorge für Dauerhaftigkeit (Aufziehen auf Leinwand, Pappe &c.). Bei Karten zu speciellen Zwecken (z. B. historischen) rückt der allgemeine Gesichtspunct dem besonderen immer näher, ohne sich ihm völlig unterzuordnen.

Vergleicht man obige Grundsätze, welche nach und nach Geltung erlangt haben, und auf dem bekannten und erprobten Aussprüche beruhen: „Für die Schule ist nur das Beste gut genug“, mit den Leistungen seit einem halben Jahrhundert, so ergiebt sich die Bemerkung, daß gute zweckgemäße Arbeiten für Schule und Schüler in neuester Zeit nicht mehr, wie in früheren Perioden, „rari nantes in gurgite vasto“ sind, daß die Masse Unberufener, die das Bedürfnis mit schlechten Reductionen größerer Karten zu befriedigen glaubten, geringer geworden ist und es nun Werke giebt, in denen der Geist eines echten Geographen und umsichtigen Schulmannes weht. Lange Zeit hindurch wurde eine Partie gar so häufig verfehlt oder vernachlässigt, nämlich die Darstellung des Bodengepräges. Den Wechsel in den Principien der Zeichnung des Terrains, seit die Reihen von Maulwurfschaufen des vorigen Jahrhunderts, mit welchen man seit alter Zeit die Züge der Gebirge in seitlicher Ansicht auszudrücken pflegte, verschwanden, theilten die Schulkarten mit den übrigen; es wurden zuerst andere Zeichen an die Stelle der früheren gesetzt, fast noch ausdrucksloser als die alten; es wurde der Grundsatz einseitiger schiefer Beleuchtung aufgestellt, eine Manier, die in Frankreich und Italien noch sehr in Übung ist, bis endlich der Geist der Principien Lehmann's (die senkrechte Beleuchtung und die mit dem Neigungswinkel wachsende Stärke der Schraffen oder der Schummerung mit Kreide, in voller Schärfe auf topographische Karten großen Maßes beschränkt) endlich auch auf die Schraffirung der Berge im kleinen Maße Einfluß nahm, und die Kenntniß der Grundzüge des darzustellenden Terrains die geschickten Zeichner befähigte, eine (wenn auch ideale) der Gesamtwahrheit nahe kommende Charakteristik der Bodenbeschaffenheit anzudeuten, während früher und überhaupt bei schlechter Auffassung der Aufgabe gar kein plastisches Bild davon in der Vorstellung entstehen konnte, oder doch ein höchst unvollkommenes. Den raupenähnlichen Zügen, die beim ersten Auftreten der Schraffen ziemlich gleichförmig auf den Wasserscheiden (ohne Rücksicht auf Wahrheit) zogen, und oft nicht einmal hoch und nieder gehörig unterschieden, folgte nach und nach ein besserer Ausdruck, welcher Plateaus, Ketten, verschieden geneigten Abfall, Sättel u. s. w. erkennbar machte und so aus dem bloßen Zeichen ein annäherndes Bild gestaltete. Allein auch dieses genügte dem weiterstrebenden Verstande nicht. Die absolute Höhe ließ sich kaum schätzen, weil nur die relative beim Zusammenstoße sich den Augen darbot. Um auch jene zur deutlichen Uebersicht zu bringen, entstanden die hypsométrischen und Schichtenkarten, welchen das Princip gleichhoher Höhengurven zu Grunde liegt, und bei welchen, um eine klare Uebersicht und plastische Wirkung zu erzeugen, die verschiedenen Höhenschichten mit skalengerecht steigenden Tönen ein und derselben Farbe oder verschiedener Farben ausgebrückt erscheinen. Die Rücksicht auf den Raum erlaubt nicht, auf eine nähere Würdigung der verschiedenen Ausführungsmanieren einzugehen, nur so viel sei erwähnt, daß eine Farbe (in der Regel an Stärke zunehmend von unten nach oben) mehr plastisch wirkt, mehrere Farben desto leichter gleichhohe Schichten im ganzen Bilde erkennen lassen, je weniger homogen oder verwaschen ihre Grenzen sich zeigen. Allein die Schichtenkarten in starrer Auffassung des Principis entbehren des Vortheils, innerhalb der Schichten die Undulation des Bodens sehen zu lassen, ein Umstand, der bei einer bedeutenden Höhe der Schicht von großem

Belange werden kann. Man ist deshalb eben jetzt in einer Uebergangsperiode begriffen, in welcher das Streben, Alt und Neu zu vereinigen (Schraffen und Schichten) in allerlei Versuchen sich kund giebt. Noch etwas früher, fast zu früh, wagte man den Sprung zum vollkommenen Relief, und begann sogleich mit Karten kleinsten Maßes, ohne zu beachten, daß man dabei kein Naturbild erreichen konnte, sondern nur ein unwahres (weil stark überhöhtes) plastisches Zeichen an die Stelle der Flachzeichnung setzte, das vom Laien sehr leicht mißverstanden wird. War diese Ausdehnung der Plastik kein guter Griff, so muß doch den Reliefkarten (die man mit besserem Verständnis nun auf das Maß der topographischen Aufnahme und Reduction zurückgeführt hat) ein großer Werth für den Unterricht insofern zuerkannt werden, als sie in gewählten Beispielen die Hauptformen der Erhebungen am belehrendsten vor Augen zu bringen vermögen und dadurch viel klarere Vorstellungen zu bewirken im Stande sind, als die besten Beschreibungen in Worten, selbst Bildern, vorzugsweise bei Lehranstalten in großen Flachländern, deren Schüler in den seltensten Fällen Gelegenheit haben, Gebirgsgegenden durch Autopsie kennen zu lernen. Erst in neuester Zeit hat die Technik solche Fortschritte gemacht, daß solche topographische Reliefkarten einzelner Gegenden mit geringen Kosten vervielfältigt werden können, und die Hindernisse, die das Material verursachte, umgangen wurden. Gyps zeigte sich zu zerbrechlich, galvanoplastische Vervielfältigung in Kupfer war zu zeitraubend und kostspielig, bei nassen Pasten der Verlust der mathematischen Schärfe des Originals beim Eintrocknen zu besorgen, der Schriftdruck auf unebenen Flächen unthunlich und die Beigabe einer Begleitkarte (statt dem versuchten mühsamen und leicht Fehlern bloßgestellten und doch die Wirkung sehr beeinträchtigenden Aufkleben zahlloser Zettel mit den Eigennamen) ein unabweisbares Bedürfnis. Nun preßt Major Fischer vom See in Wien fertige Abdrücke topographischer Kartensectionen auf einer leichten Unterlage von Papiermaché, was die Begleitkarte erspart, leicht und dauerhaft ist und außer dem möglichen Werfen des Rahmens keine Nachteile mit sich führt. Als ein Surrogat der Reliefe können jene Versuche angesehen werden, wo photographische Bilder von schiefbeleuchteten Reliefarten genommen wurden, bei welchen gegenüber der nach dem Princip der schiefen Beleuchtung ausgeführten Bergzeichnung der Vortheil eintritt, daß die Lichtseiten der Höhen naturgemäß stärker vortreten, als die ebenen Stellen, aber auch der Nachtheil, daß die Schatten der Berge bei schroffem Abfall viel verdecken, ungerechnet die unpraktische Seite dieser Manier für die Schule, da solche Photographien nur im kleinen und nicht wohlfeil genug hergestellt werden können. Bleibt aber von der photographischen Wiedergabe zu diesem Zwecke präparirter Reliefs nur ein rohes Schatten- und Lichtbild übrig, so geht die ganze Eignung für die Schule verloren, und eine solche Karte leistet für die Auffassung der Unebenheiten weniger als die Terrainzeichnung, die man entbehrlich zu machen und zu verbessern glaubte.

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

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

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

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

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

Nun ist es an der Zeit, speciell der Leistungen Deutschlands im Gebiete des höheren und niederen Schulkartenwesens zu gedenken, das seit lange für diesen Zweig nahezu eben so viel leistet, als die übrigen Staaten Europa's zusammen. Es gereicht dem deutschen Fleiße und dem deutschen Unterrichtswesen gewiß zu großer Ehre, daß nachbarliche Staaten deutsche Kartenwerke in ihre Sprachen übertragen ließen. Zum Behufe einer Uebersicht ist nöthig, die mannigfaltigen Erzeugnisse in Classen zu

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

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

es auch geblieben ist. Außer den Erdtheilkarten erschien noch Deutschland, dem in neuerer Zeit durch A. Petermann und H. Wagner ebenbürtige Rivalen an die Seite traten. Den Gegensatz zu Sydow's physischer Karte von Europa und Mitteleuropa bilden politische Karten von Europa und von Deutschland von Stülpnagel (Gotha). Der von Sydow in Einem Geiste durchgeführte Wandkartencyclus ist an Zweckmäßigkeit bisher noch unübertroffen geblieben; weder die elegant gedruckten Wandkarten von Ewald (Darmstadt 1854, 5 Bl.) noch die von J. Scheda auf Kosten des österreichischen Unterrichtsministeriums gelieferten Wandkarten (Hemisphären, Europa, Mitteleuropa; Wien 1853; viel reicher in topographischer Hinsicht) erproben sich für den ersten Unterricht gleich erfolgreich mit jenen Sydow's; noch weniger können sich Solle's zahlreiche Wandkarten (Wolfenbüttel, seit 1851) mit ihnen messen, die scheinbar die Wohlfeilheit voraus haben und jedem vermutheten Bedürfnisse vorschnell zu begegnen suchen*). Krümmmer's Wandkarten (Leipzig 1852) sind durch häßliche Uebertreibung des Ausdrucks fast zu Warnungstafeln geworden. Kohlfs' Wandkarte von Europa (Berlin 1856) ist die unglückliche Ausführung einer in anderer Weise nicht verwerflichen Idee, nämlich die Berge in Kreidemanier auszuführen und zugleich das Land nach der absoluten Höhe durch Kreidentöne zu bezeichnen, und zwar nach dem Grundsatz: je tiefer, desto dunkler. Letzterer war bei Europa, das zwei Drittel Tiefland hat, ein Mißgriff, und die Wahl desselben Mittels zu verschiedenen Zwecken war der zweite. Viel glücklicher hat D. Delitsch auf Anregung Dr. C. Vogel's auf 4 Wandkarten in Oelfarbindruck auf Wachsstück (2 Hemisphären, Europa, Mitteleuropa. Leipzig 1856 bis 1862) die Idee seines früher erschienenen kleinen Elementaratlasses, Schichtenkarten der Erdräume zu liefern, in's Große übertragen. Die Karten (ein neuer Zweig der kartographischen Technik) sind dauerhaft, vertragen Einzeichnungen mit Kreide, wenn benützt, um auf ihrer physischen Grundlage andere Karten entstehen zu lassen, fallen gefällig in's Auge, zeigen die (aus mehrfachen Gründen) wenigen Schichten in leicht erkennbarem Abhub und vermitteln so ein deutliches Bild der absoluten Höhenverhältnisse. Die Färbung der Schichten geht von gelbbraun bis zu schwarzbraun nach dem richtigen Grundsatz: je höher, desto dunkler. Das Meer (der Leinwandgrund) ist je nach Wunsch schwarz oder blau. Auf den Karten finden sich Ortslagen, aber keine Schrift**). Zum Vortrage der mathematischen Geographie haben C. Adami (Berlin 1836) und Wegel (Berlin 1858, 61) und Georg Jauf (Wien bei Ed. Stölzel, 1878) Wandkarten geliefert. Zum Vortrage der physikalischen Geographie versuchte Molt (Schwäbisch-Hall 1855) eine Folge von 6 Wandkarten, die aber durch rohe und minder passende Ausführung sich wenig Ruf erwarben. In Oesterreich hat die geogr. Anstalt von Ed. Hölzel in Schulwandkarten das meiste geleistet. Fast von allen Kronländern erschienen solche, wohl nicht in gleicher Art bearbeitet, weil von verschiedenen Zeichnern und unter gegebenen Bedingungen, außerdem wurde Dr. Chavanne's wohlbekannte Wandkarte von Afrika, von Haardt für Schulen adoptirt; Planigloben u. a. Wandkarten erschienen unter Rozenn's Redaction. Artaria veröffentlicht eine Wandkarte der Monarchie von Schulz, eine Alpenkarte in 9 Bl. von A. Steinhäuser und von demselben Landkarten von Oesterreich und Salzburg und eine Höhenschichtenkarte von Mitteleuropa.

Unter den Wandkarten für den höheren Unterricht nahmen ihrer Zeit die von

*) Erwähnung verdient besonders noch Berghaus' physikalische Weltkarte der Erde in Mercator's Projection zur Uebersicht von Höhen, Tiefen und Seeeströmungen, mit 2 Nebenkarten und einer Höhenansicht. 8 Blatt in Farbendruck. 1874. und

Berghaus, physikalische Weltkarte von Europa, mit 2 Nebenkarten: Europa's Wassertheilung und Europa's Völker. 9 Blatt in Farbendruck mit Text. 1875.

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

Noost (München 1850) einen ehrenvollen Platz ein, nicht minder die Weltkarte in Mercator's Projection von Dr. H. Kiepert (Berlin 1861. Reimer) und die von Wahlmann verbesserten Planigloben von Grimm (Berlin 1858) und vor allem Berghaus, Chart of the World, 8. Bl. 9te Aufl. 1879. Eine gute Aufnahme fand Kiepert's sehr zweckmäßig gearbeitete und ausgeführte Karte von Palästina (Berlin, 1859), in wissenschaftlicher Beziehung die beste unter den bis jetzt veröffentlichten. Der Gebrauch einer solchen Wandkarte für den Vortrag der biblischen Geschichte und des Lebens Jesu hat das Bedürfnis so gesteigert, daß seit 1837 fast ein Duzend Wandkarten von Palästina in Deutschland erschienen sind, worunter die von Winkelmann (Eßlingen 1843) eine der besten ist. Daß Kiepert's Karte als die letzte und auf der neuesten Kenntnis des Landes beruhende auch in Beziehung auf das physische Bild eine ausgezeichnete gute Karte ist, braucht kaum versichert zu werden. Von van de Velde's map of the holy land (Gotha 1858, 8 Bl.), die sich der englischen Sprache wegen nicht für unsere Unterrichtsanstalten eignet, ist eine deutsche Ausgabe veranstaltet (Gotha, 1866). Wandkarten zur Vaterlandskunde werden in dem betreffenden Abschnitte besprochen werden.

Einen eigenen Zweig bilden die historischen Wandkarten. Es sind deren noch nicht viele, aber fast alle sind empfehlenswerth. Bei dem Bestande so vieler Atlanten des klassischen Alterthums in den Händen der Schüler und mit der Nothhülfe neuerer Karten für die mittlere Geschichte scheint man sich einstweilen zufrieden gestellt, und das Bedürfnis nach großen Wandkarten, deren Objecte einen weiten Gesichtskreis boten, weniger lebhaft gefühlt zu haben. Erst im Jahre 1825 erscheint Fried's vergleichende Karte von Alt- und Neugriechenland (Wien bei Artaria), die aber noch den Wandkartencharakter nicht trägt, dann im Jahre 1847 (Weimar, Geogr. Instit.) Dr. H. Kiepert's Wandkarte von Alt-Griechenland, im Jahre 1850 die von Alt-Italien, im Jahre 1852 die des römischen Reiches und im Jahre 1853 die der alten Welt (alle eben dort) von demselben Verfasser*). Ueber das Mittelalter besteht Dr. Bretschneider's Wandkarte von Europa zur Reformationszeit (Gotha 1849) und eine größere Arbeit desselben Verfassers, 10 Karten zur Geschichte Europa's vom Mittelalter bis auf die neue Zeit, nach C. v. Spruner (Gotha 2. Aufl. 1877). Holl's historische Wandkarten (Wolfsenb. 1852) sind keineswegs Originalarbeiten und wechseln in ihrem Werthe nach den benützten Materialien. Das Unternehmen ist auf einen ganzen Atlas berechnet**). Einige Lehrer der Geschichte ziehen es vor, die Karten zu den verschiedenen Perioden durch die Schüler entstehen zu lassen, und versichern, die Erfahrung zu machen, daß nach dieser Weise Ort- und Zeitdaten bei den Schülern besser haften, als beim Gebrauche völlig fertiger Karten***).

B. Schulatlanten und Schulkarten (mit Ausschluß der historischen und sonstigen von specieller Tendenz). Es bedurfte einer langen Periode, bis sich mit dem Gewichte, welches mehr und mehr die physische Partie der Erdbeschreibung gegen die früher fast alleinherrschende politische erhielt, die Physiognomie der Karten überhaupt und im weiteren Verlaufe auch der Schulkarten änderte, bis sich feste Grundsätze über eine methodische Behandlung der Geographie als Schulgegenstand bildeten, die folgerichtig Einfluß auf die kartographische Darstellung nahmen. Wie es bei Revolutionen im wissenschaftlichen Gebiete immer der Fall ist, geschahen auch hier Uebergriffe und man beutete die physische Geographie dermaßen aus, daß die politische, wenn nicht vergessen, doch vernachlässigt wurde. Nun stellt sich das Gleichgewicht wieder her und jedem der beiden Zweige wird der gebührende Werth zuerkannt. Die gute Folge,

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

***) Zu erwähnen ist Brecher, histor. Wandkarte von Preußen.

D. Red.

***) Ueber Zweck und Einrichtung der Wandkarten siehe Klöden's Urtheil im Brandenburger Schulblatt. 1846.

welche zurückgeblieben, besteht darin, daß Hauptobjecten (z. B. dem Bodengepräge) eine besondere Aufmerksamkeit zugewendet wird, daß die Karte als ebenbürtiges Hilfsmittel parallel zum Texte steht, daß der früher die Schulkarten überwuchernde Reichthum an Orten einer mäßigen und zweckmäßigen Auswahl der Objecte gewichen ist, und daß man nun den Schüler Karten Lesen lehrt, während ihm früher das Erwerben dieser Kenntniss auf gut Glück überlassen war.

Von Berlin aus, wo A. v. Humboldt und K. Ritter wirkten, giengen die ersten Lichtblicke zur Reformation des Schulkartenwesens aus. Kühle v. Lilienster n's physische Karten (Berlin 1825) zeigen schon das Erwachen einer neuen Anschauungsweise, obschon der Autor im Terrain die nichts sagende alte Manier der Bergzeichnung durch eine andere ersetzte, die nicht minder gleichförmig und ausdruckslos war. Der Atlas von Th. Fr. v. Liechtenstern (Berlin 1834—1838) enthält schon mehr physische als Staatenkarten, doch dürften für die unteren Schulen die Folioarten von Delius (Berlin 1841) die ersten gewesen sein, welche die Erkenntniss der natürlichen Landesbeschaffenheit für den Anfänger anzubahnen suchten. In höherem Stile und netterer Arbeit verfolgte diese Richtung der Atlas von R. Groß (Stuttg. 1846), endlich trat im Jahre 1847 v. Sydow mit seinem Atlas hervor (Gotha bei Perthes), dessen praktische Wirksamkeit seither ohne Aenderung seines Grundcharacters durch die hypsometrische Ausführung und die abgesonderte Ausgabe der hydrographischen und orographischen Elemente (1855—56) wesentlich erhöht worden ist. Im Einklange zu seinen Wandkarten stehend (gewiß ein schätzbarer Vortheil) gewährt er Stoff zu den nützlichsten Uebungen, die in klar geschriebenen Vorworten erläutert werden, und enthält gerade so viel Stoff, als des Verfassers praktische Erfahrung der Mittelstufe zum Verdauen zumuthet. v. Sydow wollte sein Werk krönen durch seinen „Leitfaden der Geographie“ (Gotha bei Perthes), ein Werk mit vortrefflicher Anlage, das leider kumpf geblieben ist, da Berufsgeschäfte und endlich der Tod den Autor hinderten, die 5 Abtheilungen zu schreiben, die dem Plane nach folgen sollten. Durch die Vollendung des Textes würde infolge der Gesamtwirkung von Landkarten, Schulatlas und Buch dem Gesamtunterricht eine selten so harmonische Unterstützung zu Theil geworden sein. Wächten allen Lehrern die Worte kund werden, die v. Sydow in der Realschullehrerversammlung in Gotha am 1. Februar 1847 über den Werth und die Verwendung der Karte beim Unterrichte sprach, deren Hauptinhalt darin bestand, der Schüler müsse die Karte verstehen lernen und fähig werden, das Verstandene unmittelbar wiederzugeben. Wie v. Sydow für eine höhere Unterrichtsstufe geforgt, werden wir im nächsten Abschnitt erfahren. Besondere Erwähnung verdienen noch Böcker's Atlas (Eßlingen 1853) abgesehen von seiner Ueberladung; Koost's Schul-Atlas (Rempten 1854); E. Adam's Atlas (Berlin 1855); der Atlas von Liechtenstern und Lange (Braunschweig 1855) mit Ausnahme seines hypercarikirten (nicht zu selten falschen) Terrains; Winkelmann's kleiner Atlas (Eßlingen 1855); Otto Delitsch's Elementaratlas (Leipzig 1856) in Delfarbendruck homogen zu dessen Wandkarten (s. den Abschnitt A.); J. M. Ziegler's allgemeiner Atlas (Winterthur 1857, ein Pendant zu dessen hypsometrischem Atlas und reducirt aus desselben Autors vortrefflichem, K. Ritter gewidmeten Atlas). Wenn wir nun die Atlanten mit vorherrschendem politischem Charakter in's Auge fassen, der durch die Beigabe einiger physischen und physikalischen Karten nicht wesentlich geändert wird, so treten als die meist verbreiteten in älterer Periode der von dem geogr. Institut zu Weimar herausgegebene (von Kiepert revidirte) Schulatlas, in neuerer Zeit der in Just. Perthes' geogr. Anstalt erschienene Stieler'sche Schulatlas entgegen, von welchen der letztere (besonders durch die neuen Bearbeitungen von Hermann Berghaus) sich den Bedürfnissen der Schule adäquater zeigt, die lieber weniger fordert, aber desto Besseres. Auch ist die geographische Anstalt in Gotha in der Regel schneller als andere Verleger in der Erneuerung ihrer Karten nach der jüngsten Stufe des Wissens, und ist speciellen Bedürfnissen einzelner Staaten durch Separatausgaben und Uebersetzung in andere Sprachen entgegen-

gekommen; ein Beispiel, das mehrfach Nachahmung gefunden hat, ohne daß Gleiches geboten wurde. Die allgemeine Plünderung des großen physikalischen Atlas von Dr. H. Berghaus hat die Firma J. Neumann, Neudamm, Verthes veranlaßt, einen Auszug davon in Schulformat (1850) zu veröffentlichen und sechs physikalische Karten auch dem Stieler'schen Atlas beizugeben. Auch dem Kiepert'schen Schulatlas ist eine solche Bereicherung zu Theil geworden. Der Schulatlas von Kozenn (Wien, bei Hölzel, 1862), der im Anfange durch den zugezogenen Plagiatsconflict in weiteren Kreisen bekannt geworden ist, als es wahrscheinlich sonst geschehen wäre, wird seither auf dem Laufen erhalten und fortwährend verbessert erfreut er sich großer Verbreitung in den österreichischen Ländern, umso mehr, weil für Uebersetzung in alle Reichssprachen Sorge getragen wurde. Der Schulatlas von A. Steinhäuser (Artaria in Wien) möge hier eine Erwähnung finden, weil sein Autor zuerst den Versuch wagte, die neu auftauchenden Schichtenarten in den Kreis der Schule einzuführen. Kozenn's und Steinhäuser's Atlanten sind gleich dem Sydow'schen so eingerichtet, daß besondere Atlanten (orographisches Geripp und stumme Karten) daraus formirt werden können.

Nach diesen Atlanten tauchten nach und nach eine Anzahl kleiner guter und höchst billiger Schulatlanten auf, unter denen namentlich Wettstein's Atlas für Schweizer Schulen (Zür. 1872), H. Kiepert's kleiner Hand-Atlas (Berl., 2. Aufl.) und Kiepert's kleiner Schul-Atlas (Berlin), R. Andree's Volksschulatlas (Bielefeld u. Leipzig 1876) und E. Debes' kleiner Schulatlas (Leipzig 1877), lauter Erzeugnisse, die Fabrikate eines Fleiß in Gera u. a. weitaus überragend! Voigt's Schulatlas (Berlin 1854) ist, ungeachtet seiner guten Eigenschaften, nur deshalb oben nicht genannt worden, weil er im Terrain eine Abstraction zeigt, die der jugendlichen Auffassung nicht zusagt. Eine besondere Erwähnung würde der hypsometrische Atlas der österr. Kronländer von B. Streffleur (Wien, 18 Bl.) verdienen, der in gleichem Maße im Farbendruck ausgeführt, aber nun durch die Contraction zu einer Wandkarte der Monarchie in 4 riesigen Blättern entbehrlich geworden ist und seit Einführung des Metermaßes und Häufung viel besseren Materials als veraltet betrachtet werden muß.*) Die Zahl der Schulatlanten, die nur mehr oder weniger gute oder schlechte Reductionen anderer Karten enthalten und mehr Fabrikarbeiten als geistige Productionen sind, ist groß; zuweilen verdeckt ein Grad äußerer Eleganz den inhaltsmagern Kern, aber manchmal widert das Schlechte in schroffer Nacktheit an. Es würde jedoch ungerrecht sein, einiger von der Heerstraße abweichender Atlanten nicht zu gedenken, deren Nennung bis hieher aufgespart wurde, weil sie sich durch die Verbindung mit nicht kartographischen Elementen zu einer eigenen Abart gestalten. Man kann ihnen den Collectivnamen illustrierte Atlanten geben. Zu dieser Classe gehören: C. Vogel's Karten mit Randzeichnungen (Leipzig 1837, 1855, 1862), dessen ziemlich mittelmäßige Karten vergeblich durch Delitsch neuerdings in brauchbare Schichtenkarten zu verwandeln versucht wurden; Schade's (mit Leeder und Leutemann) illustrirter Atlas (Leipzig 1859), bei dem viele Karten den ausgezeichneten Randbildern an innerer Güte nachstehen; endlich Neuschle's illustrirte Geographie mit in den Text eingedruckten Holzschnittkarten und Xylographien, ein Band in klein Folio, der Form nach dem System of Geography for the use of schools by Sydney E. Morse (New-York 1844) nachgebildet, aber dem Originale an Harmonie des Ganzen nicht gleichkommend. Man hat Unrecht gethan, die Illustrationen ganz zu verdammen, sie enthalten sehr viel nützlichen Anschauungs-Lehrstoff, den Text und Karte nicht gewähren können, nur dürfen sie nicht zur Hauptsache werden und Text und Karte in's Schlepptau nehmen.

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

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

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

a) Karten mit theilweise ausgeführten Elementen, wo der Schüler nur das Fehlende zu ergänzen hat. Von dieser Art sind: S. W. Ziegler's geogr. Kartennetze mit ausgeführtem Gebirge (Winterthur 1857) und mit stellenweisen Andeutungen der Flußläufe; v. Sydow's orographischer Atlas (Gotha 1856), dessen hydrographischer Atlas (Gotha 1855); die Flußnetzarten von Ravenstein (Frankfurt 1836); Plotho (Berlin 1844), die separaten Ausgaben des Rozenn'schen und Steinhäuser'schen Atlas u. dergl. m. Es ist nicht gleichgültig, welche Aufgabe zuerst in Anwendung kommen soll, und im allgemeinen anzunehmen, daß die Einzeichnung der Unebenheiten, sei es mit Schraffen, dem Wischer oder Tuschpinsel, als die schwierigste, zuletzt gegeben werde, und daß es bei Anfängern genüge, wenn sie Richtung oder Ausdehnung der Gebirge zuerst nur mit Linien angeben. Eine besondere Rücksicht verdient der Stoff, auf den diese Uebungskarten gedruckt werden, insofern es als ein Vortheil anzusehen ist, wenn das Exemplar zu wiederholter Einzeichnung tauglich ist, indem sich dieselben mit Gummi elasticum oder dem Schwamm ohne Schaden wieder entfernen lassen. In dieser Beziehung sind die Netze und Flußkarten von Fr. Schönminger (Wien, Landstraße, Augustinerhaus) zu empfehlen, welche auf Dekonomiepapier (siehe Inductionsglobus) gedruckt, oftmals gebraucht werden können. Man denke nur an ungeschickte Hände, die sehr häufig Fehler machen! Zu Einzeichnungen in der Schule eignen sich Schauenburgs Flußkarten von Europa und Mitteleuropa (Berlin 1855) mit blauem Wasser auf schwarzem Wachs Papier vortrefflich, ebenso die Schichtenkarten von D. Delitsch (siehe Wandkarten). — Beinahe alle diese genannten Behelfe enthalten in einem Vorworte oder einer Beigabe eine Anleitung zum Gebrauche, insbesondere haben die Andeutungen v. Sydow's als Resultat vieljähriger eigener Erfahrung einen praktischen Werth. Hieher gehören auch v. Klöden's Repetitionskarten (Berlin, Reimer) die vielfach Nachahmung gefunden haben, und in entfernter Beziehung könnten auch Uhlenhuth's gepreßte, stumme Schichtenkarten, die einen kleinen Atlas bilden, dazu gerechnet werden. Was hier am Schlusse über die Ausführung angeführt wurde, gilt größtentheils auch für die nächste Classe, die

b) Grad-Netzarten, welche außer den Meridianen und Parallelen sehr wenige oder gar keine Anhaltspunkte für den Zeichner gewähren, von dem man bereits ein wohlgeübtes Augenmaß voraussetzt. Es ist dabei Acht zu haben, daß die Netze, um jede gar zu bequeme Nachbildung zu verhindern (transparentes Nachzeichnen u. s. f.), einen von den Originalien verschiedenen Maßstab haben sollen. Solche Netzsammlungen giebt es sehr viele; sie sind alle brauchbar, wenn in der Projection kein zu grober

Fehler begangen wurde, und ihre Verwendung ist sogar bindend angezeigt, wenn der eigene Entwurf mit zu großem Zeitaufwande verbunden wäre und mechanische Beihülfe von Instrumenten erfordern würde, z. B. bei Horizontalprojectionen der Erbkugel. Ein systematischer Netzatlas, der die verschiedenen Projectionen der Erbkugel, dann Netze für eine beschränkte Folge von Maßstäben, von der Aequatorgegend bis zum Pole enthielte, ist noch ausständig. Am vollständigsten, aber für Oesterreich berechnet, ist A. Steinhäuser's Netzatlas, der auch Netze für Planigloben, für Mercatorkarten und Hilfsfiguren zur Netzzeichnung enthält. Man findet oft auf den Netzen nicht bloß die Breiten-, sondern auch die Meridiangrade ausgeschrieben, was doch stört, wenn das Netz für ein anderes Land in gleicher Breitenlage gebraucht werden sollte. Unter diesen Netzatlanten und Karten finden wir wieder Arbeiten v. Sydow's (Gotha), Vogel's (Leipzig 1853. 2. Auflage) auf schwarzem Wachspapier, und F. Schöninger's (Wien) auf blaßgelb impastirtem Papiere und auf beiden Seiten bedruckt.

c) Anweisungen zum Entwerfen der Netze und zur Bergzeichnung. Gelehrteren Schülern, die schon mit Zirkel und Lineal gut umzugehen wissen, kann der Netzentwurf unter Anleitung des Lehrers anstandlos zugemuthet und damit der letzte Act des Landkartenziehens vollendet werden, wenn anders die Tendenz des Unterrichtes einen so weiten Schritt bedingt. Vom Lehrer ist diese Kenntniß jedenfalls zu fordern, und es ist daher gewiß nicht unangemessen, wenn in der Schulbibliothek irgend eine passende Anleitung dazu vorhanden ist*). Ausführliche Belehrung findet man im 4. Theile von T. Mayer's praktischer Geometrie (Erlangen 1794. 1828); eine populär gehaltene Darstellung hat Frank (Raibach 1839) geliefert; eine ausführlichere, populäre Darstellung der Projectionslehre findet man als Anhang in A. Steinhäuser's mathematischer Geographie (Wien 1857), die so eben in neuer vollständig umgearbeiteter und vermehrter Auflage erscheint. Wenn in der Ueberschrift auch Anweisungen zur Bergzeichnung genannt sind, so ist damit nicht gemeint, sie so zur Uebung zu bringen, wie es das Zeichnen topographischer Karten erheischt; das ist die Aufgabe für Schüler von Specialschulen, technischen oder militärischen Anstalten, aber das Gesetz, oder mit einem Worte, die Bedeutung der Bergzeichnung ist daraus zu entnehmen, und es muß dem Schüler klar werden, wie bei voller Geltung der conventionellen Zeichnungsmethode die Schraffen im Verhältnisse zur Neigung der Abhänge stehen. v. Sydow (und schon mehr als ein Autor vor ihm) hat deshalb in seinem Atlas und in seinem Leitfaden das Gesetz der Schraffen oder der Töne erläutert, und es muß des Lehrers Trachten dahin gehen, zu bewirken, daß der Schüler ein annäherndes Profil nach einer auf der Karte gezogenen Linie zu zeichnen versteht. Der Lehrer mag allerdings sein Wissen und Können höher treiben, und deshalb wird es nie schaden, wenn in der Bibliothek einer Mittelschule etwa Bach's Theorie der Bergzeichnung (Stuttgart 1853) zu finden ist, oder, um keinen Zweig der Verrfertigung von Schulhülsmitteln zu übergehen, Netto's Lehrbuch der Geostereoplastik (Berlin 1826).

D. Atlanten und Karten für eine höhere Unterrichtsstufe (mit Ausschluß jener mit besonderer Richtung). Wenn auch der Umfang dieses Werkes den Universitätsunterricht ausschließt, so ist doch die Bildung der Lehrer im Programme desselben begriffen, und in dieser Hinsicht scheint es am Platze zu sein, wenn hier einige kartographische Mittel zur Ausbildung im erdkundlichen Fache genannt werden, von welchen einige, je nach Bedürfnis mehrere, in den Bibliotheken der Präparandenanstalten und Seminare sich vorfinden sollten, da die Candidaten eines höheren Studiums selten die Mittel besitzen werden, sich dieselben selbst anzuschaffen. Die Beschränkung auf Atlanten scheint mit Rücksicht auf den Raum geboten, da die Anführung einzelner guter Karten viel zu weitläufig sein würde. Geht man vom historischen Gesichtspuncte aus, so beginnt mit der Errichtung des geographischen Instituts zu Weimar 1804

*) Vgl. Gretschel, Lehrbuch der Kartenprojection.

unter Vertuchs Leitung die erste großartige Negung in Deutschland seit dem großen Schrämbl'schen Atlas (Wien 1786—94) durch die Herstellung eines Atlases von etwa 70 Blättern im Imperialsformat, der im Jahr 1845 durch Dr. H. Niepert einer sehr nöthigen Revision und fast völligen Erneuerung unterzogen wurde, die nun seit dem Eintritte der beiden Graef (Leider starb seither einer der talentvollen Brüder) in noch energischeren Angriff genommen worden ist. Die Karten erfüllen (nun auch im Terrain) alle billigen Anforderungen und das große Format gestattet eine seltene Reichhaltigkeit. Auf allen Blättern erscheint das Terrain mit besonderen Platten eingedruckt, wodurch die Herstellung rein orographischer Karten ermöglicht ist, die der Schule in mehrfacher Beziehung nützlich werden können und für das Selbststudium von hoher Bedeutung sind.

Im Jahr 1817 trat bei Just. Berthes in Gotha bescheiden der Stieler'sche Handatlas auf, der seinen Namen beibehalten hat, ungeachtet fast keines der jetzigen Blätter noch von Stieler herrührt; allein die vom ursprünglichen Autor aufgestellten Grundsätze werden noch unverbrüchlich befolgt und sind Ursache eines gerechten und zweifellosen Vertrauens geworden. Diese Principien beziehen sich auf die Anlage sowohl als auf Instandhaltung und gewissenhafte Darstellung der Quellen und Bearbeitung in Begleitworten. Jährlich werden durch neue Bearbeitungen ältere ungenügende Blätter ersetzt, mindere Correcturen sogleich auf allen Platten nachgetragen u. Ausgezeichnete Kräfte, wie Herm. Berghaus, C. Vogel, Habenicht u. a. wirken thätigst mit, und eine der ausgezeichnetsten Karten- und Büchersammlungen liefert das Material. Leider ist die lange thätige ausgezeichnete Kraft Dr. A. Petermann viel zu früh seiner höchst ersprießlichen Wirksamkeit durch den Tod entzogen worden. Wer alle seit 1817 erschienene Blätter des Stieler'schen Atlases besitzt, hat eine Geschichte des geographischen Wissens in Kartenbildern. — Der im Jahr 1833 in Berlin erschienene Atlas von Grimm zeichnete sich seiner Zeit durch eine ungewöhnlich bessere Charakteristik der Gebirge aus und verscholl nach dem Tode des Autors durch natürliches Veralten. — Im Jahr 1842 erschien zu Gotha v. Sydows methodischer Handatlas (2. Aufl. 1847 nebst Supplementen), ein Werk, das sich vollkommen dem Schulatlas desselben Verfassers anschließt, von seiner Fähigkeit, den Stoff instructiv zu machen, Zeugnis giebt, später einer Erneuerung unterzogen ward (mit Beihülfe des Lt. Friedrichsen), deren Resultate so trefflich sind, daß der Wunsch einer Beendigung derselben sehr zu entschuldigen ist. — Durch Betheiligung tüchtiger Männer (z. B. J. M. Ziegler u. a.) ist auch aus dem unter dem Titel Stein's Atlas (Leipzig bei Hinrichs) bekannten Kartencyclus eine gute und brauchbare Kartensammlung entstanden. — Im Jahr 1846 trat in Berlin (seit 1851 in Zürich) mit einem Karl Ritter gewidmeten Atlas J. M. Ziegler auf, ein Mann, der damit allein seine Befähigung zu solchen Arbeiten kund gegeben haben würde, wenn ihm nicht sein Vaterland (die Schweiz) noch vielmehr zu verdanken hätte. Ziegler's größerer Atlas ist ein Werk voll Kenntnis, Umsicht und Harmonie, namentlich ist er Meister im Wiedergeben des Bodengepräges. Mit dem geringsten Aufwande an Strichen verstehen sehr wenige, so wie er, den Charakter der Erhabenheiten treu und verständlich hinzuzzeichnen. Ein schönes Resultat seiner Studien ist der in farbigen Schichten ausgeführte hypsometrische Atlas (Winterthur 1856). — Bauerkeller's ausgezeichnete Prägeanstalt in Darmstadt liefert seit 1846 den in Farbendruck ausgeführten, nun (durch Ewald) vollendeten Atlas, der zwar im innern Werthe nicht allseitig den besten analogen Erzeugnissen gleichkommt, aber durch die innere und äußere Harmonie des Grundplans und der Ausführung sich eben so vortheilhaft auszeichnet, wie der im Jahr 1848 (bis 52) erschienene Atlas von Sohr (Glogau) durch das Gegentheil. Auch in Meyer's Atlas (100 Bl.) findet sich Treffliches und Mittelgut gemengt, und nur in Ravenstein's Karten deutscher Länder eine wohlthuende Harmonie, da sie Wiederholungen von dessen größerer Wandkarte von Deutschland sind. Dennoch ragt der Sohr'sche unter den wohlfeilsten Atlanten durch Güte einzelner gelungener Reductionen hervor und ist in mancher Hinsicht vollständiger als andere

feinesgleichen. Scheda's Atlas (bei Artaria in Wien) besticht durch die fleißige Ausführung im Kupferstich, und hat durch Hinzufügung neuer Blätter unter A. Steinhaufer's Redaction (österr. Kronländer) dem Verleger mehrfache Anerkennung verschafft. Indem fabrikmäßige Atlanten von größerem Umfang besser übergangen werden, eben so Kartensammlungen zum höheren Studium (z. B. Ritter's, D. Egel's, Zimmermann's u. Karten zur großen K. Ritter'schen Erdkunde) erübrigt nur noch die Erwähnung des in erster Bearbeitung vom Jahr 1855—61 (neue Aufl. 1871) bei Reimer in Berlin erschienenen trefflichen Atlases von H. Kiepert, einer Arbeit von seltener Harmonie der äußern Erscheinung und des innern Gehaltes von einem Gelehrten, den K. Ritter mit Recht den gelehrtesten der Kartographen nannte.

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

Das Originalwerk für physikalische Daten auf zahlreichen Karten und für eingeschaltete besondere physikalische Karten war Herm. Berghaus physikalischer Atlas (Gotha 1837—45), der wie ein Freigut allseitig so benützt wurde, als gäbe es kein geistiges Eigenthum; er enthält auch geologische und ethnographische Karten. Für Schulen besteht ein Auszug (Gotha 1850). Eine theilweise Nachahmung desselben, beschränkt in der Zahl der Karten, aber reicher in der Darstellung der kosmischen Verhältnisse, ist Bromme's Atlas zum Kosmos (Stuttgart 1851). Sehr brauchbar sind auch die physikalischen Foliokarten von Graef (Weimar geogr. Inst.). Als Unicum und Warnungstafel werden Hellmuth's Planigloben (Magdeburg 1846) angeführt, wo mit vorausichtlichem Fiasko der Versuch gemacht wurde, die Resultate des halben Berghaus'schen Atlas zusammenzudrängen. Das Erkennen der einzelnen Angaben ist durch die verworrene Masse von Linien und Zeichen aller Arten fast unmöglich. In einigen Atlanten bildet eine Suite physikalischer Karten einen integrierenden Theil oder einen Anhang. Ersteres ist der Fall in dem Stieler'schen Handatlas, unter dessen Anfangsblättern sehr werthvolle physikalische Karten von Herm. Berghaus sich befinden, letzteres bei dem Atlas von Scheda (bei Artaria in Wien), wo 6 physik. Karten von A. Steinhaufer in Farbendruck ausgeführt erscheinen, denen noch 6 für die mathematische Geographie und die kosmischen Verhältnisse der Erde folgen werden. Zu den physikalischen und physischen Karten können unter andern noch gezählt werden: Bach's geognostische Uebersichtskarte von Deutschland (Gotha 1855) in 9 Bl. und in 1 Bl. (Stuttgart 1859). Fötterle's geognostische Karten einiger Kronländer Oesterreichs (Gotha, unvollständig geblieben), Hauer's geognostische Karte der österr. Monarchie 9 Bl. (Wien bei Hölder) u. a. Rudolph's Atlas der Pflanzengeographie (Berlin 1852). Fluß- u. Gebirgskarten von Deutschland von Herm. Berghaus und von Sydow (Gotha, 1 Bl.), besser als die Wandkarte von Winkelmann (Eplingen 1851). Schauenburg's Flußkarten von Europa und Deutschland auf Wachspapier (Berlin 1855 mit Erläuterungen), zwei Wandkarten, welche zum Einzeichnen mit Kreide, daher als Prüfungsmittel, sehr gut zu verwenden sind, endlich H. Wagner's Umrisskarte der Erde in Mercators Projection (6 Bl., Gotha 1875) zum Einzeichnen phys. u. a. Daten.

Unter den ethnographischen Karten sind für Schulen nützlich: Bernhards, Sprachkarte von Deutschland (Kassel 1849); H. Kiepert, Nationalitätskarte von Deutschland (Weimar 1848); Czörnig's Sprachkarte der österr. Monarchie und die Reduction derselben (herausgegeben vom k. k. statistischen Bureau in Wien) und die betreffende Abtheilung aus Berghaus physikalischem Atlas. Einen Industrieatlas nach Handelsartikeln hat Stolle in Berlin (1853), einen andern Lange und Lee begonnen. Dr. August Petermann hat in London treffliche und als Muster dienende Karten über die Bevölkerung und Industrie Großbritanniens veröffentlicht, S. M. Ziegler eine sehr klare Industriefarte der Schweiz. Die Wiener Weltausstellung 1873 enthielt viele derartige Objecte. Das Reich des Nützlichen für die Schule und namentlich für die Schulbibliothek, wovon hier nur beispielsweise einige Attribute genannt wurden, ist so groß, daß noch gar viele derlei Erzeugnisse in seinen Bereich fallen, die man aber nur berücksichtigen wird, wenn man das Nothwendige schon hat.

An zahlreichen Atlanten und Karten für die Zeit der Griechen und Römer war schon früher kein Mangel, doch waren die guten und kritischen Arbeiten selten, und der Troß war Fabrikwaare. D'Anville's zwölf Karten zur alten Geschichte (Nürnberg 1785, auf Schulkarten reducirt 1798) ragen aus alter Zeit herüber; in neuester Zeit haben sich Menke's Orbis antiquus (Gotha 1851, 3. Ausg. 1860, auch ins Englische übertragen), in höherem Grade noch Kiepert's Atlas der alten Welt (Weimar 1854, 10. Aufl. und in sehr eleganter Form Berlin 1859 bei Reimer) verdienten Ruf erworben. Des gelehrten Forschers Reichard's Orbis terrarum antiquus (Nürnberg 1851—53, Bd. V.) ist nicht für Schulzwecke bearbeitet. Unter den für die mittlere und neuere Weltgeschichte berechneten Atlanten brach sich jener von Kruse (von 1817, letzte Aufl. Leipzig 1843) einer der ersten Bahn. Er besteht aus ein und derselben Karte von Europa nach jedem Jahrhunderte, mit Tabellen begleitet, eine Idee, welche vielleicht mehr Karten erforderlich macht, als eine Behandlung nach andern Hauptperioden, aber zur Memorirung des chronologischen Fadens eine innigere Relation in sich trägt. In der Bibliothek einer Mittelschule sollte dieser Atlas so wenig fehlen als der große historische Handatlas von C. von Spruner (Gotha 1846—53, 3 Abtheil., 1872/79 in neuer Ausgabe von Menke verbessert und ergänzt), aus welchem die geographische Anstalt in Gotha Auszüge für Schulen bearbeitet ließ, als: einen in 22 Bl. für die allgemeine Geschichte, einen in 12 Bl. für die Geschichte Deutschlands, einen historisch-geographischen Atlas für Oesterreich. Außer diesen können hier noch genannt werden: H. Kiepert's Atlas zur alten Geschichte (Berlin 1859), Kärcher's Atlas (Karlsruhe 1830); Th. König's Geschichtsatlas (Wolfenbüttel 1857, 5. Aufl.); Kutschkeit's Orbis terrarum (Berlin 1859), dann dessen historischer Atlas (Freiburg 1856), Pütsch historisch-geographischer Atlas (Regensburg 1856); K. von Wedell, historisch-geographischer Handatlas in 36 Karten mit Text (Berlin 1849); Freihold's Atlas (Berlin 1850), in dem der Stoff auf 3 Imp.-Folio-Karten zusammengedrängt erscheint (nebst Register); Scharschmidt's kleiner Atlas (Meißen 1846, 52) in Octav; C. Wolff's historischer Atlas. 19 Kart. zur mittleren und neueren Geschichte (Berlin 1877) und als Specialwerk Wiltsh's kirchenhistorischer Atlas bis zum 16. Jahrhundert (Gotha 1843) u.

F. Karten zur Heimatkunde und Vaterlandskunde.

Die synthetische Methode, welche vom Bekannten zum Unbekannten schreitet, insbesondere bei der Lehre über Bedeutung, Ausföhrung und Gebrauch der Karten, geht von der Heimatkunde aus und erhebt sich successive über stets ausgedehntere Erdräume. Von Sydow hat in seinem 1862 erschienenen I. Bande seines geographischen Leitfadens (Gotha 1862) diesen Weg zum richtigen Landkartenlesen so strenge befolgt, daß seine Art und Weise der Vermittlung der Begriffe zum Muster dienen kann. Am Plane des Schulzimmers wird zuerst der verjüngte Maßstab und die verticale Ansicht gelehrt, an den Plänen der Umgebung des Schulgebäudes, des Schulortes, endlich eines Stück Landes in fortschreitend kleinerem Maße, die Folgen der

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

Wandkarten zur Vaterlandskunde sollte es daher so viele geben, als es Staaten, Provinzen, Kronländer giebt, sie sind jedoch noch nicht reichlich genug vorhanden, mitunter verfehlt in der Anlage und unzweckmäßig ausgeführt. So z. B. finden wir auch in diesem Zweige Hölle, dessen Wandkarten bezüglich des Terrains desto weniger zufriedenstellen, je größer der Maßstab wird, je weniger die Undulation des Bodens einen großartigen Charakter entwickelt (z. B. im Innern Böhmens) und je unvollkommener die Materialien sind, nach denen der Zeichner arbeitete. Vor allen andern möge eine Karte erwähnt werden, die in Anlage und Ausführung als Muster gelten kann, das allen zeichnenden Geographen für ähnliche Arbeiten als Ideal vor-schweben sollte, das sie zu erreichen oder zu übertreffen hätten. Es ist die Wandkarte der Schweiz von J. M. Ziegler (Winterthur, 8 Blätter). Sie erfüllt alle Anforderungen, die man an eine Wandkarte überhaupt und an eine Wandkarte der Schweiz insbesondere stellen kann, indem sie in Beziehung auf Sichtbarkeit, Deutlichkeit, topographisches Detail, Straßen- und Flußnetz, insbesondere aber durch die treue, verständliche und plastisch wirkende Gebirgszeichnung sich auszeichnet. Sie ist aber nicht bloß als Vaterlandskarte anzusehen; bei der Wichtigkeit, die dieses Gebirgsland als Culminationsregion der Alpen in sich trägt, wird sie in jeder Schule, wo Erdbeschreibung auf einer höheren Stufe vorgetragen wird, die trefflichsten Dienste leisten können. In Uebereinstimmung mit ihr stehen Cantonskarten zum Schul- und Handgebrauch (einstweilen Zürich), die sich zu ihr wie Heimatskarten verhalten und ein sehr klares Bild des Bodencharacters gewähren. —

In neuerer Zeit ist in Bezug auf Wandkarten für die Vaterlandskunde viel geschehen. Mehrere Verlags-handlungen haben sich in diesem Zweige hervorgethan, z. B. Reimer in Berlin mit Kiepert's Wandkarten der preussischen Provinzen, deren Cylsus noch lange nicht abgeschlossen ist, und von Elsaß; Perthes in Gotha mit den Wandkarten von Berg haus und Gönczy über alle Erdtheile und von Ungarn, von O bert von Siebenbürgen. Artaria in Wien mit Wandkarten von Oesterreich, Salzburg. Der gesammten Alpen von A. Steinhauser, Hölzel in Wien mit zahlreichen Wandkarten östereichischer Kronländer (Nieder- und Ober-Oesterreich, Steiermark, Böhmen, Mähren, Krain, Galizien) von verschiedenen Zeichnern ausgeführt, einige andere sporadische Erscheinungen ungerchnet als Mühl's etwas manierirte Wandkarten von Hessen, Süddeutschland, Pfaunder's Wandkarte von Tirol etc.

G. Relieffkarten.

Bereits im Eingange ist bei Gelegenheit der Erwähnung des Wechsels der Grundsätze bei der Zeichnung der Unebenheiten der Erdoberfläche das Nöthige über den Nutzen

der Reliefs vorgebracht worden, über ihre Verständlichkeit und über den Mißbrauch und die Schädlichkeit derselben durch Substituierung von Zeichen für die Sache, wenn bei kleinem Maße starke Ueberhöhung eintreten muß. Die Gefahr für den Schulgebrauch liegt in der falschen Auffassung, insofern der Anfänger das plastische Bild für ein Naturbild nimmt und sich infolge davon über Steilheit, Höhe u. s. w. falsche Begriffe bildet, die lange haften bleiben. Faßt man die Reliefs von dem Standpunkte auf, daß sie Naturformen darstellen und die Charakterverschiedenheit der Gebirge je nach dem Material des Aufbaues im Bilde erkennbar zeigen sollen, so gelangt man zu dem Schlusse, daß Reliefarten kleinen Maßes dazu ganz untauglich sind, und höchstens das relative Verhältnis der Höhe andeuten können, daß aber ausgewählte Gebirgsstücke im großen Maße (z. B. $\frac{1}{50000}$) diesen Zweck ganz gut erfüllen und auch als Erklärung der Bergzeichnung dienen können, wenn eine begleitende Flachkarte mit derselben versehen ist. Nach diesen Grundsätzen würden Bauerteller's Reliefarten (Darmstadt seit 1845?) und die von Schottky in Berlin für die Schule verworfen werden müssen, abgesehen von ihrer Kostspieligkeit, mit alleiniger Ausnahme jener, wo ein kleineres Land, z. B. die Schweiz, eine Annäherung an die Natur und geringe Ueberhöhung erlaubt. Besser aber ist jedenfalls das volle Naturbild, das nur im großen Maße möglichst erreichbar wird. Eine Ausnahme dürfte für H. W. Altmüller's Sinai und Golgatha (Cassel 1860, ein Relief der sinaischen Halbinsel und von Palästina) gestattet sein, obschon eine gut gezeichnete Wandkarte (z. B. die Kiepert'sche) ziemlich dieselbe Wirkung machen wird. Eine Separatausgabe enthält bloß das heilige Land und den Libanon. Zu den instructiven Reliefs gehören Dickert's plastische Darstellungen des Vesuv, des Aetna, der Insel Teneriffa mit dem Pic de Teyde, drei Beispiele vulkanischer Formen, welchen man nur mehr Präcision wünschen möchte. Ueber das österreichische Salzkamergut hat Pauliny in Wien ein Relief geliefert, dem jedoch die Autopsie fehlte, die bei Fertigstellung des Originals unerlässlich ist, weil auch die besten Karten nicht hinreichen, ein richtiges Naturbild daraus abzunehmen. Das österreichische Unterrichtsministerium ließ für die Schulen 4 Reliefs in $\frac{1}{72000}$ anfertigen, welche die Umgebung des Orteles, der Lomnitzer Spitze, der Schneefoppe, und von Adelsberg (Karst) umfassen, und zu sehr billigem Preise (Leipzig bei Fleischer) nebst Begleitkarten und Erklärung zu haben, theilweise schon vergriffen sind. Es giebt einzelne mehr oder weniger gute Reliefs, z. B. des Montblanc von Sellier, des Monte-Rosa und der Zugspitze von A. Schlagintweit, aber keine so umfangreichen als jene von Frz. Keil in Salzburg, welche, wenn alle 21 geplanten Sectionen fertig geworden wären, ein Gebiet der Alpen von der Gail bis zur Salzburger Ebene umschloßen hätten. Vollenendet wurden nur 10 zusammenhängende Sectionen von Salzburg bis Lienz in 2 Reihen im Verhältnisse von $\frac{1}{48000}$ der Natur; Höhen- und Längenmaßstab sind gleich, ein hoher Grad von Naturtreue, ein ansprechendes Colorit, eine gewissenhafte Genauigkeit zeichnen sie aus. Wie willkommen müßten sie jenen Schulen sein, die, in großen Flachländern gelegen, in weitester Umgebung auf kein Beispiel einer namhaften Erhebung hinweisen können, um den Schülern einen Begriff vom Hochgebirge beizubringen! Wie deutlich müßen die Begriffe von einem Hochgebirgsstock, von den Gipfelgestalten, den Thalformen, kurz der Undulation des Bodens werden, wenn ein solches plastisches Nachbild vorliegt, das mit einem Blicke mehr lehrt, als ein Bogen Text es vermöchte!

In allerneuester Zeit preßt (wie früher erwähnt) Major Fischer vom See in Wien 30 Sectionen der Umgebung dieser Hauptstadt als Reliefs, wozu er die fertigen Abdrücke der in Schichten ausgeführten Karte (in $\frac{1}{25000}$ der Natur) des Hauptmanns Albach benützt. Dabei haben die auf diesem Rayon liegenden Schulen den großen Vortheil ganz gleiche Exemplare, flach und erhaben (ohne Ueberhöhung) vergleichen zu können. Durch die einfache Art der Erzeugung konnte der Preis einer solchen Section in gr. 4. auf 6 Mark gestellt werden, ein Siebentel der Summe, die

für andere Reliefs gefordert wurde, die eine jedesmalige Neubearbeitung erforderten. Fischer hat auch die Streffleur'schen Schichtenarten der österr. Kronländer auf gleiche Art herzustellen versucht, aber mit ungünstigem Erfolge, nicht in Bezug auf die technische Ausführung, sondern durch das Verkennen der Richtung dieser in $\frac{1}{850000}$ bearbeiteten Karten zu Reliefs.

Hiermit möge der Kreis der kartographischen Lehrmittel geschlossen und die Ueberzeugung gewonnen sein, wie sehr derselbe zum Nutzen der Jugend seit einem halben Jahrhundert erweitert worden, wie vielseitig das Erlernen erleichtert und unterstützt und dadurch ein Lehrer in den Stand gesetzt ist, bei zweckgemäßer Methode und solchen Mitteln die erfreulichsten Resultate bei seinen Schülern zu erzielen; denn nur die rechte Benützung der Karte ist beim Unterricht in der Geographie das A und das O; denn wenn der Schüler einmal ihre Sprache versteht, so ist sie anschaulicher und verständlicher, als die Lautsprache. Gute Karten, wie sie den Fortschritten unserer Zeit entsprechen, sind daher noch wichtiger, als gute geographische Lehrbücher, und die Hauptaufgabe des Lehrers ist nur die, den Schüler anzuleiten, daß er die Karte selbständig versteht, die geographischen Lehren aus derselben ablesen, und aus dem, was sie giebt, die notwendigen Folgerungen ziehen und aussprechen lernt. Ist dieses erreicht, so hat der Schüler damit eine formale Bildung, welche mehr werth ist, als gedächtnismäßig aufgefaßte positive Kenntnisse, weil sie ihm den Schlüssel zur selbstthätigen Erwerbung der letzteren in die Hand giebt. Wichtig ist auch noch die Forderung der Schule, daß sämtliche Schüler einer Classe die gleichen Karten (von mäßiger Größe) besitzen, weil die Ungleichheit hierin für den Unterricht weit störender ist, als wenn bei der Erklärung eines Schriftstellers nicht alle Schüler die gleiche Ausgabe haben. — Bei der großen Bedeutung des Gegenstandes wird es gerechtfertigt sein, wenn wir aus dem oben (S. 168) angeführten und als Manuscript gedruckten Vortrag von Sydow's bei der Gothaer Reallehrerversammlung von 1847 im Folgenden einen gedrängten Auszug geben. Seit einer Reihe von Jahren, sagt dort v. S., habe er alljährlich über 300 junge Leute zu prüfen und dabei volle Gelegenheit, die Resultate der verschiedensten Unterrichtsweisen kennen zu lernen; aber so sehr er geneigt sei, sich in den Forderungen auf ein nothwendiges Minimum herabstimmen zu lassen, so werde doch auch diesem Minimum selten entsprochen, und zwar weil die Geographie meistens noch aus dem Buch gelernt werde, mit Hintanzetzung der Karte. Die Zeichensprache des Kartenbildes bleibe manchem Schüler, nachdem er viele Jahre lang einen Atlas in der Hand, eine Wandkarte vor Augen gehabt, eine unentzifferte Hieroglyphenschrift. Dem müsse schon bei der Heimatskunde, welche jedenfalls die erste geographische Lehrstufe bilde, gesteuert werden. „Schauet die Heimat mit den Kindern an, lehrt das Kind sich in der Heimat orientiren, versinnlicht das Aufgefaßte, das Gesehene und Begriffene durch Modell und Kartenbild, und das Verständniß der Karte ist mit Leichtigkeit schon im zarten Kindesalter zu bewerkstelligen.“ Was dann weiter den Gebrauch der Wandkarte betrifft, so muß der Lehrer sich von den Schülern die Karte vorlesen und erklären lassen (denn das Uebersetzen der Zeichen in Worte gieng ja voraus), er muß methodisch fragen, damit richtig abgelesen und definirt werde, er muß etwaige Mißverständnisse zu gründlichen Berichtigungen falscher Auffassungen benutzen, und muß die Belehrungen einstreuen, welche das Bild nicht unmittelbar ausdrücken kann — aber natürlich stets in enger Verknüpfung mit demselben. Der Schüler soll von einer Wandkarte nicht Namen ablesen — sie soll keine Namen haben, wenigstens keine für ihn lesbaren —, vielmehr Begriffe entwickeln, die Eigenthümlichkeiten erkennen und den Kreis seiner Anschauungen durch allmähliche Entfaltung der geistigen Kräfte erweitern lernen. Namen und Zahlen sind auf ein Minimum zu beschränken und auch zu ihrer Aneignung muß der Schüler selbstthätig sein durch den richtigen Gebrauch der Handkarte und nicht durch das Lesen im Buch. Bei der Selbsterzeugung der Handkarten werden oft große Fehler gemacht und die armen Schüler zu Copirmaschinen herabgewürdigt (vgl. den Art. „Geographie“). Die zeichnende Methode verdient nur dann den Namen einer Methode,

„wenn unter Augen und Anleitung des Lehrers der Schüler ein Landesbild allmählich zusammensetzt, wenn jeder Strich, den er zeichnet, ein verbildlichter Gedanke ist, wenn das Bild, das er entwirft, das Resultat seiner Anschauung ist.“ (Vgl. die Bemerkungen über den Gebrauch der Gradneze in v. Sydows Gradneze-Atlas; ebenso die Anweisung in dessen hydrographischem Atlas). Auch die Nomenclatur der fertigen Handkarte soll der Lehrer nicht demonstrirend aufnöthigen, der Schüler mag sie sich selbst von der Karte entnehmen und dergestalt gezwungen sein, sie enge mit den Begriffen zu verschmelzen, welche durch die Zeichnung sich ihm aufdrängen. Im Buch brauchen die äußersten Parallelen und Meridiane eines Landes, die Namen der Vorgebirge, Flüsse, Gebirge u. s. w. gar nicht angeführt, noch weniger braucht die geometrische Gestalt des Landes, der Verlauf der Grenzen und dergleichen besprochen zu sein. „Das alles liest man ja unmittelbar auf der Karte und gewiß in einer besseren geographischen Ordnung, als wie sie je durch den Typensatz eines Buches ausgedrückt werden kann.“

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

Landschule. Während in Schriften über das Schulwesen aus früherer Zeit der Landschule hin und wieder ein besonderer Abschnitt gewidmet ist, ist dies in neuerer Zeit seltener der Fall, indem zwischen der ländlichen und städtischen Volksschule kaum noch ein Unterschied gemacht wird. Der Unterschied beruht auch in der Hauptsache nur auf der Kategorie des Ortes, wo die Schule sich befindet, sofern man die Schulen in Weilern, Dörfern, Marktsteden und zum Theil in kleinen Städten Landschulen heißt gegenüber den Volksschulen in größeren Städten, welche Stadtschulen oder städtische Volksschulen genannt werden. In der Volksschule auf dem Lande wie in der Stadt gehören die Schüler der handarbeitenden Classe an, und der Beruf, für den sie bestimmt

sind, ist die Handarbeit. Darum ist auch die Aufgabe der Volksschule in Stadt und Land im allgemeinen gleich. Zwar ist es häufig der Fall, daß die Schüler in städtischen Schulen in der Mehrzahl Handwerker, die in Landschulen Landwirthe werden; aber es darf nicht übersehen werden, daß auch die Bewohner mancher Städte in großer Anzahl Tagelöhner, Weingärtner, Ackerbauern, Fuhrleute und dgl. sind und dagegen zuweilen auch in Dörfern das Handwerk, die Manufactur und Fabrikarbeit oder der Handel vorherrscht. Es ist darum in unserer Zeit schwer, und wird nach und nach immer weniger möglich werden, im allgemeinen die Aufgabe der Landschule in Betreff des künftigen Lebensberufs der Schüler von derjenigen der Stadtschule zu unterscheiden; man wird vielmehr bei der Feststellung dieser Aufgabe immer die besonderen örtlichen Verhältnisse im Auge behalten müssen. Wenn übrigens Chr. H. Zeller in seinen „Lehren der Erfahrung“ von den Landschulen sagt, man könne sie meistens mit Recht auch Armenschulen heißen, da gewöhnlich der größere Theil der sie besuchenden Schüler Kinder der Armut seien, so können wir ihm hierin nicht beispflichten, nicht nur, weil auch nicht selten der Wohlstand auf dem Lande und die Armut in der Stadt sich findet, sondern auch weil die Armenschulen (s. d. Art.) eine ganz besondere Art von Volksschulen sind und einer eigenthümlichen Einrichtung und Pflege bedürfen.

Die Landschulen sind ihrer Entstehung nach etwas später als die städtischen Volksschulen; diese haben sich großentheils von den lateinischen Schulen abgezweigt, jene aber sind erst einige Zeit nach der Reformation nach dem Vorgange der städtischen Volksschulen errichtet worden. Im Anfang hatten sie ein wahrhaft kümmerliches Dasein, da in Ermanglung besserer Lehrer nicht bloß Küster, sondern auch Handwerker und Tagelöhner, welche etwas lesen, schreiben und singen konnten, den Unterricht in ihnen erteilten. Nach dem dreißigjährigen Kriege vollends kostete es genug Opfer, Mühe und Zeit, bis sie nur wieder hergestellt und in den früheren Stand gebracht waren. Erst in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts fieng man an, ihnen mehr Aufmerksamkeit und Sorgfalt zuzuwenden. Vorzugsweise sind es E. F. v. Rochow und H. Pestalozzi, welchen die ländlichen Schulen ihren gegenwärtigen besseren Zustand zu danken haben. Die von Rochow auf den Grund philanthropistischer Grundsätze eingerichtete Schule in dem Dorfe Netahn ward bald zur Musterschule, der sich viele andere mehr oder minder getreu nachbildeten, und seine Ansichten und Vorschläge über den Schulunterricht ebenso wie sein „Kinderfreund“ fanden bald weithin Verbreitung und Eingang. Was aber von ihm noch nicht geordnet und geregelt war, das brachte Pestalozzi unter bestimmte Principien, vornehmlich aber war die ganze Richtung seines Gemüths und humanen Strebens dem Wohle der Armen und der geistigen und sittlichen Hebung der untersten Schichten des Volks zugewendet. Der Geist, der von diesen Männern ausgieng, erwies sich nach und nach allervorten wirksam. Wo noch keine Landschulen waren, wurden sie nun errichtet, so daß jetzt in ganz Deutschland kein Ort mehr zu finden ist, der nicht seine Schule hat, und daß man sich jetzt wundern könnte, wie noch Niemeyer (Grundf. d. E. u. d. Unt.) u. a. sich Mühe geben zu müssen meinten, um das Recht des Landvolks, geschult zu werden, nachzuweisen und zu vertheidigen. Aber auch in einem besseren Zustande befinden sich jetzt diese Schulen, so daß in manchen Gegenden in dieser Beziehung zwischen der ländlichen und der städtischen Volksschule wenig Unterschied ist. Doch sind es immerhin noch eigenthümliche Schwierigkeiten, mit welchen die Landschule zum Theil überall, zum Theil wenigstens unter gewissen örtlichen Verhältnissen zu kämpfen hat. Unter jenen nennen wir hauptsächlich die häufige Ungetheiltheit der Schulen in Folge der geringen Zahl der Ortseinswohner, bei welcher ein Lehrer alle Altersklassen entweder zusammen oder nach einander in zwei Abtheilungen zu unterrichten hat, und die Sommerchule, während der die einzelnen Schüler nur in ein paar Stunden des Tages, zum Theil wegen Viehhütens, Fabrikarbeit und dgl. in den ungeeignetsten Stunden, zum Theil auch nur an ein paar Tagen der Woche Schulunterricht empfangen, oder sogar noch hie und da, wie in Graubünden, den

ganzen Sommer über gar nicht in die Schule kommen. Zu den anderen Schwierigkeiten zählen wir die in manchen Gegenden sehr häufigen Schulversäumnisse, sei infolge weiter Entfernung der Wohnungen vom Schullocal, häufiger ungünstiger Witterung und übeln Weges, oder wegen vieler Feld- und Hausgeschäfte, zu welchen die Schüler von den Eltern verwendet werden, oder wegen großer Armut, die zum Herumziehen und Betteln Anlaß giebt oder die Kinder an der nöthigen Kleidung und Nahrung Mangel leiden läßt; ferner den schlechten Zustand der Schulhäuser und Schulzimmer, der zum Theil noch immer so ist, wie ihn schon Niemeyer (Grundf. d. E. u. d. U. III. Thl. S. 66. Anm. 2) beklagt; den geringen Gehalt der Landschullehrer, um deswillen häufig nur schwächere Lehrer auf solche Stellen kommen; den Mangel an guten Lehrmitteln für die Hand des Lehrers, an Mitteln zu seiner beruflichen Fortbildung und an Lernmitteln für die Hände der Schüler, und endlich das zähe Halten mancher Landleute am Alten und das eigensinnige Widerstreben gegen neuere Methoden und Lehrmittel. Ein Lehrer, der mit diesen Schwierigkeiten zu kämpfen hat, müßte in der That ungewöhnliches Geschick und eisernen Fleiß haben, wenn er seine Schule auf gleiche Höhe mit den städtischen Volksschulen bringen und darauf erhalten könnte.

In der Classeneintheilung unterscheidet sich die ländliche Volksschule von der städtischen nur in sofern, daß auf dem Lande gewöhnlich weniger Classen (und Classenlehrer) sind, somit auch die Trennung der Geschlechter, für welche sonst kein hinreichender Grund vorhanden wäre, nur selten vorkommt. Wenn aber, wie es häufig der Fall ist, die Schülerzahl so klein ist, daß nur Ein Lehrer angestellt ist, so sollte dieser niemals alle Altersclassen in der Schule beisammen haben, indem er doch nur Eine Abtheilung selbst unterrichten kann. Wollte er aber die anderen durch Monitoren beschäftigen oder in schriftlichen Ausarbeitungen sich üben lassen, so ist im erstern Falle, wenn in mehreren Abtheilungen laut gesprochen wird, die Störung zu groß, und im andern Falle dürfte es häufig an angemessenem Uebungsstoff, besonders bei den jüngeren Schülern, fehlen, auch die Zeit zur Durchsicht und Correctur des Geschriebenen nicht ausreichen. Wenn aber die Schüler in zwei Hälften getheilt die Schule besuchen und dabei täglich eine bis zwei Stunden weiter Schule gehalten wird, kommt auf den einzelnen Schüler mehr des unmittelbaren Unterrichts, der Störung ist viel weniger, darum auch die Anstrengung des Lehrers zum mindesten nicht größer, und da doch auch die Hälfte der Schüler in manchen Unterrichtsfächern in zwei Abtheilungen getrennt werden muß, ist noch Gelegenheit genug zur übenden Selbstbeschäftigung vorhanden. Diese aber gehört auch ausschließlich in die Schule, weil die Kinder des Landvolks für Ausarbeitung von Hausaufgaben, das Auswendiglernen ausgenommen, meistens weder Zeit noch Gelegenheit haben.

Die Unterrichtsfächer der Landschule sind im wesentlichen dieselben, wie in der städtischen Volksschule: Religion, Realien, Lesen, Schreiben (und zwar Schönschreiben, Rechtschreiben und Aufsatzschreiben), Rechnen, Singen. Die Religion ist in ihr das wichtigste und umfangreichste stoffliche Fach; doch auch der Unterricht in dem andern stofflichen Pensum, den Realien (Naturgeschichte, Naturlehre, Geographie und Geschichte) kann in der Landschule nicht mehr entbehrt werden, sowohl um der allgemein menschlichen Bildung, als auch um der Vorbereitung willen auf den künftigen Lebensberuf. Auch Goltzsch, der in seinem „Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen“ in Uebereinstimmung mit den ehemaligen preussischen Regulativen den Unterricht so viel als möglich zu vereinfachen sich bestrebt, stimmt darin doch mit allen anderen pädagogischen Schriftstellern überein, daß er schon bei den jüngeren Schülern in dem „verbundenen Sach- und Sprachunterricht“ den Anfang in dem Realunterricht machen läßt und sodann für die Oberklasse die „Weltkunde“ als besonderes Unterrichtsfach aufstellt. Hierzu dient jetzt gewöhnlich das Lesebuch als Hilfsmittel, das auch in der Landschule nimmer fehlen, sondern in den Händen aller vorgerückteren Schüler sein sollte. Ob auch im Zeichnen Unterricht erteilt und ob die Handarbeit unter die Schulpenen obligatorisch aufgenommen werden soll, darüber mag man, wie schon geschehen, viel hin und wieder

reben; am Ende geben doch immer die örtlichen Verhältnisse die letzte Entscheidung. Denn sowohl bei der Wahl der Unterrichtsgegenstände als bei der Behandlung derselben ist unabwieslich immer auf die häuslichen Verhältnisse und auf den voraussichtlichen Lebensberuf der Schüler gebührende Rücksicht zu nehmen.

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

Die Schulzucht hat in der Landschule keinen andern Zweck und Charakter als in der Stadtschule und es läßt sich kein allgemeines Urtheil fällen, ob sie in jener mehr oder weniger Schwierigkeiten habe, als in dieser. Wenn man manchmal auf dem Lande mehr mit der Uncultur und der damit zusammenhängenden Unart und Unsitte zu kämpfen hat, so giebt es da auf der andern Seite auch Volksschüler, welche unter der Zucht der Eltern und der ganzen Gemeinde gehalten viel lentfamer und für gute Eindrücke empfänglicher sind als die von der Cultur belebten, aber auch in vielen bösen Streichen erfahrenen und geübten frechen Buben in der Stadt. Jedenfalls hat der Landschullehrer vor dem Stadtschullehrer häufig das voraus, daß er, wenn er durch seine Amtsthätigkeit, seinen Charakter und Wandel sich Achtung zu erwerben weiß, in der Landgemeinde viel mehr gilt und mehr Einfluß nicht nur auf die Schüler, sondern auch auf die ganze Gemeinde ausüben kann, und mancher, der schon beiderlei Verhältnisse näher kennen gelernt hat, zieht, wenn nicht besondere persönliche oder häusliche Verhältnisse ihn bestimmen, für lebenslang dem städtischen Treiben den Aufenthalt auf dem Lande vor, und dies um so mehr, wenn er regeren Sinn für die Natur und für landwirthschaftliche Beschäftigung hat, die ihm nicht selten auch ökonomischen Vortheil gewährt.

Literatur: Niemeyer, Grundr. der Erziehung und Unterrichts, 3. Thl. Schwarz, die Schulen. Bencke, Erziehungs- und Unterrichtslehre 2. Thl. Denzel, Einleitung, 2. Thl. Curtman, Lehrbuch der Erziehung, 2. Thl. Goltsch, Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen. Lüben, Lehrplan für die Landschulen des bremischen Gebiets. **Stodmayer f.**

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

Im Norden und Nordwesten Deutschlands (Preußen, Hannover, Sachsen, Oldenburg, Mecklenburg, Braunschweig u. s. w.) scheint diese Mannigfaltigkeit am größten zu sein. Die Dorfschule heißt da Pfarr-, Kirchspiels-, Kirch-, Küster- oder Hauptschule, wenn sie in einem Pfarr- oder Kirchdorse, d. h. in einem Dorfe mit selbständiger Kircheneinrichtung besteht. In den meisten Fällen ist ein niederes Kirchenamt, Organisten-, Cantors-, Küster- (Mesner-, Opfermanns-, Kirchners-, Sigristen-) Dienst damit verbunden, dessen Einkünfte der Schullehrer bezieht. Die übrigen Schulen heißen Neben-, Außen-, Bauerschafts-Schulen u. s. w. Sie und da unterscheidet man auch so, daß Hauptschulen die durch das Gesetz bestimmten öffentlichen Schulen, meist in Pfarrorten gelegen, Nebenschulen aber diejenigen Schulen heißen, welche von einzelnen Ortschaften aus eigenem Antrieb, jedoch mit Genehmigung der Behörde errichtet worden sind und unterhalten werden, übrigens unter gleicher Aufsicht stehen und gleiche Aufgaben haben wie jene. Sofern Schulen der Aufsicht eines bestimmten Parochus unterstellt sind, heißen sie Parochialschulen; dies ist besonders in solchen Orten der Fall, welche in mehrere Parochie getheilt sind, deren jede

ihre besondere Schule besitzt. Gemeinde- oder (im Gegensatz gegen Confessions-
schulen) Communalschulen sind solche, welche nach dem Bedürfnis der bürgerlichen
Gemeinde für die schulpflichtigen Kinder derselben (ohne Rücksicht auf die Parochial-
und Confessions-Verhältnisse) bestimmt sind. Schulen, welche ausdrücklich für Kinder
verschiedener Confessionen bestimmt sind, heißen Simultanschulen. Nebenschulen
in Filialdörfern werden Filialschulen genannt. Wo die Kinder aus dem einen
Theile des Schulbezirks die Ortschule wegen schlechter Wege u. im Winter nicht be-
suchen können, wird für die ungünstigere Jahreszeit eine sogenannte Winterschule
als Nebenschule errichtet. Nebenschulen, worin die Kinder um örtlicher Verhältnisse
willen nur den ersten Theil der Schulzeit zubringen, um nachher in die Orts-(Haupt-)
schule überzugehen, werden auch wohl Fabelschulen u. genannt. Wenn in Fabrik-
orten schulpflichtige Kinder den Tag über in den Fabriken arbeiten und in ihren Frei-
stunden besonderen Schulunterricht erhalten, heißen die für sie errichteten Schulen Fa-
brikschulen.

In dem südwestlichen und einem Theile des südlichen Deutschlands
ist die Gliederung der Schulen und ihre Benennung weniger mannigfaltig. Die Land-
schulen theilt man hauptsächlich ein in Dorfschulen (Orts-, Mutterorts-
Pfarrdorf-Schulen) und in Filialschulen (gleichviel ob die Filiale eigene
Kirchen haben oder nicht, wenn nur der Geistliche nicht in dem Orte wohnt). Außer-
dem finden sich Privatschulen, welche von einzelnen Familien, die sich dazu ver-
einigt haben, auf eigene Kosten errichtet worden sind und unterhalten werden, jedoch
mit Genehmigung und unter einiger Aufsicht der Behörden; hieher gehören auch die
Schulen in Rettungsanstalten u. dgl. Klosterschulen sind Schulen, welche in ka-
tholischen Orten im Kloster bestehen und Ordensbrüder oder Ordensschwestern zu Lehrern
oder Lehrerinnen haben. Communalschulen (vgl. den Art.) im Gegensatz zu Con-
fessionsschulen sind in diesen Gegenden selten; dagegen finden sich hie und da in
ärmeren und kleineren Gemeinden Simultanschulen, und zwar für evangelische,
katholische, israelitische und solche Kinder, deren Eltern einer Secte angehören. Die
Fabrikschulen kommen hier ebenfalls vor (s. oben). Auch Taubstumm-,
Blinden-, Erbinenschulen, sofern sie nicht in Städten, sondern auf dem Lande
sich befinden, können hieher gerechnet werden. Die Halbtagschulen werden auch Schulen
mit Abtheilungsunterricht genannt.

Im südöstlichen Theile Deutschlands (in der ganzen österreichischen
Monarchie) werden die Volksschulen dem Unterrichtsziele nach eingetheilt in
Trivialschulen oder niedere Elementarschulen, welche nur das geringste
Maß von Unterricht, soweit jedes Landeskind ihn empfangen soll, ertheilen; in Haupt-
schulen oder höhere Elementarschulen, die einen erweiterten Unterricht ertheilen
(in Städten zugleich die Knaben für das Gymnasium oder die Realschule, die Mädchen
für die höhere Töchterschule vorbereiten); und in die mit Hauptschulen verei-
nigten Unterrealschulen, welche eine selbständige Bildung für die Kreise sowohl
der städtischen, als auch der ländlichen Gewerbe geben, auch die Schüler zugleich auf
den Eintritt in die vollständige Realschule vorbereiten. Nach der Zeit des Unterrichts
werden die Volksschulen in Wochen- oder Werktagsschulen und in Wieder-
holungs- oder Sonn- und Feiertagsschulen eingetheilt, erstere im allgemeinen
für Kinder vom sechsten bis zum vollendeten zwölften, letztere für Schüler vom zwölften
bis zum fünfzehnten Lebensjahre. Eine weitere Eintheilung ergiebt sich in Hinsicht auf
den in den Schulgesetzen ausgesprochenen Schulzwang (die Pflicht, Volksschulen zu
errichten und dieselben zu besuchen). Man unterscheidet directivmäßige Schulen,
welche nach den gesetzlichen Bestimmungen nothwendig und sonach an Orten, wo sie
noch nicht bestehen, zu errichten sind, und nicht directivmäßige, welche nur zur
größeren Erleichterung des Schulbesuchs mit behördlicher Bewilligung errichtet werden.
Eine besondere Art der directivmäßigen Schulen sind die Nothschulen, welchen um
hindernder Umstände willen noch einige wesentliche Erfordernisse fehlen. Volksschulen,

deren Bestand auf die gesetzlichen Bestimmungen sich gründet, und welche von den ihnen zugewiesenen Kindern besucht werden müssen, sind Pflichtschulen im Gegensatz gegen diejenigen, welche zum Zweck einer höheren Bildung besucht werden können. — Eine für die Schulverwaltung wesentliche Unterabtheilung besteht bei den Trivial- und Hauptschulen. Die in den Pfarrorten befindlichen Trivialschulen werden Pfarrschulen (bezw. Localschulen), jene in den eingepfarrten Ortschaften aber Filialschulen (Mittelschulen) genannt. Trivialschulen, welche bloß von einem im Orte bleibend angestellten Unterlehrer versehen werden, heißen Unterlehrerstationen, diejenigen, welche von dem Lehrpersonal der nächstgelegenen Pfarr- oder Filialschule versehen werden, Excurrendoschulen, oder wenn der Unterricht abwechselnd in zwei oder mehr Theilen eines zerstreut gelegenen Ortes erteilt wird, Ambulandoschulen. — Die Hauptschulen sind theils selbständige, theils Pfarrhauptschulen. Selbständige Hauptschulen sind vollständig nach den bestehenden Gesetzen eingerichtet und deshalb auch zur Bildung von Lehramtsandidaten geeignet; wenn Lehrerbildungsanstalten mit ihnen verbunden sind, heißen sie Normal- oder Musterhauptschulen. Die Pfarrhauptschulen sind erweiterte Pfarrschulen, welche zwar dieselben Schulclassen und dasselbe Lehrziel wie selbständige Hauptschulen haben, jedoch in einigen äußeren Beziehungen die Eigenschaft bloßer Pfarrtrivialschulen beibehalten, auch nicht zur Bildung von Lehramtsandidaten bestimmt sind (vgl. Oesterr. Schulbote, 1860, Nr. 5). Et.

Landwirthschaftliche Schulen, s. Fellenberg, Wehrlianstalt n.

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

Langeweile hat, um bei dem Wort zu bleiben, wem die Zeit länger verweilt, als er wünscht. Da aber die Zeit selbst ihren immergleichen Pendelschwing hat, so muß dieser Schein des langsameren Ganges der Zeit aus dem Gemüth des mit der Langenweile Geplagten selbst erklärt werden, und in dieser Beziehung sei auf die bekannte Erfahrung verwiesen, wonach ein eintöniger Weg beim erstmaligen Betreten länger erscheint, als er wirklich ist, desto kürzer aber, je öfter man ihn wandelt. Die Ursache ist, daß man entweder denselben bei jedem späteren Gange mit Erinnerungen an früher Begegnetes durchläuft, oder daß man gegen ihn selbst gleichsam abgestumpft wird und daher seine eigenen Gedanken desto eher zu Begleitern hat. Langeweile ist also eine geistig unausgefüllte Zeit. Daher sind die trägen Menschen langweilige Menschen, und welcher Schüler während des Unterrichts oft auf seine Uhr sieht, der zeigt damit an, daß ihm die Zeit des Lernens zu lang wird aus Mangel an zeitfüllendem Denken. Dem Fleißigen vergeht die Zeit schnell. Dem Glücklichen, als dessen Zeit mit lauter Angenehmerregendem ausgefüllt wird — schlägt keine Stunde. Jedoch erscheint eine Zeit auch dann lang, wenn sie mit Monotonem gefüllt ist. Eine schlaflose Nacht, in Schmerzen hingebracht oder mit einer großen Sorge durchwacht, erscheint „ewig lang“; eine Schreckensnacht — bei Feuersbrünsten, da Furcht und Hoffnung und Arbeit wechseln — kurz, hingegen die Stunde, da man auf ein ausgebliebenes Familienglied mit Angst oder auf den Arzt mit Sehnsucht wartet, weil hier nur Ein Gedanke die Seele einnimmt, will kein Ende nehmen. Daher ein Wechsel in der Bewegung des Inwendigen sein muß, wenn nicht der Schein der Zeitlänge eintreten soll. Jüngere Schüler, beim Beginn einer Unterrichtsstunde zerstreut, sind gegen das Ende langweilig; dort zu rascher Wechsel der Gedanken, bis sie sich zum

Gegenstand gesammelt haben, hier Abspannung durch die Gleichmäßigkeit der Gedanken. Das nämliche Thema, zwei Stunden hintereinander fortgesponnen, wird selbst bei älteren und eifrigen Hörern zuletzt Gähnen erzeugen. Bei warmer Witterung tritt dieses früher ein und muß daher im Sommerkurs auf raschen Wechsel der Pensien Bedacht genommen werden. Ein munteres Lied, dazwischen hinein gesungen, kann schnell die Lebensgeister wieder wecken, dagegen bloßes Zanken den schlafartigen Zustand nur vorübergehend unterbricht. — Ein Kind, das in der Schule und beim Spiel gleichviel Langeweile zeigt, ist entweder von Natur stumpf oder schuldhaft träge, wiewohl auch in seltenen Ausnahmen unter der Decke der Theilnahmlosigkeit gegen Aeußeres ein nur noch unklares inneres Regen vorhanden sein kann (s. den Art. „Dummheit“). Zuweilen tritt ein „lakeliges“ Wesen auch aus Abspannung ein und findet man sonst fleißige Schüler z. B. an Ferientagen dann ganz sich gehen lassend. Die strenge Kopfarbeit verlangt bei manchen Naturen solche Pausen. Doch wirkt auch Wechsel der Thätigkeit wie eine Pause, namentlich wenn auf abstractes Lernen Beschäftigung mit der Natur folgt. Es mag das gänzliche Ruhen dem körperlichen Gedeihen behülfslich sein, aber die unausgefüllte Zeit kann auch schnell durch den horror vacui zu Erfüllung mit Gegenständen treiben, die verderblich sind — sei es in der Phantasie allein oder dazu noch im Sinnlichen. Ruhendes Wasser wird dann zum Sumpf, und dieser zum Erzeugungsort giftiger Dünste. Darum ist räthlich, der Jugend Abspannendes und dennoch Ausfüllendes zu gestatten oder nahezu legen — Musik, Zeichnen, Beschäftigung im Garten, körperliche Uebungen. Letztere in Form von amnuthigen Spielen dienen besonders fördernd zur gesunden Abspannung, sofern die körperliche Anstrengung mit einem gemüthlichen Interesse sich verbindet und der Wechsel des Spiels auch die Seele in Athem erhält, ohne das geistige Nachdenken in Anspruch zu nehmen. Kant bemerkt sehr richtig, durch Nichtsthun erhole man sich nur langsam, laut aber hierauf ein Lob des Spielens um Geld, das er die beste Zerstreuung und Erholung nach einer langen Anstrengung der Gedanken nennt, übrigens „wenn es nicht gar zu eigennützig ist.“ Wir möchten dem nicht im Wege sein, daß wer als Kant den Tag über denkt, vor dem Abendessen mit Kant sein Spiel mache. Sonst aber ist bei vielleicht den meisten Spielern diese Art von Erholung nichts anderes als eine Fortsetzung der Selbstsucht, der sie auch sonst sich beleihtigen, und gehört unter diejenigen Mittel, der Langeweile zu entgehen, durch welche man die Zeit todtschlägt anstatt sie auszufüllen. Man muß, um Kant nicht zu mißverstehen, sich vergegenwärtigen, daß er am gleichen Ort die Arbeit die beste Art, sein Leben zu genießen, nennt. Das Romanlesen ist ebenfalls ein bedenkliches Mittel und wird ebenso gerne Zweck, wie das Spielen. Man hat übrigens ein deutliches Erkennungszeichen für das Passende eines Zeitvertreibs: jeder Zeitvertreib ist positiv schädlich, bei dessen Ende der Mensch noch langweiliger geworden ist als zuvor. — Blasirtheit ist habituelle Langeweile, herrührend aus Abstumpfung durch Ueberreiz; in diesem Falle ist das Gemüth grau überzogen durch Mischung aller Farben im Regenbogen des Genusses. (Vgl. den Art. „Blasirt“.) Es giebt jedoch auch eine affectirte Blasirtheit bei jungen Leuten, eine Species von altflugen und süßsantem Wesen. Ihren Reflex hat sie an Jünglingen, die ihr Augenglas in kerngesunde Augen zwängen.

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

A. Hauber.

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

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

Einen Mangel im ethischen Sinne sehen wir da, wo nach der Vorschrift des Sittengesetzes eine Tugend sein sollte, aber die Stelle derselben leer ist. Dieses Negative giebt sich auch nur als Negatives kund; es nimmt noch nicht den Charakter eines positiven Wollens und Ausübens an, sondern es ist ein Defect, der gerade darum mehr in's Auge fällt, weil daneben positiv Gutes vorhanden ist, dem man nur noch Vervollständigung (jene *πληροοις* von Früchten des Geistes und der Gerechtigkeit, Phil. 1, 11.) wünschen muß. Es hat z. B. ein sonst rechtschaffener Mann in einer bestimmten Beziehung, wie etwa für eine specielle Seite menschlicher Wohlfahrt, menschlicher Bildung u. s. f. kein Interesse; es fehlt also an der Richtung des sittlichen Triebes nach dieser Seite hin — wir bedauern das als einen Mangel, aber wir geben gerne zu und trösten uns dessen, daß die übrige Beschaffenheit des ganzen Charakters uns denselben vergessen lasse. Hieraus ist aber zugleich klar, warum dieser Gegenstand eigentlich noch gar kein Object für die Erziehung bildet. Denn wo der Charakter sich noch gar nicht ausgebildet und fest gestaltet hat, da giebt es auch noch keine Lücken; wo eigentlich alles noch leer, noch erst im Werden ist, da giebt's noch keine leeren Stellen. Der Erzieher wird zwar schon wahrnehmen können, daß an dem oder jenem Punkte ein Mangel sittlichen Interesses dereinst eintreten könnte; er wird also gerade nach dieser Seite hin, weil der Trieb fehlt, desto mehr das Gewissen zu wecken suchen (s. über diesen Unterschied, dessen Wichtigkeit und Wichtigkeit auch an diesem Orte zu Tage tritt, den Art. „Gewissen“, Bd. II. S. 1061 f.); aber dem Hervortreten von Mängeln kann er damit dennoch nicht vorbeugen, weil sich später oft der Sinn nach ganz anderen Seiten hin verschließt und öffnet, als es im Jugendalter der Fall war. Selbst durch Erzeugung eines strengen, imperatorischen Pflichtbewußtseins, d. h. derjenigen Gesinnung, kraft welcher man zum voraus entschlossen ist, alles, was man für recht erkennt, auch sofort unweigerlich zu thun, wird praktisch das Entstehen von Mängeln nicht unmöglich gemacht, weil, wo es am sittlichen Triebe in einer bestimmten Beziehung fehlt, alsbald auch der Verstand, sobald er zu Hilfe gerufen wird, den Beweis zu liefern bereit ist, daß in jener Beziehung gar keine Schuldigkeit vorliege. Dann aber ist allerdings die Stufe des bloßen Mangels schon überschritten; sobald das Bewußtsein einmal geweckt ist, es soll etwas geschehen, was sittlich ist, und diesem Bewußtsein nun theoretisch die Leugnung, praktisch das Nichtwollen gegenübertritt, dann wird aus dem Mangel etwas schlimmeres, ein Fehler.

Zwar unterwerfen wir auch den Fehler noch einer schonenden Beurtheilung; wie das Wort schon an einen Naturfehler erinnert, so denken wir uns den sittlichen Fehler auch — zwar als wesentlich imputabel und in Vergleich mit der Negativität des bloßen Mangels als etwas positives, aber doch so, daß sich der Wille mehr passiv als activ verhält. Es hat jemand den Fehler, daß er gerne schwagt, gerne ausschneidet, daß er nirgends zu rechter Zeit eintrifft oder fertig wird. Derlei Dinge sind ein positives Thun, das dadurch in Gang gekommen ist, daß sich infolge einer fehlerhaften Naturneigung, die nicht durch gegenwirkende Zucht entkräftet worden ist, eine Gewohnheit gebildet hat, deren Macht zu brechen der Wille, selbst wenn er zwischenein sich ihrer entledigen möchte, nicht die Kraft besitzt. Auf diese Gattung kann allein der Name „schwache Seite“ mit Fug angewendet werden, wiewohl er eigentlich nur der Sprache der Conversation, nicht der Sprache der Wissenschaft, dem Idiom der Welt, nicht dem christlichen Ernst angehört. Der Fehler beruht auf sittlicher Schwäche, die sich in einzelnen Beziehungen vorfindet, während in anderen der Wille ein guter und kräftiger sein kann. Ein Fehler aber ist schon viel weniger, als ein Mangel, durch anderweitige Tugenden zu decken, zu überstrahlen, weil, wenn der Wille in anderen Stücken doch kräftig genug ist, um das Böse zu meiden und das Gute zu thun, ihm alsdann auch zugemuthet werden kann, daß er in jenen Beziehungen seine Schuldigkeit thue. Pädagogisch ist der Bildung von Fehlern nur entgegenzuwirken durch die Zucht, die einer fehlerhaften Neigung die Befriedigung versagt oder dieser durch Strafe ein Gegengewicht giebt, so daß eine Gewohnheit gar nicht entstehen kann; aber durch eine Zucht, die ebenso sehr auf positivem Wege den Willen stärkt und das Gewissen schärft, damit, auch wenn die fehlerhafte Neigung trotz aller vorherigen Niederhaltung selbst im reifen Alter sich gemäß dem Spruche naturam expellas furca etc. wieder regt, das eigene Auge helle genug ist, um sie augenblicklich zu erkennen, und der sittliche Wille mächtig genug, um sich ihrer zu erwehren. — Man kann fragen, ob das sittliche Gebrechen eine eigene, etwa zwischen Fehler und Untugend in der Mitte stehende Gattung oder ob es mit einem von diesen Begriffen oder vielleicht bloß mit dem Mangel identisch sei? Letzteres wohl nicht, dafür ist der Ausdruck zu stark; ein Gebrechen ist zwar im ursprünglichen, physischen Sinne etwas vereinzelt, aber es entstellt doch den ganzen Mann und gilt in der Regel für unheilbar. Andererseits ist es doch mehr Gegenstand des Mitleids, es wird als Unglück angesehen. Eine besondere Gattung aber bilden die sittlichen Gebrechen doch auch wieder nicht; schon der Name ist nur zu sehr ein bildlicher, der mehr den Eindruck, den wir von der Sache empfangen, als die Sache selbst bezeichnet. Es wird also wohl am richtigsten gesagt werden, das Gebrechen sei seinem Wesen nach identisch mit dem Fehler; der Name jedoch werde je nach dem subjectiven Eindruck, den die fragliche Dualität auf uns macht, auch vom Mangel, wie von der Untugend und sogar dem Laster gebraucht, in jenem Fall um ein starkes, in diesem Fall um ein milderes Urtheil damit auszusprechen.

Die nächste Stufe, die zwischen Fehler und Laster noch in der Mitte steht, ist die Untugend, deren negativer Name doch etwas sehr positives — ein Wollen oder Thun dessen, was nichts taugt — ausdrückt, wie in ähnlichen Benennungen (Unzucht, Untreue, Nichtswürdigkeit u.) immer ein sehr positiver Sinn liegt. Die Untugend insicirt stärker und tiefer, als der Fehler, das sittliche Gesamtwesen des Menschen, denn sie ist nicht das Product einer Nachgiebigkeit, aus der sich bloß durch Gewohnheit ein habitus erzeugt hat, sondern die Untugend wird mit Willen gehegt und festgehalten. Daher sie in dieser Beziehung dem Laster an sittlicher Verwerflichkeit gleich kommt. Dagegen unterscheiden sich beide deutlich dadurch, daß sich 1) das Laster in Handlungen von ganz bestimmter Art, die Untugend dagegen mehr im allgemeinen Benehmen offenbart; daher z. B. der Fürwitz, der Neid, die Roheit, die Festigkeit nicht als Laster, sondern als Untugend, dagegen die Trunkenheit, die Wollust, der Geiz als Laster zu charakterisiren sind; und daß 2) das Laster seine Befriedigung im Genuß, also auf dem Wege der groben oder feinen Sinnlichkeit sucht, was bei der Untugend nicht der Fall ist.

Deshalb würden wir z. B. die Ehrfucht nicht ein Laster, sondern eine Untugend nennen, dagegen die Grausamkeit entschieden als Laster signalisiren, weil sie wesentlich in einer teuflischen Art von Wollust besteht, auch bekanntlich die grausamsten Wütheriche meist auch die unerfättlichsten Wollüstlinge sind. Das Laster fällt aus den genannten Ursachen gröber und greller in's Auge, es präsentirt sich häßlicher, abschreckender als die Untugend, die für andere viel mehr eine Last, nicht aber, wie das Laster, ein Abscheu ist. Daher gebraucht man das Wort Untugend auch (s. Wiegand, Wörterbuch der deutschen Synonymen III. S. 904) von üblen Eigenschaften, durch die ein Pferd, ein Hund, eine Kaze uns beschwerlich fällt und sich als ein schlecht gezogenes oder schon bösgartetes Exemplar ausweist, wogegen niemals ein Thier lasterhaft genannt wird. Man kann das Laster als das den Menschen Schändende bezeichnen, was also nicht bloß sein Gewissen belect, sondern selbst die auch noch vom sündigen Menschen werth geachtete, ja von der Selbstsucht hoch gehaltene Ehre ihm nimmt, die Achtung, die wir schon als Mensch vor ihm haben würden, unmöglich macht. Das Laster wäre hiernach eine Sünde, mit der der Mensch sich selber lästert, d. h. seine eigene Ehre freventlich antastet (was wohl noch genauer zuträfe, als wenn Nitsch, System der christl. Lehre, §. 112, das Laster als das „Lästern Gottes im Handeln“ definirt). Aber damit wäre noch nicht der Grund angedeutet, warum dann gewisse Sünden vorzugsweise solche schändende Wirkung haben, andere nicht, da doch eigentlich jede Sünde den Menschen vor Gott entehrt; auch sind bekanntlich die Begriffe verschiedener Völker über das turpe, wie über das honestum ungleich. Jenen Grund finden wir eben darin, daß der Mensch, in dem der Geist über das Fleisch herrschen sollte, sich mit Willen an den Genuß, an die *ἐπιθυμία* hingiebt, in ihr sein höchstes Gut findet, und damit den Adel seiner Natur verleugnet und zerstört. Zunächst ist es der sinnliche Genuß der, sobald er nicht unter der Regel des Sittengesetzes steht, sobald er Selbstzweck, Lebenszweck wird, den Menschen schändet, wie er auch den Leib verwüftet; daher wir, wenn uns jemand schlechtweg als lasterhaft prädicirt wird, zuverlässig entweder an Wollust oder an Trunkenheit denken. Allerdings aber beschränkt sich der Lasterbegriff nicht auf diese zwei Gattungen; der Geiz, die Verleumdung, die Lüge — alles wird zum Laster, aber in welchem Fall? Abermals erst dann, wenn das Subject sich nicht mehr durch ein augenblickliches anderweitiges Interesse zu einem Unrecht verleiten läßt, sondern in solchem Sündigen seinen Genuß findet, wenn es die *ἐπιθυμία* ist, die sich in demselben befriedigt und die eben als herrschende Lust jedes edlere Motiv oder Interesse, also selbst das Ehrgefühl abstumpft. Erst von da an kann deshalb auch irgend eine Sünde, wenn man genau sich ausdrücken will, ein Laster genannt werden, wenn sie nicht nur — was ja überhaupt alle oben erörterten Begriffe zur gemeinsamen Voraussetzung haben — habituell ist, sondern wenn das Sündigen, statt bloß ein Mittel zum Genuß, vielmehr selbst schon Genuß ist und als solcher gesucht wird. Darin liegt die tiefe Verderbenheit, deren Zeichen das Laster ist; es corumpirt den Menschen selbst wieder dergestalt, daß zwar noch einzelne gute Eigenschaften sich daneben finden können, aber entweder nur, weil alle Willensenergie schon von dem Hauptlaster absorbirt ist und deshalb nach anderen Seiten hin kein positiv böser Wille mehr übrig ist, oder aber, weil als Folge der natürlichen geistig-leiblichen Organisation gewisse Eigenschaften des Temperaments noch immer vorhanden sein können, die aber als solche nicht wahrhaft sittliche Producte, d. h. Wirkungen des rechtschaffenen, pflichtbewußten Willens, Früchte des Geistes, sondern Naturproducte sind.

Mit dem Laster sollte es der Erzieher unmittelbar nie zu thun haben, weil es schon eine Macht und Consolidirung des Bösen voraussetzt, die dem Kindesalter seiner Natur nach fremd ist. Er hat zunächst nur dafür zu sorgen, daß aus dem Fehler nicht Untugend und Laster wird, wozu theils die Zucht als Gegenwirkung gegen die einzelne fehlerhafte Neigung, theils die positive Einpflanzung des Guten in den Willen und die Pflege der Gewissensthätigkeit die erzieherischen Mittel sind. Davon zwar nicht auszuschließen, aber doch wesentlich untergeordnet ist das vom Philanthropismus belobte

Mittel, vor dem Laster durch Vorhaltung der traurigen Folgen desselben abzusprechen, also neben dem sittlichen Trieb und Sinn und neben der Kraft des Gewissens die Sinnlichkeit selbst durch den Hebel der Furcht gegen das Laster in Bewegung zu setzen. Wird dieses letztere allein oder vorherrschend angewendet, so verfehlt man seinen Zweck sehr leicht darum gänzlich, weil der Zögling bald dahinter kommt, daß jene Folgen (wie namentlich die der geschlechtlichen Sünden) keineswegs immer wirklich eintreten — eine Warnehmung, auf die er augenblicklich die Hoffnung gründet, daß gerade bei ihm, wenn er es klug angreife, wenn er mit seinen Excessen ein gewisses Maß einhalte, jene Folgen nicht eintreten werden. — Aber freilich müßten wir uns die Augen gewaltsam verschließen, wenn wir behaupten wollten, weil im Jugendalter das Laster nach dem Gange der Natur undenkbar sei, so komme es auch in Wirklichkeit bei Kindern noch nicht vor. Unsere Rettungshäuser, unsere Anstalten für jugendliche Verbrecher belehren uns leider eines anderen. Da handelt es sich nicht mehr um Vorkehrungen gegen ein erst mögliches oder drohendes Uebel, sondern um Heilung des schon vorhandenen, um Erstirpung des schon eingewurzelten Bösen. Die Mittel, die zur Besiegung der einzelnen Laster dienen, werden in den einzelnen, diese betreffenden Artikeln dargelegt; in letzter Instanz aber kann auch das einzelne Laster nicht ausgerottet werden ohne jene neue Grundlegung des ganzen geistigen und sittlichen Lebens, die das Christenthum Bekehrung und Wiedergeburt nennt, und die nicht in bloßer Anregung zu guten Vorsätzen und Beibringung guter Grundsätze oder im selbständigen Beginn einer neuen Lebensweise, sondern in einer wesentlich religiösen Umstimmung des ganzen Seelenlebens besteht, — einem Acte, der allerdings vom Individuum selber alles Ernstes gewollt und durch freiwilligen Anschluß desselben an die in Christus, in seinem Wort und Geist sich jedem anbietende Gnade ermöglicht werden muß, dessen Vollbringung aber immer ein Werk, ja ein Wunder dieser Gottesgnade ist und als solches erbeten werden muß.

Palmer †.

Lateinische Schule. (Vgl. d. Art. Gelehrtenschulwesen, Mittelalterliches Schulwesen, Gymnasium, Aufgaben, Bayern, Frankreich, Holland). Der Begriff der lateinischen Schule liegt in ihrem Namen. Dieser geht in das Mittelalter zurück und scheint vornehmlich für die Stadtschulen, welche seit dem 12. Jahrhundert und zwar theils neben den Kloster-, Dom- und Stiftsschulen, theils im Streit mit denselben aufkamen, üblich geworden zu sein. Der Name konnte sich natürlicherweise nur Geltung verschaffen im Gegensatz zu andern nicht lateinischen Schulen, oder zu einer andern Nationalität überhaupt; letzteres war im Mittelalter der Fall, in welchem die Bildung eine importirte, mit dem Latein fast identische war. Die Griechen hatten ebensowenig griechische Schulen, als die Römer lateinische und als wir deutsche Schulen hätten, wenn nicht lateinische wären. Der noch in die Zeiten des römischen Reichs zurückweisende Name für diese Schulen ist daher auch nicht nach der Nationalität, sondern nach der Methode geschöpft. Es ist der Name Trivialschulen, der seinen Grund hat in dem von Marcianus Capella im 5. Jahrhundert entwickelten Begriff des trivium und quadrivium, der sogenannten sieben freien Künste, Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie. Die fünf letzteren Wissenschaften sind schon von Plato in der Republik (VII. 521 C. — 534 E.) als wesentliche Bildungselemente der Wächter (*φύλακες*) genannt, die Rhetorik und Grammatik ist in der alexandrinischen und römischen Zeit dazu gekommen. Insbesondere hat die Grammatik bei den Römern, seit sie anfiengen griechisch zu lernen, die erste und unterste Stelle eingenommen. Zu dem trivium selbst nun werden ursprünglich Grammatik, Rhetorik, Dialektik gerechnet. Uebrigens findet man diesen Gang in den Schulen des Mittelalters nicht überall eingehalten (vgl. Kufkopf, Gesch. des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland 1794 S. 22). An manchen Orten ist der Grammatik statt Rhetorik und Dialektik, Musik und Arithmetik beigegeben, so daß die Lehrgegenstände sich in Latein, Rechnen und Singen theilen. Die ganze Siebenzahl dieser Künste (*ἑπτὰς*) wird von dem berühmten Grabanus Maurus dem primus praeceptor Germaniae in seiner Schrift de

institutione clericorum (opp. T. VI. 1. 3. 18) hochgerühmt und jeder ihre Stelle angewiesen, die Dialektik aber nach Plato's Vorgang (a. a. D. 534 E. *ὡςπερ Ἰουκός τοῖς μαθήμασι ἢ διαλεκτικῇ ἐπὶ τὸ κείναι*) als die Königin aller Künste und Wissenschaften bezeichnet. Das Charakteristische seiner Anschauung aber liegt darin, daß er alle diese Disciplinen auffaßt in ihren Beziehungen zum Christenthum und zur Kirche, z. B. die Geometrie hochhält wegen ihrer Bedeutung für den Bau der Arche Noä und des salomonischen Tempels, die Musik und die Astronomie aber wegen der Feste und des Gottesdienstes, die Arithmetik wegen der in den Zahlen liegenden religiösen Mystik u. Ein anderer in den Schulordnungen des 16. Jahrhunderts geläufiger Name für diese Schulen ist: Particularschulen. Der Grund dieser Benennung ist unklar (vgl. d. Art. Gelehrtenschulwesen, II. S. 833). Man kann denselben in Verbindung bringen mit dem Ausdruck *studium generale*, dem ältesten Namen für die Universitäten, wobei freilich nicht nachgewiesen werden kann, daß der Ausdruck Particularschulen schon so früh vorhanden war. Ein anderer Gegensatz ist der von Kloster- und Fürstenschulen, wie sie an die Stelle der aufgehobenen Klöster zum Theil traten. Hiernach wären Particularschulen die zerstreuten Landschulen niederer Stufe, von verschiedener Ausdehnung und Größe, welchen die größeren, umfangreicheren, die Schüler bis an die Grenze der Universität fördernden Anstalten, wie Pädagogien, Kloster-, Fürstenschulen gegenübergestellt wurden. In der württembergischen Kirchenordnung wenigstens werden in dem Theil, welcher die Schulen betrifft, neben den „Teutschen Schulen“ abgehandelt die „Particular unserer Stett und Flecken geordneten Schulen“ „unseres Fürstenthumbs Particular lateinische Schulen“, sodann „die Ordinatio des Pädagogii zu Stuttgarten“, ferner die „Ordnung der Kirchenübung und Schulen bei den Prelaturen Mans Klöstern“, endlich ist die Rede „von dem Stipendio zu Tübingen.“ Ebenso wird das Pädagogium in Tübingen, welches der Universität untergeben wurde, besonders besprochen. Auch in der kurfürstlichen Schulordnung vom 1. Januar 1580 werden die Particularschulen den Kloster- oder Fürstenschulen zu Meissen, Pforta und Grimma gegenüber gestellt. Wie es sich nun mit diesem Namen verhalten mag, sei es, daß er dem *studium generale* der Universitäten oder den höheren die Schüler bis an die Grenze der Universität fortführenden Lehranstalten, Pädagogien, Klosterschulen u. entgegengesetzt wird, er bezeichnet jedenfalls eine niederere Stufe des Unterrichts, dessen Gesamtbegriff hier in einzelne Elemente (*particulas*) aufgelöst erscheint (Sonderschulen, kleine Schulen).

Weder der Name Trivialschulen, noch der Name Particularschulen ist aber so bezeichnend wie der Name „Lateinische Schulen.“ Während die ersteren an der Form hängen, geht dieser auf die Sache ein, indem er den einzigen oder doch vorwiegenden Unterrichtsgegenstand uns concret vor Augen stellt und jedenfalls die ursprüngliche Bedeutung dieser Schulen richtig ausdrückt. Denn von den ältesten Zeiten des Mittelalters an, in welchen überhaupt von solchen Schulen die Rede sein kann, bis auf unsere Tage giebt es keine lateinische Schule, in welcher nicht die lateinische Sprache entweder das einzige oder das Hauptfach des Unterrichts bildete; letzteres wenigstens in der Weise, daß dem Latein mehr Unterrichtsstunden als irgend einem anderen Fach zugewiesen sind. In dieser Beziehung werden diese Schulen immer noch, wenn auch neben dem Latein zahlreiche andere Unterrichtsgegenstände in den Lehrplan aufgenommen worden sind, a *parto potiori* lateinische Schulen genannt. Seitdem nun im 16. Jahrhundert der Name Gymnasium oder auch *paedagogium* für solche lateinische Schulen aufgenommen ist, welche vollständig organisiert sind, weil sie die Schüler bis an die Grenze der Universität fortführen, ist es allmählich Sitte geworden, das Wort nur für die Anstalten zu gebrauchen, welche die untere Hälfte der Gymnasien darstellen, d. h. wenn ein zehnjähriger Cours angenommen wird, die fünf oder sechs unteren Altersklassen. So ist der Sprachgebrauch in Württemberg officiell, ebenso in Holland, in Bayern, wo der gesammte Gymnasialcurs in zwei Hälften getheilt ist, von welchen die untere — 4 Classen — die lateinische Schule, die obere, wiederum 4 Classen,

das Gymnasium heißt*). Daß eine vollständig organisirte Anstalt jetzt noch bis an die Grenzen der Universität den Namen lateinische Schule führt, dafür ist uns nur Ein Beispiel bekannt, das der lateinischen Schule in Halle, welche eigentlich ein vollständiges Gymnasium ist, jenen alten Namen aber, unter dem sie gestiftet wurde, noch beibehalten hat. Dagegen haben die lateinischen Schulen nicht selten ihre Namen gewechselt und entweder sich Pädagogien genannt oder Progymnasien, wie insbesondere in Preußen. Auch ist es meist Regel, daß sie da, wo sie mit höheren Classen in organischem Zusammenhang stehen, unter dem Namen dieser höheren Classen begriffen werden und Lyceen oder Gymnasien heißen. Sie und da sind auch in neuerer Zeit mißbräuchlicherweise gewöhnliche Lateinschulen, um ihnen einen höheren Glanz zu verleihen, Gymnasien genannt worden, wie man ja auch in manchen Gegenden für die über dem Volksschullehrerstand stehenden Lehrer aller Art den Titel Professoren bereit hält. Ueber alles dasjenige nun, was die lateinischen Schulen als integrirende Bestandtheile größerer Gelehrtenschulen, Gymnasien, Lyceen, Pädagogien u. mit diesen gemein haben, verweisen wir auf die genannten Artikel. Hier ist es uns darum zu thun, die Lateinschulen als für sich bestehende, isolirte, von höheren Anstalten losgetrennte Anstalten zu betrachten, wie sie besonders in Württemberg (in geringerer Zahl auch in Bayern) fast in allen, auch den kleineren Landstädten bestehen, mit mehr oder weniger Classen, manchmal bloß mit einer einzigen**).

Lehranstalten von dieser rein municipalen Bedeutung, gegründet für das Bedürfnis kleinerer Gemeinden kennt das Mittelalter nicht. Die mittelalterlichen Schulen sind entweder bischöfliche oder Dom- und Stifts- oder Kloster-, später etwa seit dem 12. Jahrhundert auch Stadtschulen. In diesem Sinne ist die Errichtung von Schulen in der Constitution Karls des Großen „de scholis per singula episcopia monasteria instituendis“, wie schon der Titel dieser Verordnung andeutet, aufgefaßt. Der oben citirten Schrift von Hrabanus Maurus de institutione clericorum liegt dieselbe Anschauung zu Grunde. Es handelte sich auch wesentlich bis in das 12. Jahrhundert hinein um die Erziehung und den Unterricht des geistlichen Standes, auf welchen sich fast ohne Ausnahme alle höhere Bildung beschränkte. Daher sind es auch vorzugsweise geistliche Orden, die Benedictiner, später die Franciscaner und Dominicaner, welche sich mit Schule und Unterricht befaßten, von denen auch die gebräuchlichen Schulbücher herrühren. Einen Zweck oder ein Bedürfnis der Volksbildung, auch selbst nur in der Beschränkung auf die gehobeneren Schichten des Volks, kannte man in den ersten sechs Jahrhunderten des Mittelalters nicht; und auch vom zwölften Jahrhundert an waren es nur die größeren Städte, in denen ein reges bürgerliches Leben sich zu entfalten begann, die in ihren Stadtschulen einem solchen allmählich sich kundgebenden Bedürfnis abzuhelpen trachteten und zwar, was bezeichnend genug ist, nicht selten im Widerspruch und Kampf mit der Geistlichkeit. Solche Stadtschulen finden wir schon vor der Reformation, zum Theil lange vorher in größeren Städten, insbesondere in Reichsstädten, wie Lübeck, Hamburg, Bremen, Nürnberg, Mühlhausen, Straßburg, Ulm, auch in Residenzen wie z. B. Stuttgart eingerichtet (vgl. in Beziehung auf Stuttgart: Hirzel, Gesetze für die Mittelschulen, eine „Ordnung der Schulhalben zu Stuttgart“ von 1501. S. 1 ff. und Einleitung S. I. Anm. 1. wird eine Ulmer Schulordnung aus der gleichen Zeit genannt). Auch diese Schulen bestehen also nur an namhaften Orten. Sie sind

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

***) Es sollen „in allen und jeden Stetten, die seien groß oder klein, dergleichen etlichen der fürnehmsten Dörffern oder Flecken unseres Fürstenthumbs lateinische Schulen und dazu taugenliche praeceptores gehalten werden.“ Württemb. Kirchenordnung von 1559, S. CXIX. (Hirzel, Sammlung der würt. Gesetze für die Mittelschulen, S. 25.)

auch insofern den modernen Gymnasien, Lyceen, Fürsten- und Klosterschulen gleichzusetzen, als in ihnen der Unterricht nicht etwa nur auf den untern und mittleren Stufen besorgt, sondern entweder ganz abgeschlossen, oder bis zum Uebergang der Scholaren in höhere Bildungskreise, Universitäten u. s. w. fortgesetzt wurde. In dieser Beziehung ihnen ganz gleich zu stellen sind die Schulen der Hieronymianer (s. d. Art.) in Holland, Westfalen und im übrigen Deutschland. Es sind keineswegs isolirte, für die untere oder mittlere Stufe und für die Bedürfnisse einer Gemeinde berechnete Anstalten, sondern weiter angelegte Institute, angelegt und wirksam für einen größeren Umfang und besucht von zahlreichen Schülern aus allen Gegenden. Auch unter dem Einfluß der wiedererwachten classischen Studien, welcher die Schulen der Hieronymianer, in dem zweiten Stadium ihrer Entwicklung wenigstens, ebenfalls berührt hat, sehen wir nirgends Anstalten in dem Sinne unserer Lateinschulen entstehen, welche sich auf die untere oder mittlere Stufe des Unterrichts beschränkt und nur das Bedürfnis einzelner Gemeinden im Auge gehabt hätten. Der Einfluß der Humanisten erstreckte sich mehr „auf die Höhe des Lebens, die Höfe der Fürsten“, den Adel, das Patriciat in den Städten und auf analoge Schichten der Gesellschaft. Es unterscheiden sich aber die letztgenannten Classen von Schulen, die Stadtschulen, die Schulen der Hieronymianer und der Humanisten von den bischöflichen, Kloster-, Stifts- und Domschulen wesentlich dadurch, daß sie keineswegs mehr bloß die Bildung der Geistlichkeit in's Auge faßten, sondern auch die Bildung der Laien fördern wollten, wie denn die Zeit auch so weit vorgeschritten war, daß die Geistlichen nicht mehr als die einzigen Träger der Bildung betrachtet werden konnten. Die Auffassung des Bildungszweckes von Seiten der Humanisten aber war wesentlich, wenn auch mehr oder weniger unbewußt, die, daß in den alten Classikern Bildungselemente gegeben seien, die nicht auf dem Boden der Kirche gewachsen, zum mindesten neben der Bildung, welche die Kirche gewähre, eine Berechtigung haben.

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

Es fragt sich nun, welche Bedeutung so eingerichtete Schulen für den Unterricht haben. Ist es der Mühe werth, für die Bedürfnisse auch kleinerer Gemeinden Unterrichtsanstalten zu unterhalten mit dem bestimmten Inhalt und der bestimmten Abgrenzung, wie sie diese isolirten Lateinschulen haben? Es ist hier zuvörderst zu unterscheiden zwischen den Verhältnissen der früheren und denen der neuesten Zeit. Bis in die letzten Jahrzehnte des vorigen Jahrhunderts war die Ansicht von dem praktischen Werth der lateinischen Sprache und von dem praktischen Werth der lateinischen Schulen die vorherrschende und maßgebende. Das Latein sollte geschrieben und gesprochen werden. Es wurde immer noch als eine lebende, nicht als eine todte Sprache betrachtet. „Das Lateinsprechen war im 16. Jahrhundert so allgemein, daß auch die Bürger und Handwerker der Städte es darin zu einer gewissen Fertigkeit brachten,“ und man darf sich daher nicht als über etwas besonderes darüber wundern, daß in der Familie des berühmten Buchdruckers und Philologen Heinrich Stephanus in Paris nicht nur die Hausfrau, sondern auch die Diensthöten Latein redeten. Das Latein-

reden ist neben dem Lesen, Schreiben, Verstehen der *autores* in allen diesen Schulordnungen nachdrücklich vorgeschrieben, und diese Vorschrift stets bis zum Ende des vorigen Jahrhunderts wiederholt worden, wie es denn in Sachsen und Preußen noch betrieben wird. Auf diesen Zweck waren die Lehrbücher, die *adagia*, *colloquia*, *dialogi* und die Uebungen in und außer der Schule berechnet, insbesondere gehören hieher die mimischen Uebungen, die dramatischen Aufführungen der so vielfach in sittlicher Beziehung anstößigen Komödien des Plautus und Terentius, ferner lateinische Dramen von Celsus, Neuchlin, Frischlin u. a., Aufführungen, welche von Luther, Melanchthon und in vielen Schulordnungen empfohlen sind (vgl. Hirzel a. a. D. S. X. Anm. 6. Schmidt, Geschichte der Pädag. 3. S. 123, und den Art. Dramatische Aufführungen). Dieser Primat des Latein stellt sich besonders im Verhältnis zum Deutschen und Griechischen heraus. In einer württembergischen Instruction für die Visitationsräthe v. J. 1546 wird angeordnet, daß die deutschen Schulen in „kainen Stetlin“ abgeschafft werden sollen, weil dadurch die lateinischen Schulen verderbt und viele Knaben „versommt“ (versäumt) werden und ein jeder lateinische Schüler im Latein das Deutschschreiben und Lesen ergreife (Hirzel a. a. D. S. 21). In dem von Melanchthon verfaßten „Unterricht der Visitatoren im Kurfürstenthum zu Sachsen“ v. J. 1528 werden die Schulmeister ernstlich ermahnt, die Kinder allein Lateinisch zu lehren, nicht Deutsch oder Griechisch oder Hebräisch, wie etliche gethan und die armen Kinder mit solcher Mannigfaltigkeit beschweren, die unfruchtbar und schädlich sei (Schmidt a. a. D. S. 101). In den späteren Ordnungen erscheinen nun zwar „teutsche Schulen“, auch kommt das Griechische in der 4. Classe der Particularschulen in der württemberg. Ordnung von 1559 und in der kursächsischen von 1580 mit 6 Wochenstunden vor, wie denn schon Bugenhagen in der braunschweigischen Kirchenordnung v. J. 1528 dem Griechischen ein Räumlein gegönnt hatte „griechisch lesen, das pater noster oder ein Kapitel aus dem neuen Testament griechisch, doch desselben nicht zu viel“, aber im Laufe des 17. Jahrhunderts, welches man überhaupt auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung eine Zeit des Rückschritts wird nennen dürfen, bis in die Mitte des vorigen Jahrhunderts hinein tritt das Griechische wieder bedeutend zurück. In den württembergischen Klosterschulen werden keine griechischen Classiker, sondern nur das Neue Testament und Chrysostomus gelesen und in den *leges et statuta Gymnasii Stuttgart.* vom J. 1686 (Hirzel a. a. D. S. 145) wird ausdrücklich gesagt, es seien „mit alle *lectiones* allen und jeden gleich nöthig und die Professores sollen niemand wider seinen Willen dasjenige zu lernen zwingen, welches zu desselben vorhabenden scopo wenig oder nichts dienet“. Dagegen stand das Sprechen, Schreiben und Dichten in lateinischer Sprache in voller Blüte, das Memoriren und Erklären lateinischer Sätze aus der Logik und Rhetorik*), die schon das Mittelalter in Verbindung mit dem lateinischen Sprachunterricht gesetzt hatte, war ein wesentliches Element des Unterrichts, während Arithmetik und Geometrie, Geschichte kaum berührt, neuere Sprachen, die Muttersprache und Naturwissenschaft aber gar keinen Platz in der Schule gefunden hatten. Auch die Uebungen in Musik, welche durchaus einen kirchlichen Charakter hatten, sowie die religiösen Gesänge, Litaneien, Gebete fanden in lateinischer Sprache statt. Der Katechismus wurde in lateinischer und deutscher Sprache, der Kalender in lateinischer Sprache gelernt. Die lateinische Sprache herrschte und mit ihr herrschten die lateinischen Schulen, so lange das Latein allein den Anspruch auf Bildung gewährte; diese Herrschaft gründete sich auf das praktische Bedürfnis, die lateinische Sprache mündlich und schriftlich handhaben zu können, ein Bedürfnis, das für jeden Gebildeten vorlag; diese Herrschaft dauerte noch geraume Zeit, als bereits andere Mächte, moderne Sprachen und Literaturen, Naturwissenschaften, Geschichte und Mathematik an die Thüren der Schulen

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

pochten, als pädagogische Theorien sich Geltung zu verschaffen begonnen hatten, deren Grundsätze mit dem bisherigen Lehren und Treiben der lateinischen Schulen nicht mehr verträglich waren.

Eine andere Zeit für die lateinischen Schulen begann, als etwa mit dem Beginne des letzten Jahrzehents des vorigen Jahrhunderts das Monopol der lateinischen Bildung gefallen war, jenes praktische Bedürfnis sich der lateinischen Sprache zu bedienen aufgehört, die Errungenschaften der modernen Bildung aber nach Inhalt und Form sich in den Schulen geltend zu machen angefangen hatten. Das Latein wurde zwar nicht sofort verlassen, die Lateinschulen wurden nicht geschlossen, im Gegentheil, diese veränderte Zeitrichtung auf dem Gebiete des Unterrichts traf merkwürdigerweise zusammen mit einem viel gründlicheren, tieferen und vielseitigeren Studium des römischen und griechischen Lebens, der alten Sprachen und der alten Geschichte. Aber durch unbequeme Nachbarn sah sich das Latein in seinem Besitze beengt und die Lateinschulen mußten gleichgestellten Schulen ganz anderer Richtung eine Stätte neben sich gönnen. Man wußte dem Latein, dessen praktische Entbehrlichkeit nachgerade auch dem blödesten Auge klar wurde, eine andere Seite abzugewinnen. Unter dem Gesichtspuncte des formalen Gewinns für Weckung und allseitige Ausbildung der Geisteskräfte setzte das Latein sich aufs neue fest. Von diesem Standpuncte aus kam auch das Griechische wieder mehr zu seinem Rechte, ja zu einer Art von Gleichberechtigung neben dem Latein, und die lateinischen Schulen im Besitze des Zugangs zu den Quellen des antiken Lebens, zu den Quellen der christlichen Religion und Kirche, endlich zu den Quellen des römischen Rechts nahmen bald neben den neu erstandenen Realschulen eine bevorzugte Stellung ein, als Schulen für die Jugend der höheren Stände, selbst dann, wenn diese nicht gerade akademischen Studien sich zuwandte.

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

Wir legen vielmehr das Hauptgewicht auf den Inhalt, auf das, was uns in dem Gewand der griechischen und lateinischen Sprache von dem Lebensgehalt der

alten classischen Völker überliefert ist. Wir meinen das nicht im Sinne jener überspannten Idealität, welche von manchen Philologen älterer und neuerer Zeit gepriesen wird und von Aft (Geist des Alterthums p. 24) in den prägnanten Ausdruck gefaßt worden ist: Bilde dich griechisch. Gegen eine solche Auffassung muß vom christlichen ebenso wie vom nationalen Standpunct aus Verwahrung eingelegt werden. Das Alterthum hat weder Individuen, noch Staaten, noch Systeme von absoluter Idealität, aber es liegt in dem Alterthum eine in sich abgeschlossene und auf sich selbst ruhende Culturwelt vor uns, welche einerseits gänzlich verschieden ist von der Cultur der modernen Welt, andererseits in tausend Beziehungen zu derselben steht und eine Hauptgrundlage, nächst dem Christenthum und der Nationalität, die einzige Grundlage der modernen Cultur ist. Man muß nun an jeden wissenschaftlich Gebildeten die Anforderung stellen, daß er eine Kenntnis dieser Culturwelt sich zu eigen mache, wenn es auch nur ist auf dem Weg der Geschichte, oder der Kunstanschauungen, oder durch Uebersetzungen. Aber letzteres sind doch nur secundäre Quellen, durch welche man nicht die Sache selbst, sondern, um mit Plato zu reden, ein Abbild, ein εἰδωλον des Wesens erhält, wie es sich eben dem Gemüthe in der Darstellung des vermittelnden Elements darbietet. Wie schwach, wie getrübt, ja wie undeutlich und unverständlich diese Abbilder sind, das weiß jeder Kundige und es ist geradezu unmöglich, eine richtige Vorstellung von einem der bedeutenderen platonischen Dialogen durch eine bloße Uebersetzung zu erhalten. Ueberdies ist jeder, der sich darauf beschränken muß, auf diesem Wege eine Kenntnis der alten Welt sich zu verschaffen, genöthigt, das Berichtete auf Treu und Glauben hinzunehmen; er kann sich von der Wahrheit nicht aus eigener Anschauung überzeugen. Es erwächst in ihm kein Wissen (γνώμη), sondern eine Vorstellung (δόξα). Was es aber für Folgen hat, wenn die große Masse der Gebildeten sich mit secundären Quellen begnügt, das zeigt die Geschichte der christlichen Kirche im Mittelalter, da selbst die Träger der Bildung und die Männer des Fachs nur eine sehr unvollkommene oder gar keine Kenntnis von der Beschaffenheit und dem Inhalt der urkundlichen religiösen Quellen hatten. Die Reformation war eben nichts anderes, als das Zurückgehen auf diese Quellen. Die Kirchengewalt des Mittelalters hat statt des Urtextes eine Uebersetzung geboten, sie hat es den Klerikern erlassen, die Sprachen des Urtextes zu lernen, sie hat den Laien den Kelch entzogen, weil ja in dem Fleisch auch das Blut enthalten sei. Wer bürgt uns, daß nicht auch eine Staatsgewalt officielle Uebersetzungen der Classifier ausgeben könnte, daß sie das Alterthum, statt unter beiderlei Gestalt nur unter der einen Gestalt des Römerthums den Untergebenen zukommen lassen wollte, weil ja das römische Wesen das griechische in sich aufgenommen habe. Exempla sunt odiosa. Es muß also, wenn es überhaupt der Mühe lohnt, daß die classische Culturwelt uns zugänglich erhalten bleibe, auch ein Geschlecht von Gebildeten erhalten bleiben, welchem jederzeit der Zutritt zu den Quellen offen steht, ohne daß es genöthigt ist, fremde Berichte im guten Glauben hinzunehmen und statt der Urbilder die Abbilder sich zu vergegenwärtigen. Zu diesem Zweck halten wir die lateinischen Schulen für nothwendig und von diesem Gesichtspunct aus versprechen wir ihnen eine Dauer und Geltung, die sie wegen ihrer formal bildenden Kraft nimmermehr behaupten werden. Aber freilich handelt es sich dabei nicht mehr von dem Latein allein, sondern wesentlich zugleich von dem Griechischen. Denn wenn die römische Welt unmittelbarer auf unsere Cultur gewirkt hat und historisch uns näher liegt, so ist doch die griechische unendlich reicher, mannigfaltiger, vollendeter, originaler. Dies bedarf denn doch wohl keines weiteren Beweises. In den lateinischen Schulen erblicken wir die conservative Macht, durch welche die Continuität der Bildung erhalten wird, durch welche verhindert wird, daß sich das Menschengeschlecht nicht von den Grundlagen seiner Bildung losreißt, daß die Errungenschaften der alten Welt ihm nicht verloren gehen. Mögen die Zöglinge der modernen Bildung reicher ausgestattet sein mit mannigfaltigen Kenntnissen, mögen sie sich in den Verhältnissen des modernen Völkerlebens sicher, energisch und schlau bewegen, möge ihnen selbst ein reicher Schatz, eine siegreiche Logik, eine überzeugende Kraft

der Rede zu Gebot stehen — es liegt kein Grund vor, warum die Zöglinge der antiken Bildung nicht auch alle diese Vorzüge sich sollten aneignen können. Aber in Einem Stücke werden diese letzteren immer überlegen sein, ich meine den Sinn für das Historische, welcher sich zeigt in dem gründlichen, gediegenen und soliden Wissen von dem, was da gewesen ist, in dem treuen Festhalten an dem Gewordenen, in dem ernstern Prüfen und richtigen Beurtheilen des Werdenen. Es wird wohl nicht in Abrede gezogen werden können, daß dies eine Eigenschaft ist, welche wir in erster Linie an denen suchen müssen, welche berufen sind, dereinst in größeren oder kleineren Kreisen an die Spitze der Gesellschaft zu treten, die Geister zu lenken und den Ereignissen eine Richtung zu geben *).

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

Dieser unendliche Segen der gelehrten Bildung war am Ende des achtzehnten Jahrhunderts, seit die Philosophie und die Alterthumswissenschaften hohe Bedeutung gewonnen hatten, der ent-

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

scheidende Vorzug des deutschen Mittelstandes. In ihm liegt das Geheimniß der unsichtbaren Herrschaft, welche das gebildete Bürgerthum seit dieser Zeit über das ideale Leben ausgeübt hat, Fürsten und Volk umbildend, sich nachziehend.“

D. Red.

bewahrt haben. Dies wird sich anders gestalten und hat sich schon anders gestaltet da, wo Generationen an das Regiment kommen, die ihre Bildung in Realschulen erhalten haben. Weitauß die meisten Schüler dieser Anstalten treten nach der Confirmation zu bürgerlichen Berufsarten über. Sie brechen das Latein ab, nachdem sie eben angefangen haben etwas zu leisten. Mit dem Griechischen befaßt sich niemand, oder doch nur ein ganz kleiner Bruchtheil. Es wird zwar in diesen Schulen nicht selten Tüchtiges geleistet, obßchon auch hier ein Lehrer die Last des ganzen Unterrichts bei 3 bis 4 Altersklassen auf sich hat, wie auch fogar in einlässigen Lateinschulen manchmal recht schöne Erfolge erzielt werden. Allein es erfordert dies doch eine außerordentliche Begabung und eine fast übermenschliche Anstrengung des Lehrers, und wir können solche Verhältnisse nicht für die normalen halten, wir können insbesondere nicht annehmen, daß die humanistischen Studien in dem oben bezeichneten Sinne dadurch gefördert werden; es ist fast nicht möglich, daß der Lehrer selbst im Stande ist, an seiner wissenschaftlichen Fortbildung weiter zu arbeiten. Wir glauben, daß auch diese Lateinschulen die Concurrnz mit den Realschulen nicht in die Länge werden aushalten können, namentlich in Gemeinden von beschränkten Mitteln. Man wird sich überzeugen, daß die Söhne von Bauern und Gewerbetreibenden, welche dem Berufe ihrer Eltern folgen, die Zeit, welche sie auf das Latein verwenden, in welchem sie doch meist nur sehr Unvollkommenes leisten, nutzbringender in einer Realschule zubringen würden. Aus dem Eingehen dieser kleinen Lateinschulen wird freilich für manche Eltern, insbesondere für die Beamten, die Nothwendigkeit entspringen, ihre Söhne, sofern sie zu akademischen Studien bestimmt sind, in fremde Schulen zu bringen. Allein diese Nothwendigkeit liegt nicht nur in andern Staaten, in welchen sich diese kleinen Lateinschulen nicht finden, sondern auch in Württemberg für die Geistlichen und andere Beamte auf dem Lande längst vor. Sie ist selbst bisher an solchen Orten, wo sich lateinische Schulen befanden, wenn die Lehrer nicht genügten, den Eltern nicht erspart geblieben.

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

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

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

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

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

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

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

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

Weiter folgt aus dem Gesagten, daß für die Interessen der Mehrzahl, welche mit der Confirmation die Schule verläßt, nicht nur durch eine kleine Real-, sondern auch durch eine kleine Lateinschule, soweit es überhaupt möglich ist, geforgt wird, daß dagegen diejenigen, welche sich den Weg zu wissenschaftlichen Studien offen halten möchten, durch die ersteren benachtheiligt werden. Die Rücksicht auf die evangelischen

Geistlichen und die Beamten der Stadt und des Rayons, welche ihre Söhne studiren lassen möchten, sowie auf die Eltern aus dem Bürgerstande, welche einem talentvollen Sohne dieselbe Bildung zu geben wünschen, fallen unter diesen Umständen doch schwer in's Gewicht; die Beamtenlaufbahn soll auch den Söhnen der niederen Stände in möglichster Allgemeinheit möglich bleiben; mancher treffliche Mann, der dem Staate und der Kirche erspriessliche Dienste geleistet, ja dem schwäbischen Stamme Ehre gemacht hat und zu seinen Zierden gehört, hätte die wissenschaftliche Laufbahn nicht eingeschlagen und nicht einschlagen können, wenn nicht die kleine lateinische Schule seines Geburtsortes ihn die ersten Stufen derselben hinangeführt hätte*). Auch für diejenigen Eltern, welche ihre Söhne in die Kost geben müssen, ist die Benützung solcher Schulen durch die größere Wohlfeilheit der Lebensmittel in kleineren Städten und insolge

*) Man wird sagen können, daß von den Männern, die sich in Württemberg im Staats-, Kirchen-, Schul- und Gemeindeämtern hervorgethan haben und hervorthun, mindestens die Hälfte in den kleinen lateinischen Schulen des Landes ihre erste Bildung empfangen habe. Viele derselben würden zwar, wenn die lateinische Schule ihres Städtchens nicht bestanden hätte, größeren Anstalten übergeben worden sein, aber viele, sehr viele auch nicht. Ich habe mir theils aus den vortrefflichen, vom statistisch-topographischen Bureau herausgegebenen Beschreibungen der württembergischen Oberämter, theils durch gefällige Mittheilungen der Lehrer an solchen Schulen ein Verzeichniß der namhafteren ehemaligen Zöglinge unserer lateinischen Schulen angelegt, welches eine überraschend große Anzahl von Namen bedeutender Männer enthält. Um des Raumes willen muß ich mich auf die Namen der Hervorragenden beschränken. Ich nenne aus vorigen Jahrhunderten von Theologen: Jac. Andrea († 1590), den Orientalisten W. Schickard († 1635), Joh. Val. Andrea († 1654), Kanzler Joh. Ad. Osiander († 1697), Hofprediger und Liederdichter Tafinger († 1757), Ursperger († 1772), den Theosophen Detinger († 1775); von Rechtsgelehrten: Kanzler Braßberger († 1581), Prof. Harpprecht († 1639), Ganz (1773), Balth. Haug († 1792), dann Kanzler Bößler († 1638), Geheimrath Bilfinger († 1750), von Naturforschern, Mathematikern und Ärzten: Schegg, Prof. der Medicin und Philosophie († 1587), den Astronomen Mößlin, Kepler's Lehrer († 1631), Joh. Kepler († 1630), Weitbrecht, Prof. der Physiologie und Anatomie in St. Petersburg († 1747), den Augenarzt Mauchardt († 1753), den Botaniker Jos. Gärtner († 1791), endlich den Kriegshelden Seb. Schärtlin von Burtenbach († 1577), den niederländischen Admiral Bürkle († 1697); im gegenwärtigen Jahrhundert gestorbene Theologen und Philosophen: Prälat Magn. Fried. Roos († 1803), den bayer. Consistorialrath Methammer († 1848), den Orientalisten Kanzler Schnurrer († 1821), Prälat G. G. Vengel († 1826), Prälat Abel († 1829), den Kirchenhistoriker Planck in Göttingen († 1833), den Philologen und Mathematiker Wurm († 1833), Kirchenrath Paulus in Heidelberg († 1851), den Theologen Chr. Fr. Schmid († 1852), den Philosophen Eschenmayer († 1852), Schneckenburger, gest. als Prof. der Theologie in Bern, Ephorus Wunderlich († 1843), den Philosophen Schelling († 1854), die Mathematiker Pfeleiderer († 1821) und Hauber († 1854), den Redacteur der Allgem. Zeitung Nebold († 1854); die Historiker A. E. Schläpfer († 1809), R. Zul. Weber, Verfasser der Geschichte der Möncherei († 1832), D. Abel in Bonn († 1854), Gfrörer († 1861); von Dichtern und Malern: Schlotterbeck († 1820), Hölderlin († 1843), Ludw. Baur († 1845); von Juristen: Prof. Malblanc († 1828), Präsident Volley († 1847), Obertribunalrath Teuffel († 1854); von sonstigen höheren Staatsdienern und Staatsmännern: Finanzminister Beckherlin († 1828), Geh.-Rath Wächter († 1829), Vicepräsident Zahn († 1830), Finanzminister Herzog († 1832), Graf Reinhard, Pair von Frankreich († 1837), Director Werner († 1848), Geh.-Rath Kapff († 1850), Geh.-Rath Vistorius († 1856), Geh.-Rath Gros († 1840), Finanzminister Gärtner († 1861), Finanzminister Herdegen († 1861), Finanzminister Knapp († 1861); Ärzte und Naturforscher: die Botaniker Köhltreuter († 1806), R. W. Hochstetter († 1811), den Botaniker F. S. Kermer († 1830), Leibarzt Teuffel in Karlsruhe († 1847); von jetzt (1865) lebenden die Prälaten Mehring und Kapff, Oberconsistorial-Rath Stirn, Ephorus Bäumlein, Gen.-Superint. W. Hoffmann in Berlin, Inspector Fosenhäns in Basel, Prof. Dorner in Berlin, die Professoren Delsler, Beck, Palmer in Tübingen, den Historiker Stählin; Juristen und höhere Staatsdiener: Staatsrath Präsident Römer, Staatsrath Director Reinhard, Geh.-Rath Wächter in Leipzig, Staatsrath Fritsch, Geh.-Rath Mohl, Staatsrath Siegel, Präsident Ergenzinger, die Directoren Honold, Kenner, Sautter; Ärzte und Naturforscher: Staatsrath Ludwig, Prof. Rapp, Oberstudienrath Kurr, den Chemiker und Jugendschriftsteller Zeller. Von ehemaligen Zöglingen katholischer Schulen führe ich nur einige der bekanntesten Namen aus neuerer Zeit an, von Theologen: † Mößler, † Sigfelder,

dessen die niedrigeren Kostgeldsanfätze erleichtert. Würden nun diese in Realschulen verwandelt, so würde damit die Universitätsbildung für viele nur mit größeren Kosten erreichbar, also erschwert, und ein Zug in der Charakteristik von Württemberg, die große Zahl solcher geistigen Brennpunkte von kleinem Umfang, aber zuweilen unverhältnismäßig intensiver Wirkung, würde mehr und mehr zurücktreten.

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

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

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

Schmid.

Lateinischer Unterricht. I. Geschichte des lateinischen Unterrichts. A. Geschichte desselben bei den Römern¹⁾. Varro hat in einem Fragmente des *Catus de liberis educandis* bei Nonius S. 447 die verschiedenen Theile der Thätigkeit, welche das Kind in Anspruch nimmt, zusammengefaßt in den Worten *educit obstetrix, educat nutrix, instituit paedagogus, docet magister*. Daß dabei das *educere* von der Geburtshülfe zu eng gefaßt ist, ergiebt sich aus den Stellen, wo dasselbe Wort von dem Vater und den Eltern überhaupt gebraucht wird, wie öfter bei Plautus, bei Terent. *Adelph. I, 1, 23*, Cic. *de orat. II, 28, 124*, und noch mehr aus dem von Fronto p. 182 neugebildeten *educator* neben *magister*²⁾. Der Römer kennt den Ausdruck Mutter Sprache nicht; er spricht von *sermo patrius*, ob schon das Kind seine Sprache in den ersten Jahren hauptsächlich von der Mutter, von der Wärterin

Ruhn, Maß; von Männern des Kirchenregiments: Generalvicar Dehler, Domcapitular Rib, Domcapitular Faulhauer, Director Schmidt; von Schulmännern † Rector Bucher, von Künstlern Hofmaler Gegenbauer. [Gegenwärtige Zusammenstellung ist auch im J. 1880 absichtlich unverändert geblieben, obgleich seit dem J. 1865 noch mehrere Namen hinzuzusetzen oder mit † zu bezeichnen wären. Die Sache der kleinen Realschulen steht jetzt nicht günstiger als 1856.]

¹⁾ Zur Ergänzung und Berichtigung des Art. „Römische Erziehung“ Bd. VII. S. 218.

²⁾ Drakenborch in Liv. I, 4, 7. II, 9, 6. XXI, 43, 15. Sil. Ital. IX, 434. Ruhnken. in Terent. Andr. I, 5, 39. Müzzell ru Curt. III, 12. (31.), 16.

und aus dem Verkehr mit den Gliedern des Hauses und den Nachbarn erlernt. Der Ausdruck *Romana lingua* erscheint seit dem ersten christlichen Jahrhundert Anfangs nur im Gegensatz gegen fremde Nationalitäten, dann mit einer gewissen Emphase und wird im zweiten Jahrhundert allgemein.

Der Einfluß der Mutter, der vielgeltenden *mater familias*, in deren *sinus* oder *gremium* in der guten Zeit das Kind aufwuchs, ist auch für die Sprachbildung besonders maßgebend. Dem *Fabulinus* opferte man, wenn das Kind zu sprechen begann (*Varro* bei *Nonius*); *mamma* und *tata* sind die ersten lallenden Töne für Vater und Mutter, *pappa* Naturlaut für Speise, *bua* für Trank. Von der Mutter kam die *vox Romani generis urbisque propria*, d. h. die richtige Aussprache der Hauptstadt, die von der *rustica asperitas* und der *peregrina insolentia* gleich weit entfernt ist, und die *Cicero* (*de orat.* III, 12, 44) mit den Worten charakterisiert in *qua nihil offendi, nihil displicere, nihil animadverti possit, nihil sonare aut olere peregrinum*. Die Frauen konnten bei ihrer Abgeschlossenheit, wie in Athen (*Huschke anal. crit.* p. 87 bis 92), die alte Sprech- und Sprachweise am reinsten bewahren und die guten Ueberlieferungen der Familien erhalten. *Facilius enim mulieres incorruptam antiquitatem conservant, quod multorum sermonis expertes ea tenent semper quae prima didicerunt*, fügt *Cicero* hinzu. Er bestätigt dies durch die Tochter des *Laelius*, von der die *elegantia patris* auf die eigenen Töchter, die *Muciae*, und die Enkelinnen, die *Viciniae*, sich fortgepflanzt hat (*Cic. de orat.* III, 12, 45. *Brut.* 58, 211. *Quint.* I, 1, 6) als *domestica consuetudo*. Als Muster wird auch die hochgebildete Mutter der *Gracchen* (*Quint.* I, 1. *Cic. Brut.* I, c. *filios non tam in gremio educatos quam in sermone matris*) vielfach genannt und *Caesar's* Mutter *Aurelia* mit Recht neben die *Cornelia* gestellt (*Tacit. dial.* 28 *Cic. Brut.* 72, 252). Ja *Cicero* hat *Brut.* 74, 258 genauer ausgeführt, daß die *locutio emendata et latina* bis zu seiner Zeit mehr das Ergebnis der *bona consuetudo* als einer methodischen Unterweisung und Forschung (*ratio aut scientia*) gewesen sei. Vgl. dazu *de republ.* I, 22. Daß auch ältere Frauen aus der Verwandtschaft, besonders die *aviae*, die Sorgen der Mutter getheilt haben, zeigt *Tacitus* (*dial.* 28).

Zu der Mutter tritt die *nutrix* (seltener und poetisch *altrix*)¹⁾, einerseits als die Amme, welche an Stelle der Mutter das Kind säugt (freilich mehr eine Unsitte der Kaiserzeit in wohlhabenden Häusern (*Tacit. dial.* 28. *Germ.* 20), während nur die ärmere Frau diese ihre Mutterpflicht erfüllt (*Juvenal.* 6, 593), andererseits, wenn sie *assa* ist (*Juvenal.* 14, 208. *Horat. Ep.* I, 4, 8) als die Wärterin, welcher zunächst die körperliche Pflege des Kindes obliegt, also besonders das Füttern, das *Cicero* sehr schön mit dem Einpauken der Schulrhetoriker vergleicht *de orat.* II, 39, 162 *qui omnes tenuissimas particulas atque omnia minima mansa ut nutrices infantibus pueris in os inserunt*. Da sie aber in stetigem Verkehr mit den Kindern sind, so hat auch ihre Sprechweise große Bedeutung und das *lallare*²⁾ der Kinder muß durch sie gebildet werden. *Ante omnia ne sit vitiosus sermo nutricibus, quas, si fieri posset, sapientes Chrysippus optavit, certe quantum res pateretur optimas eligi voluit. et morum quidem in his haud dubie prior ratio est: recte tamen etiam loquantur. has primum audiet puer, harum verba effingere imitando conabitur. — non adsuescat ergo, ne dum infans quidem est, sermoni qui dediscendus sit sagt* *Quint.* I, 1, 4. Denn *mala consuetudo diu inroborata est inextinguibilis* (*Varro Catus fr.* 3). Die Sorgfalt in der Wahl dieser Wärterinnen aus dem Sklavenstande (*Gell.* XII, 1. *Tacit.*

¹⁾ J. J. Claudii diatribe de nutricibus et paedagogis hinter der *dissert. de salutationibus veterum*, *Ultraiect.* 1702. Jo. Fr. Schöpferlin, *nutrix Romana* in den *Acta societ. lat. Jenensis* Vol. V. S. 252—290. J. G. Lenz, *de paedagogis veterum Romanorum*, *Jenae* 1766. *Lindinger, educatores veterum Romanorum depingit*, *Hal.* 1756. 4.

²⁾ *Turneb. Advers.* XXIII, 34. XIX, 21. *Scaliger Lect. Auson.* II, 11. *Jahn ad Pers.* p. 145.

dial. 29) war um so mehr berechtigt, als sie die Kinder ¹⁾, insbesondere die Mädchen, bis zum Besuche der Schule und sogar über diese Zeit hinaus unter ihrer Obhut hatten. Bei dem jungen Roscius wacht die *nutrix* während der Nacht (Cic. de divin. I, 36, 79).

Nach der *nutrix* folgte der *paedagogus*, der im ersten Jahrhundert vor Chr. aus Griechenland nach Rom verpflanzt wurde und erst seit der Augusteischen Zeit diesen griechischen Namen führt, denn vorher heißt er *custos* (Horat. A. P. 161. Sat. I, 6, 181. Juvenal. 7, 218. *custos comesque*) (Verg. Aen. V, 546), *pedisequus* (ad Herenn. IV, 52), *rector* (Nachweise besonders für die Gouverneure der Prinzen in der Kaiserzeit bei Ruhnken. Schol. Sueton. p. 169), vielleicht auch *rex* (Horat. carm. I. 36, 8) und *dominus* (Petron. 86). Sie waren die beständigen Begleiter ihrer Zöglinge zu den Lehrern (den jungen Horaz führte der eigene Vater) und in das Theater (Sueton. Aug. 44). Quintilian (I, 1, 8) will entweder wissenschaftlich tüchtige Pädagogen oder solche *qui se non esse eruditos sciunt. nihil est peius iis, qui paulum aliquid ultra primas litteras progressi falsam sibi scientiae persuasionem induerunt. nam et cedere praecipienda (ob praecipientis?) partibus indignantur et velut iure quodam potestatis, quo fere hoc hominum genus intumescit, imperiosi atque interim saevientes stultitiam suam perdocent.* Und es hörte wirklich die Sorgfalt in der Wahl derselben immer mehr auf in der Kaiserzeit; man wählte oft die schlechtesten und zu einträglichen Dienstleistungen unbrauchbare Sklaven (Tacit. dial. 39) und dadurch schwand auch das Ansehen derselben. Beispiele wie der Grammatiker N. Remmius Palämon, *qui dum herilem filium comitatur in scholam, litteras didicit*, sind ganz vereinzelt. Aber auch umgekehrt, aus Lehrern, die sich ihrer Schwäche einer größeren Schülerzahl gegenüber bewusst waren, wurden Hauslehrer, *qui officio fungi quodammodo paedagogorum non indignantur* (Quint. I, 2, 10). So ist es nicht zu verwundern, daß der Pädagog die Lehrerstelle mit vertreten kann (Seneca nat. quaest. II, 21).

Hauptsächlich müssen wir des Vaters gedenken, dessen Sorge ursprünglich allein die einfache Unterweisung überlassen war. Sie bezog sich auf das zur Verwaltung des Hauses erforderliche Lesen, Schreiben und Rechnen, auf die Kenntnis der Gesetze (Plaut. Most. 126 *expoliunt, docent litteras, iura, leges, wenn anders die Worte echt sind*). Aus mythischer Zeit erzählt dies sicherlich nicht ohne Uebertreibung Cicero von dem Unterrichte des jungen Servius Tullius durch Tarquinius Priscus (de republ. II, 21 und 19, 34); aus der historischen Zeit ist es erwähnt von dem Altensor Cato (Plut. Cato 20), von Cicero (Epist. ad Attic. VIII, 4. *Cicerones nostros meo potius labore subdoceri quam me alium iis magistrum quaerere, auch epist. ad Qu. fr. II, 11*). Selbst Augustus erteilte in großväterlicher Fürsorge den Söhnen seiner Tochter Unterricht (Suet. c. 48 u. 64). Noch der jüngere Plinius (ep. VIII, 14, 4) sagt: *suus cuique parens pro magistro*. Daß diese Einwirkung sich ganz besonders auf die Sprache bezogen hat, sehen wir aus Cicero Brut. 59, 213 *Curionis patrio instituto puro sermone adsuefactam domum*.

Anfänge eines eigentlichen Schulunterrichts, für die ältere Zeit schon anzunehmen, aber wenig beglaubigt ²⁾, knüpfen sich nach der gewöhnlichen Annahme an den Namen des Freigelassenen Spurius Carvilius (Plutarch. quaest. Rom. 59. p. 278), desselben, den man als den Ordner des Alphabets von 21 Buchstaben ³⁾ bezeichnet und der dadurch auch zur Fixirung der Sprachformen und mittelbar zur Gestaltung der Sprache beigetragen hat ¹⁾. Die Entscheidung über die Zeit zwischen 260 (Havet) und 231

¹⁾ Es ist ein Irrthum, bei den Knaben keine *nutrix*, sondern nur den *paedagogus* anzunehmen.

²⁾ Funceius de pueritia p. 39 de virili aetate p. 33.

³⁾ Die alte Zahl der Buchstaben ist 16, nachher 21. Quintilian (I, 4, 9) bezeichnet X als *nostrarum ultima*. Schulknaben haben in Pompeji das Alphabet an die Wand gemalt (Garrucci I, 11, Corp. inser. lat. IV. p. 164. Zabretti, paläogr. Studien S. 7).

(Corssen und Mommsen) gehört nicht hierher. Die Bekanntschaft mit griechischer Sprache und Litteratur, die den Freunden alter Zucht wie Cato so bedenklich erschien (Plut. Cat. mai. 22), veränderte die einfachen Verhältnisse des Unterrichts, weil man nicht mehr die fremde Sprache allein um des praktischen Gebrauches willen im Verkehr erlernte, sondern sie als ein Bildungsmittel betrachtete und Rhetorik und Philosophie gleichmäßig beachtete. Es ist merkwürdig, daß die Römer seit ihrer ersten Bekanntschaft mit griechischer Litteratur das neue Wissen auch sofort auf die Behandlung ihrer Sprache übertragen und dieselbe stets unter strenge grammatische Zucht gebeugt haben. Daß sie bei solchen Studien auch praktische Bedürfnisse zu befriedigen bemüht gewesen sind, ist von diesem Volke selbstverständlich. Charakteristisch scheiden sich diese verschiedenen Zeiten auch durch die Namen der Schule; aus der früheren Zeit stammte der Name ludus (Ps. Ascon. in Cic. divinat. 14. 47 omnem scholam ludum dixere Romani); mit der griechischen Cultur kam die schola, welche für den Jüngling bestimmt ist (Festus p. 122. 346).

Neben dem griechischen Unterrichte hat sich sehr bald ein höherer lateinischer Unterricht entwickelt, der nicht mehr von dem litterator an Kinder, sondern von dem grammaticus für Knaben und Jünglinge erteilt wurde. Der anfangs in einer Hand vereinigte Unterricht wurde getrennt. Sueton. de gramm. c. 1. grammatica Romae ne in usu quidem olim, nedum in honore ullo erat, rudi scilicet ac bellicosa etiam tunc civitate necdum magnopere liberalibus disciplinis vacante. Initium quoque eius medioere erat, siquidem antiquissimi doctorum, qui iidem et postae et semigraeci erant (Livium et Ennium dico, quos utraque lingua domi forisque docuisse adnotatum est²⁾) nihil amplius quam Graeca interpretabantur aut si quid ipsi latine composuissent praelegebant. Die spätere Zeit unterschied grammatici graeci oder Atticae doctrinae und latini oder Romanae doctrinae, endlich auch utriusque eruditionis oder institutionis.

Unterscheiden wir zunächst die Namen und die Thätigkeit der Lehrer. Die prima litterarum elementa (einfach elementa Horat. Sat. I, 1, 26. Ep. I, 20, 17), die prima litteratura (Senec. Epist. 88) oder litteratio³⁾ lehrt der litterator oder grammaticus der Sprachmeister, Elementarlehrer; den höheren Unterricht erteilt der grammaticus, der auch ludi magister heißt, oder erklärend magister ad prima elementa (Capitolin. Antonin. phil. 2) und primus magister. Die Grammatik selbst war nach Varro's Zeugnis in Lateinischer litteratura übersetzt (Quint. II, 1, 4, Marius Victorin. in den gr. lat. IV. 487. VI. p. 4, ebendaf. lat. V. p. 547) u. litteralitas (VII. p. 321).

Der grammaticus⁴⁾ begann seinen Unterricht im Lesen und Schreiben (Appul. Florid. I, 4, 20) mit dem Alphabet (Fabretti S. 18, 115), das nach Gestalt und Namen zugleich eingepägt (Hieronym. in Jerem. 25, 26) und dabei gleichzeitig das Schreiben auf tabulae ceratae geübt wurde, wie man sie auch im Geschäftsverkehr benutzte. Entweder schrieb der Lehrer vor oder er gab fertige Buchstaben zum Nachbilden, gieng umher, führte den Schwächeren die Hand, verbesserte die Fehler. Ein

¹⁾ Ritschl, Rhein. Mus. IX, S. 12—14.

²⁾ So Gronov für at notum est; sat notum est würde zu viel Bekanntschaft mit derartigen Notizen in weiteren Kreisen voraussetzen.

³⁾ Wilmanns Varronis fragm. p. 210.

⁴⁾ Sueton. de grammat. 4 u. 24. Bei Pollux IV, 18. διδάσκειν γράμματα, συλλαβὰς συμπλέκειν, γράφειν, ἀναγιγνώσκειν, ἀποστοματίζειν. Vgl. Wittich, de grammaticorum atque grammaticorum apud Romanos scholis. Eisenach 1844. 4. J. Olivae Rhodigini de antiqua in Romanorum scholis grammaticorum disciplina diss. Venet. 1718. 8. Arno Bergmann, zur Geschichte der socialen Stellung der Elementarlehrer und Grammatiker bei den Römern. Leipzig 1877. 8. (Doctor-Dissertation.)

Erleichterungsmittel sind Tafeln, auf denen die Buchstaben sehr sauber eingeschnitten waren, deren Nachbildung (*celerius ac saepius sequendo*) größere Sicherheit in den Schriftzügen gewährt als das *adiutorium manum sua* (denn so muß *suam* geändert werden) *manu super imposita regentis*. Dieses *manu* oder *digitos tenere* bestätigt Seneca (ep. 94) und *Popiscus* (Tacit. 6). Dann folgt das Einüben der Sylben, auch der schwierigsten, um endlich das zu erreichen, was als Ziel gilt, *bene ac velociter scribere*. Man schrieb aber nicht *vocabula vulgaria et forte occurrentia*, sondern Quintilian empfiehlt seltenerer Ausdrücke, Denkprüche (*honestum aliquid monentes*. *prosequetur haec memoria in senectutem et impressa animo rudi usque ad cineres* (so Haupt für *mores*) *proficiet* ¹⁾), Worte berühmter Männer, Dichterstellen, was alles gleichsam spielend gelernt und dem Gedächtnis eingepägt wird (Horat. Ep. I, 18, 13). Bei dem Lesen ²⁾ wird vor dem *properare ad continuandam lectionem vel accelerandam* gewarnt; die Übung wird schon die *emendata velocitas* bringen. Aus jener *festinatio* entsteht *dubitatio*, *intermissio*, *repetitio*. Quintilian läßt es dabei an eigentlichen Schulmeisterregeln nicht fehlen: der Lesende solle immer nach rechts seine Augen richten, um das Kommende zu überblicken, so daß *aliud voce, aliud oculis agatur*; — oder das, was noch heute, aber mehr als Spielerei geschieht: *non alienum fuerit exigere ab his aetatibus, quo sit absolutius os et expressior sermo, ut nomina quaedam versusque adfectatae difficultatis ex pluribus et asperrime coeuntibus inter se syllabis catenatos et veluti confragosos quam citatissime volvant: χαλιωλ graece vocantur. res modica dictu, qua tamen omissa multa linguae vitia, nisi primis eximuntur annis, inemendabili in posterum pravitate durantur*. Man sieht, welcher Werth von den Römern auf correcte Aussprache und die dazu erforderliche Bildung der Sprechorgane gelegt ist; sie haben die Hilfe des *phonaseus* und des Schauspielers auch als Redner noch benutzt (Suet. Aug. 84). Die *suavitas appellandarum litterarum* (Cic. Brut. 35, 133), d. h. die gute Aussprache wird von jedem gebildeten Römer gefordert, dagegen der *sonus subrusticus*, den manche Redner um der Popularität willen affectirten, entschieden getadelt. Was dazu erforderlich ist, ergibt sich aus der Sprechweise des D. *Lutatius Catulus*. *Sonus erat dulcis*, sagt Cicero (Off. I, 37, 133), *litterae neque expressae neque oppressae, ne aut obscurum esset aut putidum*, oder Brut. 74, 259 *suavitas vocis et lenis appellatio litterarum bene loquendi famam confecerat*, was Quintilian (XI, 3, 35) vor Augen gehabt hat. Das Lesen der Dichter war dazu sehr dienlich; dies zeigt das schöne Wort des Horaz (Epist. II, 1, 126): *os tenerum pueri balbumque poeta figurat* oder das ältere des Lucrez (IV, 550) *voces formatura laborum pro parte figurat*. Dabei kam auch in Betracht, daß das gebundene Wort sich dem Gedächtnis leichter einpägt.

Auf diese *primi magistri* (Augustin. conf. I, 13) folgte der *grammaticus*, dessen griechischer Name auch in Rom bald allgemein üblich wurde. Cicero ist noch bedenklich mit dem Namen (de orat. I, 3, 10): *hoc studium litterarum, quod profiteatur ei, qui grammatici vocantur*. Sueton. *grammat.* 4: *appellatio grammaticorum graeca consuetudine invaluit, sed initio litterati vocabantur*. Denn der *litteratus* ist von dem *litterator* wohl zu unterscheiden. Die Stufenfolge giebt Appulejus (Florid. IV, 20): *prima cratera litteratoris ruditate eximit, secunda grammatici doctrina instruit, tertia rhetoris eloquentia armat*. Die Aufgabe des Grammatikers giebt Varro (Wilmanns p. 208) in der Definition, die fast wörtlich aus Dionysios übersetzt ist, *grammatica est scientia eorum quae a poetis, historicis oratoribusque dicuntur ex parte maiore, und in den officia, die er in Uebereinstimmung mit dem griechischen διορθωτικόν, ἀγνωστικόν, ἐξηγητικόν und κριτικόν als emendatio, lectio, enarratio, iudicium bezeichnet und*

¹⁾ Der Ueberlieferung nähert steht *manes*, das ich empfehlen möchte.

²⁾ Die Strenge, welche bei den Grammatikern sprichwörtlich ist, beweist für das Lesen Plautus (Bacch. 433) *ibi librorum quom legeres, si unam peccavisses syllabam, fieret corium tam maculosum quamst nutricis pallium*. Seneca de clement. I, 13.

genauer bestimmt. Freier und keineswegs vollständig ist die Aufzählung Cicero's (*de orat.* I, 42, 187) *poetarum pertractatio, historiarum* (d. h. alles dessen, was zur Sach-erklärung gehört)¹⁾ *cognitio, verborum interpretatio, pronuntiandi quidam sonus* d. h. die kunstmäßige Betonung; etwas genauer bei Quintilian, schon in beiläufiger Erwähnung I, 2, 14 *grammaticus si de loquendi ratione disserat, si quaestiones explicet, historias exponat, poemata enarret, oder mehr beabsichtigt* I, 4, 2 *haec igitur professio, cum brevissime in duas partes dividatur, recte loquendi scientiam et poetarum enarrationem, plus habet in recessu quam fronte promittit. nam et scribendi ratio coniuncta cum loquendo est et enarrationem praecedat emendata lectio et mixtum his omnibus iudicium est.* Denn die Kritik ist nicht bloß die ästhetische Beurtheilung des Werthes der Schriftsteller und der verschiedenen Gattungen der Litteratur, sondern auch die Herstellung der Texte und die Beurtheilung der Echtheit einzelner Stellen oder ganzer Schriften. Daher kommt auch das Erforderniß vielseitiger und gründlicher Gelehrsamkeit (*prope omnium maximarum artium scientia*²⁾ *Quint.* II, 1, 4) und die Aufgabe *omnes prope solvere quaestiones.* Präciser definiert wieder der Grammatiker Dionedes (p. 426 Reil): *tota grammatica consistit praecipue intellectu poetarum et scriptorum et historiarum prompta expositione et in recte scribendi loquendique ratione.*

Der erste Grammatiker, welcher die lateinische Sprachforschung wissenschaftlich begründete, ist L. Aelius Praeconinus Stilo³⁾ (der Grifflmann), der die ältesten Denkmäler der lateinischen Sprache erklärte und Befreundeten, wie Varro und Cicero, Unterricht ertheilte. Auf seine Anregung und auf die Zeit, in welche dieselbe fällt (die des Redner Crassus), deuten *haec Aeliana studia, welche Lesart Madvig aus aliena bei Cicero* (*de orat.* I, 43, 193) scharfsinnig ermittelt hat. Wie rasch aber schon in dem ersten Jahrhundert vor Chr. diese Studien zur Blüte gelangt sind, sieht man aus der Notiz Sueton. *de gramm.* 3: *temporibus quibusdam super viginti celebres scholae fuisse in urbe dicuntur, und in der großen Zahl von Namen, welche derselbe Schriftsteller sogar aus Gallia togata in der Zeit bis zu Augustus uns überliefert hat. Es sind abgesehen von den Römern Aelius und Servius Clodius meist Slaven oder Freigelassene, ihrer Heimat nach sehr verschieden: Italiker, Gallier aus Oberitalien, Spanier, aber auch Griechen, wie Atejus der Philolog aus Athen, Andronicus aus Syrien, Probus aus Berytos. Ohne eine Beihilfe des Staates sind diese Schulen reine Privatunternehmungen. Deshalb wurde auch ein Honorar (merces) bezahlt⁴⁾, welches einzelnen glänzende Einnahmen gewährte, wie dem D. Remmius Palaemon oder dem Verrius Flaccus, die Meisten aber doch aus ihren ärmlichen Verhältnissen niemals erlöste. Und das war nicht bloß eine Folge der großen Concurrency. Die Locale solcher Schulen waren durch die ganze Hauptstadt zerstreut⁵⁾.*

Bei der *ratio loquendi*, d. h. der theoretischen Anweisung zum Sprechen, kam es zuerst auf das Lesen an, was Cicero *pronuntiandi quidam sonus* genannt hat. Bei dieser *lectio* handelte es sich nicht mehr allein um gute Aussprache, richtige Interpunction,

¹⁾ So schon Voss; genauer Friedländer *de historiarum enarratione in ludis grammaticis*, Ind. schol. von Königsberg 1874.

²⁾ Krebs *opusc. acad. et schol.* p. 188. Egger *mém. de la litter. anc.* p. 135.

³⁾ Cicero *Brut.* 56, 205. Varro *L. L.* VII, 2. Sueton. *de gramm.* 3.

⁴⁾ Entweder jeden Monat (Horat. *Sat.* I, 6, 74) oder bei den Grammatikern meist für das Schuljahr (Macrob. *Satur.* I, 12, 7). In der Horazstelle ist endlich die Lesart *octonos referentes idibus aeris* zur Anerkennung gekommen und die Beziehung auf viermonatliche Ferien beseitigt.

⁵⁾ Ueber diese *pergulae magistratales* s. Salmas. *in scriptores hist.* Aug. p. 458, Heinrich zu Juvenal *S.* 429 u. Marquardt *R. N.* V. *S.* 95. Spätlateinisch *magistraciones u. cellulae*. Bildliche Darstellung bei Zahn, *Abh. der sächs. Gesellsch. der Wissensch.* V, 4. Tafel 1 u. 3; die *cathedra* bei Nissen im *Hermes* I. *S.* 147; über die *subsellia* Graßberger II. *S.* 217 u. Zahn zu *Perseus* *S.* 82. 100.

Pädag. Encyclopädie. IV. 2. Aufl.

scharfe Bezeichnung des Accents, sondern besonders um das Lesen nach dem Verständnis des Sinnes. Auf ersteres bezieht sich die Erzählung bei Gellius (XVI, 36), qui legebat barbare et inscite Vergilii septimum; auf das andere eine Anekdote bei demselben Schriftsteller (XIII, 31). Ein Gelehrter rühmt sich im Buchladen seines ganz besondern Verständnisses der saturae des Varro; Gellius wünscht eine Stelle daraus gelesen und erklärt zu haben. Lege, inquit, tu mihi potius, quae non intellegis, ut ea tibi ego enarrem. Quonam, inquam, pacto legere ego possum, quae non adsequor? indistincta nempe et confusa fient, quae legero et tuam quoque impedient intentionem. Quintilian I, 8, 1 enthält sich der Angabe bestimmter Regeln, weil das Einzelne nur bei dem Lesen selbst (in opere ipso) gezeigt werden könne, vergißt aber doch nicht den Grammatiker darauf aufmerksam zu machen, ut facile atque distincte pueri scripta oculis sequantur, die Vorzüge und die Mängel hervorzuheben und zu diesem Behufe bald den einen, bald den andern Schüler facto silentio lesen zu lassen (II, 4, 4—7).

Für die Lectüre und bei der Erklärung (enarratio Quint. I, 2, 17, 4, 2, 9, 1, II, 5, 1) wählte man zuerst die ältesten Schriften, sicherlich die leges duodecim tabularum, welche die Knaben auswendig lernten (Cic. de legg. II, 23, 59) und von denen man deshalb mit Wahrscheinlichkeit vermuthet hat, daß sie in Saturnier gebracht seien¹⁾. Der alterthümliche Ausdruck und die antiquarischen Beziehungen auf das alte Rechtsverfahren erforderten eine Erklärung (Cic. de orat. I, 43, 193). Daher wohl die große Verehrung, deren sich dieses erste und einzige Landrecht bei den Römern erfreut hat (Cic. de orat. I, 57, 245). Auch die carmina de clarorum virorum laudibus in epulis cantitata a singulis convivis (Cic. Brut. 19, 75. Tusc. I, 2, 3. IV, 2, 3) müssen hierher gezogen werden, zumal nach Varro's Zeugnis (bei Non. p. 76) der Vortrag derselben den pueri modesti übertragen war. — Als Schulbuch hat man sicherlich bis in das siebente Jahrhundert der Stadt Livius Andronicus gebraucht, denn dieser älteste Tragödiendichter hatte nach dem Vorgange der Griechen bei der Benutzung des Homer die Odyssea in Saturnier gebracht. Die mehr wegen der seltenen Wortformen von den Grammatikern erhaltenen Fragmente zeigen die Schwierigkeit, mit welcher die angehende lateinische Schriftstellerei zu kämpfen gehabt hat. Trotzdem hat noch Horaz bei seinem Orbilius dieses Buch gelesen (Epist. II, 1, 70); für den ehemaligen Soldaten ist das Festhalten an alter Tradition ebenso charakteristisch als das Beiwort plagosus. Mit der weiteren Entwicklung der einheimischen Litteratur trat auch diese allmählich in den Kreis der Bildungsmittel. Die Thätigkeit des Grammatikers ist dann das praelagere (Quint. I, 5, 11, 8, 8 u. 113. Macrob. I, 24) und das dictare (zu Horat. Ep. I, 1, 55. 18, 13), insofern es sich um ein langsames Vorsprechen des Textes handelt. Man wählte die weniger bekannten Dichtungen oder Werke von Freunden, um sie legendo commentandoque bekannter zu machen. So C. Octavius Lampadio das bellum Punicum des Naevius, N. Barguntejus die Annalen des Ennius, an denen auch Lampadio Kritik geübt hat (Gellius XVIII, 5, 11), Archelaus und Philokomus die saturae des Lucilius (Suet. de gramm. 2). Einen prosaischen Schriftsteller finden wir nirgends erwähnt; man scheint dieselben den Rhetoren überlassen zu haben.

So lange der rhetorische Unterricht von dem Grammatiker erteilt wurde, fielen diesem sicherlich die schriftlichen Uebungen zu. Aber auch als die beiden professiones geschieden waren (Sueton. de gramm. 4), nihilominus retinuisse vel instituisse et ipsos (die Grammatiker) quaedam genera institutionum ad eloquentiam praeparandam, ut problemata, paraphrases, allocutiones, ethologias atque alia hoc genus, ne scilicet sicci omnino atque aridi pueri rhetoribus traderentur. Quintilian (I, 9) bezeichnet diese Uebung als quaedam dicendi primordia, quibus aetatis nondum rhetorem capientis instituant, rudimenta dicendi oder prima rhetorum praecepta (II, 5, 1), exercitationes quae foro praeparant (V, 13, 44); Sueton (de gramm. 4) genera institutionum ad

¹⁾ Nachweisungen bei Schöll S. 4.

eloquentiam praeparandam oder (de rhet. 1) modi discipulos exercendi; Dinge, die zum Theil in den progymnasmata der griechischen Rhetoren behandelt wurden und aus denen Priscian seine praeexercitamina (bei Keil gramm. lat. III. p. 404. Halm rhetor. lat. p. 551) entlehnt hat. Quintilian empfiehlt zuerst das Nacherzählen Aesopischer Fabeln (apologi bei Cic. de orat. II, 66, 264) in prosaischer Form und mit verändertem Ausdruck; dann die kühnere Umschreibung derselben bald in abgekürzter Form, bald in erweiterter salvo tamen poetae sensu. Quod opus etiam consummatis professoribus difficile qui commode tractaverit, cuiusque discendo sufficet. Die problemata werden sich mit der Lösung allgemeiner Fragen beschäftigt und den griechischen *ῥῥομαί* entsprechen haben. Die allocutio muß der *ἡθολογία* entsprechen, über welche Emporius eine besondere Schrift (bei Halm Rhet. lat. p. 561) und Priscian in den praeexercitamina einen besondern Abschnitt (c. 10) geliefert haben. Es ist eine imitatio sermonis ad mores et suppositas personas accommodata, ut quibus verbis uti potuisset Andromache Hectore mortuo, oder wie Cicero sagt: morum ac vitae imitatio vel in personis vel sine illis (de orat. III, 53, 204) oder sermonum morumque descriptio (orat. 39, 138). Schließlich faßt Quintilian sententiae, ethologiae und chriae zusammen, quorum omnium similis est ratio, forma diversa, quia sententia universalis est vox, ethologia personis continetur. Ethologia ist nicht etwa ein Fehler, zu dessen Verbesserung Christ (Philol. XVIII, S. 661) aetiologia vorgeschlagen hat, sondern darunter die charakterisirende feine Erzählung (*χαρακτηρισμός*) zu verstehen, in welcher bestimmte Charaktere gezeichnet werden. Das ergibt sich aus Quintilian (VI, 2, 17) non parum significanter etiam illa in scholis *ἡθολογία* dixerimus, quibus plerumque rusticos, superstitiosos, avaros, timidos secundum condicionem propositionum effingimus. Ueber die Chria wird später ausführlicher zu reden sein, weil sie ihren Platz in den Schulen behauptet hat. Den Gebrauch der narratiunculae beschränkt Quintilian. Wenn derselbe diesen Abschnitt schließt mit den Worten: cetera maioris operis ac spiritus latini rhetores relinquendo necessaria grammaticis fecerunt: Graeci magis operum suorum et onera et modum norunt, so werden wir an die Uebungen zu denken haben, welche Priscian erwähnt, refutatio und confirmatio, locus communis, laus, comparatio u. a., vielleicht auch an die, welche römische Grammatiker mit Unrecht in ihren Bereich gezogen haben, die prosopopoeiae und sogar die suasoriae (Quint. II, 1, 2). Bei diesen schriftlichen Uebungen hat Verrius (Sueton. de gramm. 17) förmliche Preisbewerbungen unter seinen Schülern veranstaltet: namque ad excitanda discentium ingenia aequales inter se committere solebat, proposita non solum materia quam scriberent, sed et praemio, quod victor auferret. Id erat liber aliquis antiquus, pulcher aut rarior.

Inwieweit der Unterricht die Sprache und die Lectüre betraf, läßt sich aus den Nachrichten über die schriftstellerische Thätigkeit der Grammatiker ein Schluß machen. Der Vorgang der Alexandriner hat sie geleitet zu glossographischen Studien über das alte Latein, das ja ihren Zeitgenossen bereits unverständlich geworden war, und zu antiquarischen Arbeiten, die damit in engem Zusammenhange standen. An etymologischen Spielereien hat es dabei in Rom niemals gefehlt und der Streit zwischen Romanisten und Hellenisten (letztere führten alles auf griechische Wurzeln zurück) beginnt schon mit Sannius und Santra. Aus derselben Richtung giengen geschichtliche Abrisse, litterarhistorische Uebersichten in der Art der *πρωτοί* und andere Sammelwerke hervor. Als Kritiker wird Valerius Cato erwähnt latina Siron, qui solus legit et facit postas, besonders als Verbesserer der Verse des Lucilius. Auf Plautus verwandte man viel Fleiß; Servius Claudius, der Schwiegersohn des Aelius, hatte sich so in diesen Dichtern eingelesen, ut facile diceret, hic versus Plauti est, hic non est (Cic. ep. ad fam. IX, 16, 4). An eigentlich grammatischen Schriften fehlte es nicht. Grammatici libelli, commentarii grammatici, Schriften de sermone latino werden vielfach erwähnt; denn bei dem großen Schwanken bis in das siebente Jahrhundert mußte allmählich ein fester Sprachgebrauch, besonders die Orthographie, gebildet werden. Hierher wird der Grammatiker Ennius gehören (Suet. de gramm. 1), dem die Anfänge der Tachygraphie besser

zugeschrieben werden als dem Dichter. Daran beteiligten sich aber auch Dichter wie Attius und gegen ihn Lucilius, Staatsmänner und Feldherren. Ist es nicht rühmlich, daß Cäsar während des gallischen Krieges (55 oder 54) in transitu Alpium ¹⁾ die erste lateinische Formenlehre in den zwei Büchern de analogia ad M. Ciceronem verfaßte und daß derselbe ordnende und herrschende Geist durch Aufstellung einer festen Norm Einheit und Richtigkeit in die Sprache zu bringen sich bemühte? Andere Beispiele führt Quintilian I, 7, 34. 35 an. Dagegen dürfen wir uns nicht wundern, daß Varro, der *πολυγραμμάτος*, auch mehrere grammatische Schriften geliefert hat, von denen uns nur ein kleiner Theil (B. 5—10) des Werkes de lingua latina erhalten ist, welches Cicero gewidmet wurde, wie das des Caesar ²⁾.

Der Römer bedurfte seine Sprache insbesondere für das öffentliche Leben als Redner; er mußte, wie Achill durch Phönix, orator verborum actorque rerum (Cic. de orat. III, 15, 57) werden. Wenn Cicero in seinem Brutus (c. 36, 137: est enim propositum colligere eos, qui hoc munere in civitate functi sunt, ut tenerent oratorum locum) bei der Aufzählung römischer Redner bis in die Zeiten der neu erlangten libertas zurückgeht und eine Menge ziemlich unbekannter Namen aufzählt, so hat er sich deswegen nicht bloß in demselben Gespräche gegen die Redereien des Atticus wiederholt zu schützen (137. 181. 244. 270. 290), sondern auch den Beweggrund offen bekannt (orat. 7, 23): in illo sermone nostro qui est expositus in Bruto multa tribui Latinis, vel ut hortarer alios vel quod amarem meos. Viel unbefangener berichtet er de orat. I, 4, 14: posteaquam imperio omnium gentium constituto diuturnitas pacis otium confirmavit, nemo fere laudis cupidus adolescens non sibi ad dicendum studio omni enitendum putavit, geht also nur bis auf die Unterwerfung, Carthago's und die Sicherung des Friedens zurück, wie er auch Brut. 12, 45 die eloquentia als pacis comes otiique socia et iam bene constitutae civitatis quasi alumna quaedam bezeichnet. Von einem theoretischen Unterricht, von methodischen Uebungen in der Kunst (exercitationis via, praeceptum artis) sei damals nichts zu verspüren; nur Naturanlage und eigenes Nachdenken habe den Redner gebildet (orat. 42, 143). Er hat dabei übersehen, was er sonst nicht vergißt und was für die frühere Zeit in allen Verhältnissen gilt, den Anschluß an einen in seiner Art hervorragenden Mann, der als Muster und Vorbild galt ³⁾. Juvenis ille, sagt Tacitus (dial. 34), qui foro et eloquentiae parabatur, imbutus iam domestica disciplina deducebatur vel a patre vel a propinquo ad eum oratorem, qui principem in civitate locum obtinebat: hunc sectari, huius omnibus dictionibus interesse sive in iudiciis sive in contionibus adsuescebat. So ward Cicero in seiner Jugend den beiden Scaevola, dem Augur und dem Pontifex, übergeben ⁴⁾ (Lael. 1, 1. Brut. 89, 306); Cicero selbst nahm sich des Caelius (pro Cael. 4, 10), des Panfa, des Sirtius, des Dolabella (auch wohl des Brutus) an und übte sie in morem praeceptoris, coditiae dicens audiensque (Cic. epist. ad fam. IX, 16, 7. 18. VII, 30. Sueton. de rhet. 1. Quint. XII, 11, 6) und unzählige andere. Praktische Redner gaben eine praktische Ausbildung. Den Umschwung deutet Cicero klar an (de orat. I, 4, 14): post auditis oratoribus Graecis cognitisque eorum litteris adhibitisque doctoribus incredibili quodam nostri homines dicendi (doch discendi) studio flagrant; jene denkwürdige, aus Athen gekommene Gesandtschaft der drei griechischen Philosophen 155 vermittelte eine größere Kenntniß griechischer Litteratur, gab die erste Ge-

¹⁾ Fronto p. 203 atrocissimo bello Gallico cum alia multa militaria tum etiam duos de analogia libros scrupulosissimos scripsisse, inter tela volantia de nominibus declinandis, de verborum aspirationibus et rationibus inter classica et tubas. Cic. Brut. 72, 253.

²⁾ Wilmanns de M. T. V. libris grammaticis. Berol. 1864.

³⁾ Plin. Epist. VIII, 14, 4.

⁴⁾ Der technische Ausdruck ist deducere. vgl. Seyffert zu Cicero's Caelius S. 8 und Plin. Ep. II, 14, 3.

legenheit griechische Redner zu hören, da sie ostentandi gratia magno conventu hominum dissertaverunt (Gell. VII, 14¹⁾) und veranlaßte die Uebersiedelung griechischer Rhetoren nach Rom.

Wenn schon jene Vorträge der Philosophen den Römern von altem Schlage, namentlich dem Cato, höchst bedenklich erschienen und diese deshalb die Abfertigung der Gesandtschaft beschleunigten, so noch viel mehr die Thätigkeit der Rhetoren. Diese Kunst war für den durch das Leben gebildeten Staatsmann widerlich und schreckte ab durch ihre an demagogische Kunstgriffe erinnernden Lehren. Darum waren ihnen besonders die Optimaten auffällig und bewirkten ein förmliches Verbot gegen solche Philosophen und Rhetoren. Sueton erzählt (de rhet. 1): C. Fannio Strabone M. Valerio Messalla coss. M. Pomponius praetor senatum consuluit. Quod verba facta sunt de philosophis et rhetoribus, de ea re ita censuerunt, ut M. Pomponius praetor animadverteret curaretque, ut, si ei e republica fideque sua videretur, uti Romae ne essent. Uebereinstimmend Gellius XV, 11, 1 bis auf den falschen Titel de philosophis et rhetoribus Latinis²⁾. Die Verwarnung hat wenig gefruchtet; es traten bald schlimme Zeiten innerer und äußerer Kriege ein, in denen derartige Bildungsfragen keine Beachtung mehr fanden. Sueton erzählt de rhet. 1: magno studio hominibus iniecto magna etiam doctorum atque professorum profluxit copia adeoque floruit, ut nonnulli ex infima fortuna in ordinem senatorium atque ad summos honores processerint.

Die Anfänge lateinischer Unterweisung fallen in das Jahr 92 v. Chr. Die Hauptstelle ist bei Cicero (de orat. III, 24, 93) in den Worten des Crassus, der seine Verachtung ausspricht: etiam Latini, si diis placet, hoc biennio magistri dicendi exstiterunt, quos ego censor edicto meo sustuleram, non quo, ut nescio quos dicere aiebant, acui ingenia adolescentium nollem, sed contra ingenia obtundi nolui, corroborari impudentiam. Er nennt es ludus impudentiae, weil die Jugend nur dreistes Auftreten (ut auderent) lerne und habe es darum seines Censoramtes für nothwendig erachtet ne longius id serperet providere. Auf diese Worte bezieht sich Tacitus (dial. c. 35). Das censorische Edict selbst aber, höchst charakteristisch in seiner patriarchalischen Mahnung, haben uns Sueton (de rhet. 1) und Gellius (XV, 11) erhalten, der letztere auch den Titel de coercendis rhetoribus Latinis. Der erste lateinische Rhetor war L. Plotius³⁾ (Gallus bezieht sich wohl nur auf seine Heimat in dem cisalpinischen Gallien), den Cicero in seiner Jugend große Lust hatte zu hören, aber durch den Einfluß angesehener Männer davon zurückgehalten wurde⁴⁾. Noch im Jahre 56 ist Plotius in Wirkksamkeit. Sueton nennt in dem Bruchstücke de rhetoribus außerdem noch vier lateinische Rhetoren, die bis auf die Zeit des Augustus gehen; andere, wie Paconius (Cic. epist. ad Qu. fr. III, 3, 4), Cestius und der Ritter Blandus (Seneca contr. p. 116) sind unerwähnt geblieben. Einige von ihnen waren Lehrer lateinischer und griechischer Beredsamkeit zugleich.

Der Name rhetores war in Cicero's Zeit und auch später noch ungebräuchlich. Jener nennt sie höchstens rhetorici doctores (de orat. I, 19, 85), obgleich Langen in dem Münsterschen index lect. 1876/77 diese beseitigen will, umschreibt aber in der Regel qui de arte dicendi praecipiant (II, 18, 76), dicendi magistri (I, 10, 43), magistri qui rhetorici vocantur (I, 12, 52), qui artes rhetoricas exponunt (III, 20, 75), dicendi artifices et doctores (I, 6, 23), isti artifices (I, 32, 145)⁵⁾ und noch Ta-

¹⁾ Cic. de orat. II, 37, 155. III, 18, 68. Tusc. IV, 3, 5.

²⁾ Heyne opusc. IV. p. 425.

³⁾ Quintil. II, 4, 42.

⁴⁾ Sueton. de rhet. 2. Seneca contr. II. p. 116. Hieronym. Ol. 173, 1. Schol. Bobiens. orat. pro Archia p. 357.

⁵⁾ Anderwärts heißt freilich der vollendete Redner artifex, z. B. Quint. II, 14. In der Regel kann man an den Verfasser einer ars, also eines rhetorischen Lehrbuches denken.

citius (dial. 35) sagt: scholastici qui rhetores vocantur. Plinius (Epist. IV, 11) nennt sie professores eloquentiae und dieser Name wechselt auch bei Quintilian mit dicendi praeceptores (II, 4, 42) und dem allgemeiner eingeführten rhetor. Hat man doch auch die rhetorice später oratoria oder gar oratrix nennen wollen (Quint. II, 14, 1).

Die bei dem Rhetor oder früher noch unter Leitung eines ausgezeichneten Redners veranstalteten Uebungen läßt Cicero in dem ersten Buche de oratore (c. 31—35) von Crassus darlegen mit der Beschränkung auf das, was dieser, also auch Cicero, in seiner Jugend gethan habe. Die Hauptsache sind ihm schriftliche Ausarbeitungen. Caput autem est, quod, ut vere dicam, minime facimus (est enim magni laboris, quem plerique fugimus), quam plurimum scribere. stilus optimus et praestantissimus dicendi effector ac magister, auch wohl perfector heißt es c. 33, 150 und Cicero hat selbst an diesem Ausspruche so große Freude, daß er ihn öfter wiederholt (§. 257. III, 40, 190. Brut. 21, 92. 25, 96. orat. 44, 150. Epist. ad fam. VII, 15, 2 stilus est dicendi opifex) und andere ihn als höchst bedeutsam anführen, wie Quintil. X, 3, 1. Von welcher Art diese commentationes gewesen sind, wird nur zum kleineren Theile angegeben, wenn Crassus §. 154 das Aufschreiben einer vorher gelesenen Dichterstelle oder einer Rede verbis aliis quam maxime lectis anführt (die Nachtheile dieser Uebung werden nicht verschwiegen), oder §. 155 das freie Uebersetzen griechischer Reden, das der Sprachbildung sehr ersprießlich sei, außerdem §. 149 die Behandlung eines gedachten Rechtsfalles, der als ein wirklicher zu behandeln ist¹⁾. Dies letztere ist insbesondere das, was man als Vorbereitung auf die künftige Thätigkeit des Redners mit dem Namen declamare bezeichnet, d. h. domi non mediocriter dicere, oder meditari domi (Offic. II, 13, 47): der Vortrag ausgearbeiteter Reden entweder für sich allein oder in Gegenwart eines bewährten Meisters. Erst mit Cicero ist dieses Wort und auch wohl die Sache selbst in Gebrauch gekommen. Ipsa declamatio apud nullum auctorem antiquum ante Ciceronem et Calvum inveniri potest, sagt Seneca (controv. I, p. 50). Dafür sprechen auch die eigenen Worte Cicero's, z. B. Brut. 90, 310: commentabar declamitans (sic enim nunc loquuntur) saepe cum M. Pisonem et cum Q. Pompeio aut cum aliquo cotidie idque faciebam multum etiam Latine (besonders senior Suet. de rhet. 1.), sed Graece saepius, oder Tusc. I, 4, 7: ut enim antea declamitabam causas, quod nemo me diutius fecit; oder von dem Unterrichte der jungen Ciceronen (epist. ad Q. fr. III, 3, 4) in quo (declamatorio opere) quoniam ipsi quoque fuimus, patiamur illum ire nostris itineribus: eodem enim perventurum esse confidimus. Nicht bloß bei Paconius hatte der junge Marcus sich geübt; er schreibt an Tiro (epist. ad fam. XVI, 21, 5): declamitare graeco apud Cassium institui, latine autem apud Bruttium exerceri volo²⁾. Daß Cicero derartiger Fertigkeit nur einen untergeordneten Werth beilegt und an den Redner viel höhere Anforderungen stellt, wissen wir aus den Büchern de oratore, in denen er (I, 16, 73) ausdrücklich den Redner, qui tantummodo in hoc declamatorio sit opere iactatus, von dem unterscheidet qui ad dicendum omnibus ingenuis artibus instructus accesserit. Cicero hat aber bei seinen erwachsenen Schülern auf alles geachtet, wie wir es aus der Anekdote bei Quintilian (VIII, 3, 54) sehen: emendavit hoc etiam urbane in Hirtio Cicero, cum is apud ipsum³⁾ declamans filium a matre decem mensibus in utero latum esse dixisset, quid? aliae, inquit, in perula solent ferre? Welche Fehler man dabei im allgemeinen zu meiden habe, deutet Cicero an de orat. I, 33, 149.

¹⁾ Cic. Brut. 90, 310. F. A. Wolf, Kl. Schriften I. S. 108.

²⁾ Ernesti Clav. Ciceron. s. v. Ernest. lex. technol. p. 102. Die Ausleger zu Horat. Ep. I, 2, 2. Cic. Brut. §. 30.

³⁾ Ich folge der Verbesserung von R. Volkmann, da in Pansam oder in Passienum oder gar in Pasiphaam nicht paßt, am wenigsten das letzte als Gegenstand der declamatio eines Redners in der guten Zeit vor Cicero, bei der die veritas, die Wirklichkeit, immer festgehalten ist.

In der genaueren Angabe der Uebungen müssen wir Quintilian (II, 1—6) und Sueton (de rhet. 2) folgen, und ich trage um so weniger Bedenken jenen als Gewährsmann zu nennen, je bestimmter er selbst versichert (II, 4, 41): his fere veteres facultatem dicendi exercuerunt, und die veteres immer auf die Zeit der Republik sich beziehen. Er hat auch in der Anordnung eine Uebereinstimmung mit den Uebungen bei dem Grammatiker herbeizuführen sich bemüht. Das erste sind narrationes (c. 4, 2), die er in fabula, argumentum (quod falsum, sed vero simile comediae fingunt) und historia eintheilt, in qua est gestae rei narratio, oder wie Sueton sich ausdrückt: apologus aliter atque aliter exponere et narrationes cum breviter ac presse tum latius et uberius exponere. Sodann folgt (§. 18) das opus destruendi confirmandique narrationes, quod *ἀνασκευή* et *κατασκευή* vocatur oder wie Sueton sich ausdrückt: saepe fabulis fidem firmare aut demere, quod genus thesis et anasceuas et catasceuas Graeci appellant. Aber es beschränkt sich diese Arbeit nicht bloß auf Erzählungen aus der Mythologie, sondern behandelt auch geschichtliche Ereignisse, die Wahrheit oder Unwahrheit der Ueberlieferung erörternd. Deshalb ist das Thema auch immer in fragender Form gestellt. Schon schwieriger ist §. 20: laudare claros viros et vituperare improbos, wobei die in der Form der Doppelfrage zu stellende Vergleichung eine zweckmäßige Erweiterung bietet. Nur die legum laus ac vituperatio schließt Quintilian (§. 33) von den primae exercitationes aus. Bei Sueton steht nur viros illustres laudare vel vituperare, wo unzweifelhaft der Gegensatz zu illustres hinzuzufügen ist. Die von Cicero (de orat. II, 84 u. 85) behandelten laudationes und vituperationes gehören nicht in die Schule, wohl aber hängt damit zusammen, was Sueton erwähnt: quaedam etiam ad usum communis vitae instituta tum utilia et necessaria tum pernicioosa et supervacanea ostendere. Es folgen §. 22 communes loci, die als emblemata für die extemporalis eloquentia leider nur zu viel praktischen Werth erlangt haben. Mit der thesis schließt Quintilian ab (§. 24 u. 36), nimmt dieselbe aber enger als die Griechen und Cicero gethan haben. Dieser gebraucht dafür feltener den Namen propositum (Topic. 21, 79), consultatio (partit. orat. I, 4), proposita consultatio (de orat. III, 28, 109), in der Regel quaestio, etwa noch mit dem Zusatz quaestio infinita. Er erklärt sie (orat. 14, 46) quaestio a propriis personis et temporibus ad universi generis orationem traducta appellatur *ῥήσις*, womit die weiteren Angaben de orat. I, 31, 138. II, 10, 41. III, 28, 109 zu verbinden sind, also Erörterungen ganz allgemeiner Art (generales bei Quintilian), bei denen von bestimmten Personen, Zeiten und Verhältnissen abgesehen wird. Sueton erwähnt außerdem noch interdum Graecorum scripta vertere, dessen Empfehlung durch Cicero bereits erwähnt ist und das auch Quintilian (X, 5, 1) als Sitte der veteres oratores hervorhebt. Das an erster Stelle gesetzte diata praeclare per omnes figuras et casus hat seine Schwierigkeit. Da es offenbar das leichteste gewesen ist, so denke ich an den von einigen Rhetoren (Cornific. IV, 22, 30) gemachten Vorschlag, den Ausspruch eines berühmten Mannes so zu variiren, daß der Name desselben durch alle Casus hindurch mit dem Ausspruche in Verbindung gebracht wird, vielleicht auch noch in verschiedenen Figuren der Rede, z. B. der commutatio, gestaltet. Es gehört wohl auch die declinatio exercitationis chriae bei Diomedes (p. 310 Keil) hierher.

Dem Rhetor wird aber, wie dem Grammatiker, die Lectüre (praelectio) gleichfalls zugewiesen (Quint. II, 5), es sind jedoch nicht mehr die Dichter, sondern Prosatiker, ganz besonders die Redner. Zu beachten sind nur die classischen Reden, nicht die älteren des Cato und der Gracchen wegen der mangelhaften Darstellung, nicht die niederen, welche beide nur bei gereifterer Urtheilskraft keinen Nachtheil bringen; corruptas aliquando et vitiosas orationes legi hat nur dann einen Nutzen, wenn der Lehrer zeigt, quam multa impropria, obscura, tumida, humilia, sordida, lasciva, effeminata sint.

Aber in der guten Zeit galt doch die Praxis selbst (usus omnium magistrorum praecepta superat, Cic. de orat. I, 4, 15) als die beste Schule. Educenda deinde

dictio est, sagt Cicero de orat. I, 34, 157, ex hac domestica exercitatione et umbratili medium in agmen, in pulverem, in clamorem, in castra atque in aciem forenses: subeundus visus hominum ¹⁾ et periclitandae vires ingenii, et illa commentatio inclusa in veritatis lucem proferenda est. Die Knaben schon wohnten neben dem Vater den Sitzungen des Senats bei (Plin. Ep. VIII, 14. Gell. I, 23. Macrob. Saturn. I, 6). Die Meisten werden es gemacht haben wie Crassus (de orat. III, 20, 74) maturime ad causas accessi: disciplina fuit forum, magister usus et leges et instituta populi Romani mosque maiorum. Das Forum selbst wurde der Platz, auf dem sich namentlich die jungen Optimaten die ersten Sporen verdienten und durch den früh erlangten Ruf ihre Staatscarriere sicherten. Crassus war admodum adulescens, nämlich 21 Jahre alt, als er C. Papirius Carbo anlagte (Brut. 43, 159. Off. II, 13, 47. de orat. I, 10, 40. 26, 121. III, 20, 74), worüber er später Reue empfunden haben soll (Verrin. III, 1, 3), Asinius Pollio bei der Anklage des C. Cato 22, Caesar bei der Anklage des Dolabella 23, Calvus bei der des Vatinius 27 Jahre alt; ja L. Sempronius Atratinus stand erst im 17. Lebensjahre bei der Anklage des Caetius, fand aber deswegen auch bei seinem Gegner Cicero nicht ein inimice corripere, sondern ein paene patrie monere: nam et nobilis et iuvenis et non iniusto dolore venerat ad accusandum (Quint. XI, 1, 68). Diese Sitte berühren Cicero (pro Caelio 15. Offic. II, 13 u. 14), Quintilian (XII, 6, 1), Tacitus (dial. 34) und Appulejus (apol. p. 538). Daß Augustus duodecim annos natus aviam pro rostris laudavit (Quint. XII, 6, 1. Sueton. Aug. 8), gehört nicht hierher, sondern bezieht sich auf die laudationes, welche für Verwandte und Beamte alt hergebracht waren entweder als contio oder am Grabe ²⁾.

Praktische Staatsmänner haben auch die ersten theoretischen Schriften abgefaßt ³⁾. Romanorum primus, quantum ego quidem sciam (sagt Quintil. III, 1, 19), condidit aliqua in hanc materiam M. Cato ille censorius, post M. Antonius incohavit: nam hoc solum opus eius atque id ipsum imperfectum manet. Es ist ein großer Zwischenraum, denn Antonius wurde 143 geboren, als Cato schon mehrere Jahre todt war. Dieser kann den Gegenstand nur in der encyclopädischen Zusammenstellung der libri ad M. filium und auch da nur in einigen praktischen Winken behandelt haben, wie die viel erwähnte Definition orator est vir bonus dicendi peritus und die Regel rem tene, verba sequentur hinlänglich beweisen ⁴⁾. Die Notiz über M. Antonius ist aus Cicero (orat. 5) entlehnt, der ihn auch in den Gesprächen vom Redner wiederholt (I, 21, 94. 47, 206. 48, 208. III, 49, 189) auf dieses Schriftchen (libellus, commentarius) hindeuten läßt und es nicht als aliqua doctrina tradita, sed in rerum usu causisque tractata bezeichnet. Den Titel und Umfang erfahren wir aus Cicero's Brutus 44, 163: ille de ratione dicendi sane exilis libellus. Cornificius mag es benutzt haben. M. Terentius Varro zog die Theorie sicherlich auch in die encyclopädische Darstellung der libri disciplinarum und außerdem werden Rhetoricorum libri III. von ihm angeführt. Am Schlusse des Zeitraums steht noch C. Valgius Rufus, der das griechische Lehrbuch des Apollodorus übersetzt, aber durch Hinzufügung lateinischer Muster seine Selbständigkeit gewahrt hat ⁵⁾. Aber alle diese Schriften sind für uns verloren. Dagegen besitzen wir als eines der ältesten Denkmale lateinischer Prosa die Rhetoricorum ad Herennium libri IV, für welches namenlose Buch man den Vater (heute behauptet sich trotz einzelner Zweifler D. Cornificius) gesucht hat von der Sul-

¹⁾ So Madvig statt usus omnium.

²⁾ Graff, de Romanorum laudationibus, Dorpat 1862. Andere Schriften bei Marquardt, das Privatleben der Römer S. 346.

³⁾ A. Kröhnert, die Anfänge der Rhetorik bei den Römern, Progr. von Memel 1877. 4., nur populär gehalten.

⁴⁾ Spalding ad Quint. II, 15, 1. Jordan p. 80. Blas S. 105.

⁵⁾ Unger de C. Valgii Rufi poematis p. 145—162.

lanischen Zeit bis hinab in das dritte Jahrhundert n. Chr. und welches jetzt nur noch Einzelne, wie Klotz, trotz der alterthümlichen Sprache ruhig unter Cicero's Namen gehen lassen ¹⁾. Aus dem Buche selbst ergibt sich die Abfassung in den achtziger Jahren des ersten Jahrhunderts v. Chr. und auf eine so frühe Zeit weist auch der Inhalt des Buches. Denn der Verfasser giebt die Grundlehren in kurzer und bündiger Darstellung, frei von den Spitzfindigkeiten griechischer Techniker, seine Beispiele wohlbewußt nur aus den heimischen Verhältnissen entlehrend (I, 1), theils selbstgemachte anführend, und das ist die Mehrzahl, theils aus der römischen Litteratur gewählte. Noch mehr spricht für eine frühere Zeit die Beobachtung, daß Cicero seine Reden nach dieser Lehrschrift gearbeitet hat und wir deshalb aus ihr die beste Kenntniss von der Technik des großen Redners schöpfen können, was noch lange nicht genug beachtet wird. Von dem 11. bis 17. Jahrhundert war es das verbreitetste Lehrbuch und wurde während des Mittelalters vielfach bearbeitet.

Præcipuum lumen, sagt Quintilian (III, 1, 20), *sicut eloquentiae, ita præceptis quoque eius dedit unicum apud nos specimen orandi docendique oratorias artes M. Tullius, post quem tacere modestissimum foret, nisi et rhetoricos suos ipse adulescenti sibi elapsos diceret, et in oratoriis haec minora, quae plerumque desiderantur, sciens omisisset.* Die Jugendarbeit der Rhetorica (denn diesen griechischen Titel hat er gewählt nach Quintil. II, 14, 4 cum M. Tullius etiam in ipsis librorum, quos hac de re primum scripserat, titulis graeco nomine utatur, vgl. II, 15, 6. III, 1, 20. 6, 50 u. 58 u. 64) mag etwa in sein einundzwanzigstes Lebensjahr fallen. Es ist eine trodene Lehrschrift, deren Material er aus griechischen Lehrbüchern, wie dem des älteren Hermagoras, aus Cornificius schöpfte, aber nach Auswahl verfuhr (II, 2, 4): *omnibus unum in locum coactis scriptoribus, quod quisque commodissime præcipere videbatur, excerptimus et ex variis ingeniis excellentissima quaeque libavimus.* Seine Absicht, ein vollständiges Lehrbuch zu geben, hat er nicht durchgeführt; nur einen Theil de *inventione* hat er in zwei Büchern vollendet und daher ist dieser Titel jetzt sogar allgemein geworden. Daß er in späteren Jahren nicht damit zufrieden war (*de orat.* I, 2, 5), ist natürlich, zumal es den Charakter eines Schulheftes (*scholae*, Quint. III, 6, 59) trug. Ganz anders ist es mit den *oratorii libri*, zu deren Abfassung er in der Zeit seiner unfreiwilligen Muße schritt, um auf einem anderen als dem politischen Gebiete seinen Mitbürgern sich nützlich zu machen. Jetzt war es der Meister in der Beredsamkeit, der philosophisch gebildete Mann, der in dem öffentlichen Leben dazu reiche Erfahrung gesammelt hatte, den die landläufige Technik nicht mehr befriedigen konnte. Deshalb schrieb er im 3. 55 auf den Wunsch seines Bruders *de oratore libri tres* mit großer Sorgfalt und besonderem Behagen ²⁾ in der ihm noch neuen Form des Dialogs, den er den bedeutendsten Rednern seiner Jugendzeit in den Mund legt, um mit der alten Schule zu brechen und die Forderung eines umfassenden Wissens, namentlich einer philosophischen Bildung zu begründen und darnach die Anforderungen in den einzelnen Gebieten der rednerischen Thätigkeit aufzustellen. Erst zehn Jahre später folgte Brutus *de claris oratoribus*, eine Darstellung der Geschichte der römischen Beredsamkeit, in der auch die Beurtheilung des Asianismus in der Behandlung des Hortensius als des berühmtesten Vertreter dieser Richtung und des modernen Atticismus ³⁾ in C. Licinius Calvus ihre Stelle findet; und bald darauf der orator, das Ideal des Redners (§. 7: *ego in summo oratore fingendo talem informabo, qualis fortasse nemo fuit; non enim quaero, quis fuerit, sed quid sit illud, quo nihil esse possit praestantius*; vgl. §. 43).

¹⁾ Kammrath, *de librorum rhetoricorum ad Herennium auctore*, Progr. von Holzwinden 1858 und neuere Dissertationen von Kröhnert (Königsb. 1873), und Bochmann (Leipzig 1875). C. Giambelli *de rhetor. ad Herenn. auctore* (Progr. von Massa 1878) setzt den Verfasser nach Tiberius.

²⁾ Ep. ad Attic. IV, 13. XIII, 19, 4. ad famil. I, 9.

³⁾ H. Lantoiné, *de Cicerone contra oratores Atticos disputante*. Paris 1874. 8.

Das *quid dicat* und *quo quidque loco*, also die *inventio* und *dispositio*, behandelt er sehr kurz, um die Hauptsache, die *elocutio* und dabei besonders den *numerus*, desto ausführlicher zu behandeln. Auch bei diesem Werke hat er das Gefühl der Befriedigung (*Ep. ad fam. VI, 18, 4*) und er scheut sich nicht wiederholt auf seine eigenen Reden als Muster zu verweisen. Gegen diese drei Hauptwerke fallen die übrigen weit ab; der trockene rhetorische Katechismus: *de partitione oratoria dialogus*, den er für seinen Sohn verfaßte, oder die kurze Formenlehre der Dialektik, die *Topica ad C. Trebatium*, die er auf der Seefahrt von Velia nach Rhegium ohne allen gelehrten Apparat bloß aus dem Gedächtnisse niedergeschrieben hat (*Ep. ad fam. VII, 19. Top. c. 1*), oder endlich *de optimo genere oratorum*, die Vorrede zu der lateinischen Uebersetzung der Streitreden des Demosthenes und Aeschines, eine Apologie seiner eigenen Schreibweise gegenüber dem asiatischen und dem pseudo-attischen Stil. Und in der Darstellung erkennen auch Cicero's Gegner seine Meisterschaft an, und niemand hat gewagt den Werth dieser Lehrschriften herabzusetzen. Mit ihm und Virgil hat das bis dahin vielen Schwankungen unterworfen Latein seinen kunstreichen Bau vollendet; weiter wachsen konnte es nicht mehr. Diese Sprache hat sich in der Kaiserzeit als Bücher- und Inschriftensprache und in Inschriften allgemein erhalten. Es waren die Bedingungen zu einer tüchtigen rednerischen Ausbildung gegeben, aber die Umgestaltung der staatlichen Formen rief gar bald eine große Veränderung hervor und führte vielmehr zum Verfall.

Mit der Dictatur Caesar's und dem Principate Augustus's war die längst geschwächte *libertas* vernichtet und die Monarchie begründet. Pompejus hatte die Redefreiheit der *patroni* nur in der Zeit beschränkt und auch unter dem Principate boten die Verhandlungen des Senats und die Gerichtshöfe noch einige Gelegenheit zu praktischer Thätigkeit, aber von großen politischen Verhandlungen war in jenem Staatsrathe keine Spur und auch das gerichtliche Verfahren wurde beeinflusst. Das frühere Interesse des Volkes an wichtigen Rechtsfällen hatte aufgehört, die in den *causae centumvirales* zur Verhandlung kommenden Gegenstände waren nicht bedeutend. Die große Menge der Hauptstadt mußte man durch prachtvolle Schauspiele von den öffentlichen Interessen abzuwenden¹⁾, den Gebildeten wurde reiche Lectüre geboten. Caesar fesselte einen Theil der *liberalium artium doctores*, *quo libentius et ipsi urbem incoherent et ceteri adpetere* durch Verleihung des Bürgerrechts (*Suet. c. 42*) und Augustus schloß sie von einer Ausweisung der Fremden aus der Hauptstadt aus. Die Dichter traten in Clubs (*collegia*) zusammen und lasen den gleichgesinnten Freunden ihre Werke vor. Für weitere Kreise wurden die öffentlichen Vorlesungen veranstaltet, eine Erfindung des Asinius Pollio (*Seneca contro. IV, praef. 2. p. 375 primus omnium Romanorum advocatis hominibus scripta sua recitavit*), die sich auch auf geschichtliche Werke, Reden und Dialoge ausdehnte (*Suet. Aug. 89*). Tacitus hat uns das Treiben in diesen *recitationes* veranschaulicht (*dial. 9 u. 10*), die nach der Zeit des jüngeren Plinius mehr in Abnahme gekommen sind²⁾. Die seit dem letzten Jahrhundert der Republik immer zahlreicher gewordenen Bibliotheken³⁾ boten ein reiches wissenschaftliches Material für beide Litteraturen; das fabrikmäßige Abschreiben neuer Schriften, schon von Atticus eifrig betrieben, sorgte für den raschen Vertrieb⁴⁾, die Läden der Buchhändler (*tabernae librariae*) wurden ein Vereinigungspunct wissenschaftlicher Männer. Bei dieser Richtung auf litterarische Thätigkeit, die allein Ruf verschaffte, wird es erklärlich, daß das Streben nach Neuem, Anziehendem, selbst Pikantem auch die Darstellung umgestaltete

¹⁾ Juvenal. 8, 118 *urbs circo scaenaeque vacans*, 10, 78 *duas tantum res anxius optat, panem et circenses*. Tacit. *dial. 29* *histrionalis favor et gladiatorum equorumque studia*. Fronto p. 322.

²⁾ Die zahlreichen Monographien von Gierig bei Plinius' Briefen, Wiedeburg und Weber (Weimar 1828) stützen sich meist auf Lipsius Op. T. II, p. 447, selbständig M. Herz, Schriftsteller u. Publicum in Rom, Berl. 1853. Gaston Boissier in der *Revue de philologie* IV. livr. I.

³⁾ Girschfeld, römische Verwaltungsgesch. S. 186—192.

⁴⁾ Vielfach übertrieben Schmidt, Denk- und Glaubensfreiheit, Cap. 5.

(Seneca ep. 114) und ihr immer mehr das rhetorische Gepräge gab, welches Manjo als die Eigenthümlichkeit der gesammten römischen Litteratur mit Unrecht bezeichnet hat.

Dazu kam mit der Ausdehnung des Reiches die Verbreitung der lateinischen Sprache über die Provinzen ¹⁾. Nicht die Heere allein mit dem sermo castronsis, nicht die Veteranen-Colonien und der dabei geführte lebhafte Handel haben diese Erweiterung herbeigeführt, sondern das Bedürfnis der Provincialen die Amtssprache der Sieger kennen zu lernen, in der ihnen die Befehle und Gesetze derselben zugienge. In den griechisch redenden Ostprovinzen fand dies größere Schwierigkeit, weil diese Sprache überlegen war; rascher machte es sich in den westlichen Provinzen. At enim opera data est, ut imperiosa civitas non solum iugum, verum etiam linguam suam domitis gentibus per pacem sociatis (so ist für societatis zu schreiben) imponeret, sagt Augustin (de civit. dei XIX, 7), womit Plinius (N. H. III, 6, 39) u. Val. Max. (II, 2) zu vergleichen sind. In Hispanien hatte bereits Sertorius (Plutarch. Sert. 14) den Grund zu dieser Romanisirung gelegt; die Werke des Horaz wurden dort gelesen (carm. II, 20, 20 epist. I, 20, 13); von dort kamen die beiden Seneca, Mela, Quintilian, Lucan, Silius Italicus, Martial, Columella; haec facundissimos oratores, haec clarissimos vates parit (Pacat. paneg. Theodos. 4). Die Provinz Afrika hat wohl am frühesten in Utica (Horat. ep. I, 20, 13) und in Carthago (Carth. studii, Carth. ornata magistris) die lateinische Sprache gepflegt; im zweiten Jahrhundert wurde es ein litterarischer Mittelpunkt. Das Latein war allgemein eingeführt (Apul. Florid. 98), in Schulen gelehrt (Apul. Flor. p. 91) und nach dem Charakter der Bewohner umgestaltet. Salvian (de gubernat. dei VII, 68) sagt von Carthago: illic artium liberalium scholae, illic philosophorum officinae, cuncta denique vel linguarum gymnasia vel morum. In dem wegen der Zerplitterung in verschiedene Staaten leichter romanisirten Gallien ist durch Caesar's Feldzüge die Sprache mehr verbreitet; Horaz hofft Rhodani potorem unter seinen Lesern; selbst das griechische Massilia wird trilinguis und zahlreiche Studiensitze verdunkelten bald durch ihre Leistungen Italien. Nach Britannien brachte Agricola den Eifer für dieses Studium (Tacit. Agr. c. 21). Die Pannonier sollen schon unter Augustus Latein gelernt haben (Vell. Pat. II, 110). Von den Germanen wissen wir aus den ersten christlichen Jahrhunderten wenig. Conring's Behauptung (praef. in Tac. Germ. p. 42), daß erst mit der Einführung des Christenthums einige Kenntnis des Latein zu den Germanen gekommen sei, bedarf mancher Beschränkung, weil Arminius und mehrere seiner Krieger die Sprache verstanden haben (Tacit. Ann. II, 10 u. 13)²⁾. Die linksrheinischen Ländergebiete und die drei Donauprovinzen kommen hier nicht weiter in Betracht.

Wie die Erziehung in der Kaiserzeit in starken Gegensatz zu der republikanischen Zeit getreten ist, hat Tacitus genau entwickelt (dial. c. 29); aber auch der Unterricht wird ein anderer. Dafür haben wir in Quintilian's institutionis oratoriae libri duodecim einen reichen Schatz, weil dieses Collegienheft es unternimmt die studia des künftigen Redners ab infantia formare (prooem. §. 5) und daher ebenso gut ea quae sunt ante officium, wie das post finem (prooem. §. 22) behandelt. Die Zahl der Elementarschulen (extremis in vicis Horat. epist. I, 20, 17, vilibus in ludis sat. I, 10, 75) war gewachsen; das dictare, d. h. das Vorsprechen des Lehrers, das Memoriren und Auffagen der Schüler (saevo dictata magistro reddere Horat. epist. I, 18, 13; auch recinere) bildete den Haupttheil des Unterrichts. Das Weitere wurde oft vernachlässigt. Transeo prima discentium elementa, in quibus et ipsis parum laboratur, nam nec in auctoribus cognoscendis nec in evolvenda antiquitate nec in notitia vel rerum vel hominum vel temporum satis operae insumitur. Mit dem frühen Morgen beginnt der Unterricht; die Schüler (die cirrata turba matutini magistri, Martial. IX, 29, 7) bringen ihr Licht mit (Juvenal. 7, 225). Als Name für

¹⁾ Schuchardt, Vocalismus des Vulgärlateins I. S. 83.

²⁾ Chr. G. Fr. Walch, orat. de eloquentia latina veterum Germanorum, Jenae 1752. 4.

den Elementarlehrer erscheint auch magister institutor litterarum in dem Edicte Diocletian's und sogar librarius (Schol. Horat. epist. I, 20, 19 und in den Digesten). Ueber den grammatischen Unterricht giebt Quintilian (I, c. 4—7) kurze Regeln und geht dann in dem achten Capitel zur lectio über. Optime institutum est, sagt er §. 5, ut ab Homero ¹⁾ atque Vergilio lectio inciperet, quamquam ad intellegendas eorum virtutes firmiore iudicio opus est. — utiles tragoediae; alunt et lyriici, si tamen in his non auctores modo, sed etiam partes operis elegeris: nam et Graeci licenter multa et Horatium nolim in quibusdam interpretari, elegea vero, utique quae amat, et hendecasyllabi amoveantur, si fieri potest, si minus, certe ad firmius aetatis robur reserventur. comoediae, quae plurimum conferre ad eloquentiam potest, quem usum in pueris putem, paulo post suo loco dicam ²⁾: nam cum mores in tuto fuerint, inter praecipua legenda erit. Namentlich die alten Dichter, die veteres ³⁾, sollen reiches Sprachmaterial und sanctitas und virilitas der Gedanken darbieten, inzwischen will er auch diese mehr für die robustiores aufsparen, da grammatices amor et usus lectionis non scholarum temporibus, sed vitae spatio terminantur.

Man ersieht aus dieser Stelle, daß die alten Schriftsteller aus den Schulen der Grammatiker mehr verdrängt und moderne Dichter in Aufnahme gekommen sind. Der Grammatiker N. Caecilius Epirota primus dicitur Vergilium et alios poetas novos praelegere coepisse (Sueton. de gramm. 16); da dieser ein Freigelassener des Atticus war, so muß es schon bei Lebzeiten des Dichters geschehen sein. Mit ihm verbindet Juvenal (7, 226) den Horaz, obgleich dieser bei dem Gedanken, dereinst in der Schule gelesen zu werden, sehr vornehm thut (epist. I, 20, 17). Bald nachher gieng gerade ehrgeiziges Streben der Schriftsteller darauf aus, Schullectüre zu werden. Ten' eirratorem centum dictata fuisse pro nihilo pendas? fragt Persius (I, 29). Und selbst die modernsten gelangten zu dieser Ehre, wie Lucan (Sueton. vita Lucani: poemata eius etiam praelegi memini) und Statius, der dies von seiner Thebais rühmt (XII, 810). Daß man in der Prosa Cicero bevorzugte, ist erklärlich in der Zeit, in welcher man sich von der recens politura, den deliciae novorum wieder zu dem bewunderten Muster classischer Form wandte und Quintilian (XII, 10, 11), der jüngere Plinius (Ep. II, 14, 9) und Tacitus in dem dialogus ihn um die Wette empfahlen ⁴⁾. Das wurde wieder anders in dem Zeitalter Hadrian's, der ein besonderer Gönner der grammatici war (Ael. Spartian. c. 16), und in dem der Antonine, als das allerhöchste Privilegium der Kaiser (vita Hadriani 16) die Vorliebe für die älteste Zeit beförderte und Cato dem Cicero, Ennius dem Virgil, Sallust dem Caelius Antipater vorgezogen wurden. Da suchte man die alten Autoren überhaupt wieder hervor, machte aus ihnen Auszüge und phraseologische Sammlungen und ließ dergleichen von den Schülern anlegen. Hauptvertreter dieser Richtung ist der von seinen Zeitgenossen bewunderte und noch von Eusebius als eloquentiae Romanae non secundum, sed alterum decus gepriesene Fronto. Er warnt (p. 155) seine Schüler ängstlich vor den Neueren; seine Lieblingschriftsteller sind Plautus, Ennius, Cato, Gracchus, Lucretius und Sallust; tullianus gebraucht er fast geringschätzig. Neben ihm steht ein zweiter Afrikaner Apulejus, aus dessen Reden und Vorträgen wir in den Florida große Auszüge haben. Der Jünger dieser Meister ist Gellius, der mit gewissenhaftem Fleiße zusammenträgt, was er aus Büchern und Unterredungen über alte Sprache und Litteratur gelernt hat. Denn gelehrte Fragen aus diesem Gebiete waren damals Gegenstand der Erörterung an allen Orten und bei allen Gelegenheiten ⁵⁾. Dieser Gellius läßt wenigstens Virgil

¹⁾ W. Chr. Oettel, de consilio Quint. a poetis lectionem iuvenilem esse incipiendam, Programm von Saalfeld 1782.

²⁾ Er meint wohl die Stelle I, 11 und X, 1, 99.

³⁾ Darunter versteht man Classiker. Horat. Sat. II, 6, 61. Tacit. Ann. II, 83. Capitol. Gordian. 7 cum Tullio, cum Virgilio ceterisque veteribus.

⁴⁾ Herz, Renaissance u. Rococo in der römischen Litteratur, Berlin 1865. 8.

⁵⁾ Friedländer, Sittengeschichte III, 381.

noch neben Ennius gelten, aber den Horaz kennt er (II, 22) nur als gelehrten Zeugen für den Namen eines Windes, Terenz erwähnt er ganz beiläufig, Catull dreimal, von einem Seneca will er nichts wissen (XII, 2). Indessen scheint diese verkehrte Geschmacksrichtung mehr in die Schulen der Rhetoren als in die der Grammatiker gedrungen zu sein.

Sueton nennt aus der Kaiserzeit noch sieben Grammatiker. Von Vespasian an, zum Theil auch schon vor ihm, erhalten sie vielerlei Begünstigungen, wie Befreiung von Steuern und öffentlichen Leistungen; sie werden aus städtischen Mitteln oder auch vom Staate besoldet¹⁾. Sie heißen dann Professores. Hadrian gründete das Athenaeum, ludum ingenuarum artium in Rom (Aurel. Victor. Caes. 14), dorthin giengen die Kaiser Alexander Severus (Lamprid. c. 35), Pertinax (Capitol. c. 11), auch Gordian (Lamprid. c. 3). Die Zahl der Grammatiker war bis zu dem Untergange des Reiches sehr groß und findet da auch noch nicht ihren Abschluß, denn die seit dem vierten Jahrhundert verbreiteten christlichen Schulen nahmen die Tradition der heidnischen an und ihre Grammatiker erhoben sich nicht über ihre Vorgänger, mit einziger Ausnahme des Priscian, der die im 6. Jahrhundert in Constantinopel²⁾ gehaltenen Vorlesungen in den *institutionum grammaticarum libri XVIII* veröffentlicht hat, dem vollständigsten Lehrbuche der Grammatik, in welchem auch die Arbeiten eines Apollonios Dyskolos und Herodian fleißig benutzt sind. Die eigentlichen grammatischen Schriften gehen von der für die Jugend faßlichen, das Allbekannte umfassenden einfachen Darstellung bis zu einem vollständigen Lehrgebäude; sie bieten die *ars minor*, die *ars grammatica* oder *institutata artium* der Artigraphen und die Namen ihrer Verfasser werden typisch, so besonders Probus. Palaemonis *ars* heißt Grammatik bei Juvenal (6, 452. 7, 215) von Q. Remmius Palaemon, der unter Tiberius lebt; Donatus und Priscian sind zu gleicher Geltung gelangt und beide haben Jahrhunderte hindurch die Grundlage gebildet, jener für den Elementarunterricht, dieser für ein gründlicheres Sprachstudium. Neben die Artigraphen treten die zahlreichen Orthographen, wie Q. Terentius Scaurus in Hadrian's Zeit, Velius Longus bis auf Beda und die karolingische Zeit; selbst die Vergleichung der beiden Sprachen wird nicht vernachlässigt. Besondere Sorgfalt wird dem Sprachgebrauch gewidmet; des älteren Plinius *dubii sermonis libri VIII*, die Romanus in den *apogon* benutzt hat, die *libri enucleati sermonis, de latinitate* und *de lingua latina* gehören hierher. Synonymit behandeln die Schriften *de proprietate loquendi* und *de differentiis latini sermonis* oder *vocabulorum*. Das alte Latein erklären Caper's Arbeiten über den Wechsel des Geschlechts und *Abh. de dubiis nominibus*, die lexikalischen Sammlungen *de verborum significatione* eines Verrius, die durch Festus und Paulus excerpt sind, oder die planlose Compilation des Nonius, der sogenannte Fronto und gar noch Fulgentius. Die eigentlichen Glossensammlungen liegen noch im Argen und erwarten ihre Herstellung von Gustav Löwe.

Aus der Erklärung der Schriftsteller ist uns vieles verloren gegangen, besonders zu Plautus, aber zu Terenz, zu Virgil, zu Horaz, Persius, Juvenal, Statius und Lucan ist vieles erhalten, wenn auch nur in Auszügen oder interpolirt. Der Commentar des Ascinius zu Cicero in seinen echten Theilen giebt uns ein Bild von der Behandlung. Wie fruchtbar die Grammatiker bis herunter auf Menin auf diesem Gebiete gewesen sind, erseht man aus Suringar's *historia critica scholiastarum latinorum* (3 Bde.), und doch hat dieser fleißige Sammler noch lange nicht alles erschöpft. Die Grammatiker wählten selbst gleichzeitige Dichter zum Gegenstande der Erklärung, wie L. Crassitius aus Tarent die *Zmyrna* des Cinna (Suet. de *grammat.* 18). Von der Thätigkeit,

¹⁾ Cod. Theodos. XIII. tit. 3.

²⁾ An der von Theodosius 425 errichteten Anstalt waren 10 lateinische Grammatiker und 3 lateinische Rhetoren angestellt. Bähr, de *litterarum universitate Constantinopoli condita*, Seidelberg 1835. Manjo verm. Abhandl. S. 76.

welche als *διορθωτικόν* bezeichnet wird, finden sich Spuren in den Commentaren; von M. Valerius Probus berichtet Sueton (de gramm. 24) multa exemplaria contracta emendare ac distinguere et adnotare curavit, soli huic nec ulli praeterea grammaticae parti deditus, und in dem seit 1845 oft behandelten anecdot. Parisinum (bei Keil gr. VII, p. 533) Probus, qui illas (notas) in Virgilio et Horatio et Lucretio apposuit, ut in Homero Aristarchus. Auf solche Arbeit beziehen sich die zahlreichen Diorthosen, welche wir aus den Subscriptionen alter Handschriften kennen und über welche es genügt auf L. Versch (Museum des rh. westf. Schulmänner-Vereins III, S. 248), D. Zahn's Zusammenstellung in den Berichten der Sächs. Gesellsch. der Wissensch. 1851 S. 313 und die Breslauer Programme von Haase (1860—1861) und Reifferscheid (1872—1873) zu verweisen. Ein Bild des Unterrichts giebt Aufonius in dem seinem Enkel gewidmeten vierten Idyllium; er hatte selbst mehrere Jahre als Grammatiker unterrichtet.

Von den Sammlungen der lateinischen Grammatiker sind nur vier zu nennen. Zuerst die von Dionysius Gothofredus (Godefroy) auctores latinae linguae in unum corpus redacti, Genf 1585. 1595. 1602 und am vollständigsten Coloniae Allobrogum 1622. Reicher (es sind 33 Grammatiker) und sorgfältiger sind grammaticae latinae auctores antiqui von Elias Putzsch, dem trefflichen, aber früh verstorbenen Schüler Scaligers, Hanoviae 1605. Ein auf 15 Bände berechnetes corpus grammaticorum latinorum begann 1830 Fr. Lindemann in Verbindung mit andern Gelehrten, aber schon mit der ersten Hälfte des vierten Bandes hat das Werk aufgehört, in dem höchstens der Isidor noch Werth haben könnte, wenn Otto bei der Herausgabe desselben sorgfältiger gewesen wäre. Jetzt ist allen Ansprüchen vollkommen genügt in den 1857 begonnenen und 1880 vollendeten grammatici latini von H. Keil (nur Priscian's institutiones hat M. Herz bearbeitet) in 7 Bdn.; dadurch sind auch die scriptores rei metricae von Gaisford (Oxon. 1837) entbehrlich geworden. Die anecdota Helvetica von Hagen 1870 bilden einen Supplementband.

Wie die Griechen Lateinisch gelernt haben, ist uns leider zu wenig bekannt. Schon die Griechen Unteritaliens hatten Veranlassung sich um die Kenntnis der Sprache zu bemühen, Livius Andronicus und Naevius waren Griechen; ferner nöthigte dazu der diplomatische und amtliche Verkehr. Von den Schriftstellern sind Polybius und Dionysius nicht unbekannt mit der Sprache. Unter den Kaisern trieben die Römer mehr Griechisch als die Griechen Lateinisch. Selbst Schriftsteller wie Plutarch (Cat. mai. c. 7) und Appian waren der Sprache unfundig¹⁾. Eine interessante Erscheinung bietet uns hier der grammaticus und litterator Dositheus aus unbekannter Zeit. Eine St. Galler Handschrift des 10. Jahrh. enthält die grammatica Dosithei mit einer wörtlichen Uebersetzung in's Griechische, welche nach der Erörterung des nomen immer seltener wird und schließlich ganz aufhört²⁾. Neben der Grammatik sieht aber auch mancherlei Anderes, was mit der Grammatik gar nichts gemein hat, in zwölf Büchern ursprünglich vereinigte Uebungsstücke, wie mit der Angabe des Jahres 207 Hygins genealogia, fabulae Aesopicae, Troiani belli enarratio vom 7. Buche der Ilias bis zum 24., welche jedoch nicht vollständig ist, das von den Juristen viel behandelte Stück de manumissionibus (wohl für Griechen berechnet, die einen Rechtscursum zu machen beabsichtigten), und schließlich ein Abschnitt, der die Bedürfnisse des täglichen Lebens in der Conversation berücksichtigt³⁾. Es ist ein Elementarbuch für Knaben, die es lasen und auswendig lernten: propterea necessario sunt legenda et memoriae tradenda, si tamen volumus latine loqui vel graece sine vitio. Daß das Ganze von Dositheus herrühre, ist nicht glaublich; die vorausgehende ars hat ihm auch

¹⁾ Egger mém. d'histoire p. 259—276. Weber, de latine scriptis quae Graeci veteres in linguam suam transtulerunt, Cassel 1835. 4. Eine der Pariser Academie 1879 übergebene Abh. von Safellopoulo über das Studium des Latein bei den Griechen ist wohl noch nicht gedruckt.

²⁾ Zuerst vollständig herausgegeben in einem Gall. Progr. von H. Keil. Leipz. 1871. 4. jetzt in den gramm. lat. VII. p. 376. Die Zeitbestimmung bezweifelt Steup de Probis p. 41. Für die ars trifft sie sicherlich nicht das Richtige.

³⁾ Nur des sogenannte dritte Buch hat Böcking, Bonn 1832, herausgegeben. Aesop und das juristische Bruchstück jetzt auch bei Boucherie.

die *ἐμπνεύματα* oder interpretamenta zuschreiben lassen. Ursprünglich sollte es nur griechisch redenden Knaben Latein lehren¹⁾, späterhin scheint auch Griechisch aus dem Buche gelernt zu sein, denn die Uebersetzung wird immer buchstäblicher. Der Nomenclator ist nach Sachen geordnet von den Namen der Götter an bis zu den Hausgeräthen. Eine Erweiterung hat diese Litteratur erhalten durch die *ἐμπνεύματα καὶ καθημερινῆ δουλία*, welche Boucherie zu Paris 1872 (Notices et extraits des manuscrits t. XXIII, p. 308—478) aus Handschriften in Paris und Montpellier herausgegeben hat. Die erstere bietet kleinere Gespräche zwischen einem Kinde und einem Manne, einem in Rom wohnenden Griechen oder Römer, über die Verwendung der Theile des Tages. Die andere Handschrift bietet weit mehr; da wendet sich ein Grieche an Griechen, denen er ein sehr reichhaltiges, nach den Sachen geordnetes Vocabularium bietet. Der französische Herausgeber hält Julius Pollux, den Verfasser des Onomasticon, für den Verfasser²⁾. Auch die colloquia scholastica aus unbekannter Zeit sind bestimmt Griechen zum Latein anzuleiten; sie stehen in den Glossensammlungen von Vulcanius (p. 281), der sie aus Stephanus entlehnt hat, zuletzt (1816) in dem Londoner Abdrucke von Stephani thesaurus. Das ganze Material verdient bei seiner Wichtigkeit für den Elementarunterricht eine neue Bearbeitung, zumal noch andere Handschriften vorliegen, die bis jetzt gar nicht benutzt sind. Vgl. Loewe prodromus corporis glossariorum latinorum p. 206—209.

Das Betreten neuer Bahnen in der Beredsamkeit haben die Alten an die Person des Cassius Severus geknüpft, nicht Quintilian, der ihn (X, 1, 116), abgesehen vom color und der gravitas, immer noch unter die praecipui rechnet, aber Tacitus (dial. 19): quatenus antiquorum admiratores hunc velut terminum antiquitatis constituere solent Cassium Severum, quem primum adfirmant flexisse ab illa vetere atque directa dicendi via. Die gerichtliche Beredsamkeit fand bedeutendere Gegenstände allein im Senate bei den Verhandlungen über Repetundenproceße und crimina maiestatis und zum Pathos gab etwa das schamlose Treiben der Delatoren Veranlassung; in Privatangelegenheiten kamen die früher geringgeschätzten causae centumvirales zu Ansehen (Tacit. dial. 38, Plin. Ep. II, 14). Der Untergang der politischen Beredsamkeit führte in die Rhetorenschulen, in denen man an sophistischen Declamationen sein Talent zeigen konnte³⁾.

Nach Rom hatten sich unter dem Principate des Augustus zwei bedeutende griechische Rhetoren gewendet und mit Unterrichten beschäftigt, Apollodoros von Pergamon, der den jungen Octavian schon in Rom unterrichtet und ihn dann nach Apollonia begleitet hatte (Quintil. III, 1, 17), und Theodoros aus Gadara in Syrien, der aber frühzeitig nach Rhodos übersiedelte, wo ihn Tiberius während seiner freiwilligen Verbannung eifrig hörte. Auch sein Schüler Hermagoras aus Tennes (Tac. dial. 19) lehrte in Rom und Timanthes von Alexandria und Aereios. Die drei erstgenannten wurden die Stifter besonderer Schulen, die sich, wie vordem die Philosophen nach ihren Schulhäuptern, nach ihnen Apollodorei (Quint. II, 11, 2. IV, 1, 50), Theodorei (III, 1, 18. 3, 8. 11, 22. IV, 2, 32), Hermagorei (III, 5, 4. VII, 44) nannten. Neben jenen Griechen stand eine nicht geringe Schaar von lateinischen Rhetoren in der Hauptstadt sowohl als auch in den Provinzen; in Afrika blühten Carthago, Utica, Madaura; in Gallien Massilia, Narbo,

¹⁾ Nicht umgekehrt, wie mit Böcking Grassberger (Erzieh. u. Unterr. im class. Alterthum II. S. 149) meint.

²⁾ Das Stück aus der Handschrift in Montpellier hatte Haupt 1871 (jezt Opusc. II, p. 443) herausgegeben, ohne daß Boucherie ihn benutzt; das Stück aus der Pariser Handschrift Haupt 1874 (Opusc. II. p. 509), auch er weiß von Boucherie nichts. Das erste Stück findet sich schon bei Gaza's Grammatik von Rhenanus (Basel 1517 u. öfter) und bei Vulcanius. Boucherie nimmt die Priorität der Herausgabe für sich in Anspruch, weil er schon 1868 der Akademie seine Mittheilung gemacht habe; die früheren Drucke kennt er nicht. Nachdem ihn Massebieau 1877 darauf hingewiesen, gab er eine note additionelle in den Notices et extraits XXVII, 2. p. 457. Im J. 1877 hat Hagen de Dosithei quae feruntur glossis quae est. crit. in Bern herausgegeben.

³⁾ Esser, de natura eloquentiae Rom. sub Caesaribus, Münster 1841. M. Amiel, l'eloquence sous les Césars, Paris 1864.

Burdigala, Augustodunum (antiqua litterarum sedes), wo Cumenius lehrte und neben ihm die bekannten Rhetoren, auch Aufonius, Trier, Toulouse u. a. ¹⁾.

Der Jüngling kam jetzt etwas später zu dem rhetor, weil die Grammatiker nicht bloß die Progymnasmen, sondern auch manche darüber hinausgehende Uebungen in ihren Bereich gezogen hatten. Tenuit consuetudo, sagt Quintilian (II, 1, 1), quae cotidie magis invalescit, ut praeceptoribus eloquentiae, latinis quidem semper, sed etiam graecis interim, discipuli serius quam ratio postulat traderentur. eius rei duplex causa est, quod et rhetores utique nostri suas partes omiserunt et grammatici alienas occupaverunt. Daher kam es, daß Schüler ganz verschiedenen Alters zusammenfaßen; Quint. II, 2, 3. et adulti fere pueri ad hos praeceptores transferuntur et apud eos iuvenes etiam facti perseverant; was § 14 bezeugt in den Worten pueros adulescentibus permixtos sedere non placet mihi oder Seneca (controv. III, praef. 15) pueri fere aut iuvenes scholas frequentant. Inzwischen scheint dies gerade nicht allgemein gewesen zu sein, denn daß der dadurch gewekte Wettseifer wegfiel, beklagt Tacitus (dial. 35): in condiscipulis nihil profectus, cum pueri inter pueros et adulescentuli inter adulescentulos pari securitate et dicant et audiantur. Die Rhetoren beschränkten sich auf die scientia et facultas declamandi; der praktische Theil ihres Unterrichts begann in der Regel sofort mit der declamatio, die man von den ebenso genannten Uebungen der früheren Redner wohl unterscheiden muß. Es war dies eine neue Erfindung: quae quidem ut ex omnibus novissime inventa, ita multo est utilissima sagt Quintilian II, 10, 1 und setzt dann die Vortheile auseinander. Selbstverfertigte Aufsätze trugen die Schüler vor und man begann damit sehr früh, weil die Eitelkeit der Väter nicht zeitig genug die Früchte der Studien sehen konnte. Quintilian (II, 7) mißbilligt dies und verlangt eher das Memoriren und Vortragen von loci electi ex orationibus vel historiis aliove quo genere dignorum ea cura voluminum; aliquando tamen permittendum quae ipsi scripserint dicere, ut laboris sui fructum etiam ex illa, quae maxime petitur, laude plurimum capiant. Dies soll aber nur die Belohnung für eine tüchtige Leistung sein. Für die Meisten war der Schulunterricht abgeschlossen, sobald sie die Kunst der declamatio erlernt hatten. Deshalb gilt die Regel (Quint. II, 10, 4): sint et ipsae materiae, quae fingentur, quam simillimae veritati, et declamatio, in quantum maxime potest, imitetur eas actiones, in quarum exercitationem reperta est.

Die drei genera dicendi werden bei dem Unterrichte festgehalten, nur daß das genus demonstrativum in die Anfangsübungen der narrationes, der ἀναοικεῖναι und κατωοικεῖναι, der laudatio und vituperatio hineinfällt und höchstens in der glänzenderen Darstellung der beiden andern Arten Berücksichtigung findet (Quint. II, 10, 12). Schon bei Fronton finden wir als Verirrungen laudes fumi et pulveris, laudes negligentiae. Die Hauptsache bleibt das genus deliberativum und das iudiciale, die declamatio soll iudiciorum consiliorumque imago sein. Für das erstere sind die suasoriae, für das andere die controversiae bestimmt. Nempe enim, heißt es bei Tacitus dial. 35, duo genera materiarum apud rhetoras tractantur, suasoriae et controversiae; ex his suasoriae quidem etsi plane leviores et minus prudentiae exigentes pueris delegantur, controversiae robustioribus adsignantur.

Die suasoria, auch wohl deliberativa, kennt Cicero nach diesem Namen nicht, wohl aber der Sache nach. Es handelt sich dabei um suadere und dissuadere, das Anrathen oder Abnrathen, wobei das utile und das inutile in Betracht zu ziehen ist. Daß man später noch mehr Theile aufgestellt hat, ergibt sich aus Quintilian III, 8, in welchem Capitel dieser Gegenstand ausführlich behandelt ist. Was dieser über die verschiedenen Theile der suasoria auseinandersetzt, bezieht sich mehr auf die praktische Anwendung,

¹⁾ C. Monnard, de Gallorum oratorio ingenio, rhetoribus et rhetoricae scholis, Bonn 1848. Kaufmann, die Rhetoren- und die Klosterschulen in Raumer's histor. Taschenbuch, 1869. Thierry, la littérature profane en Gaule au IV. siècle in der Revue des deux mondes 1873. Juni-Heft.

aber vieles gehört doch nach §. 43 ad scholarum exercitationes und er schließt den ganzen Abschnitt §. 70 mit den Worten: haec adulescentes sibi scripta sciant, ne aliter quam dicturi sunt exerceri velint. Besonders ist für sie die Prosopopoeie bestimmt; utilissima haec exercitatio, vel quod duplicis est operis, vel quod poetis quoque aut historiarum futuris scriptoribus plurimum confert: verum et oratoribus necessaria (§. 49), ja mit Rücksicht auf die Schule sagt er §. 51, praecipue declamatoribus considerandum est, quid cuique personae conveniat und geht sofort darauf ein, obgleich die Sache noch mehr bei den controversiae zu beachten ist. Keine Schulübungen sind die poetischen und geschichtlichen Prosopopoeien. Auf den Schüler berechnet er auch die Regeln über die Darstellung (§. 55), wie die Stoffe zeigen, bei deren Behandlung sich von selbst die magnificentia verborum finden werde (§. 61): verborum magnificentia non validius est adfectanda suasorias declamantibus, sed contingit magis. nam et personae fere magnae fingentibus placent, regum, principum, senatus, populi, et res ampliores: ita cum verba rebus aptantur (so für aptentur), ipso materiae nitore clarescunt. Endlich die Hinweisung auf die Lectüre der Historiker (§. 67. 69), deren Reden frei sind von den gewöhnlichen Fehlern der declamatores, quod et contra sentientibus inhumane conviciantur et ita plerumque dicunt, tamquam ab iis qui deliberat utique dissentiat: ideoque obiurgantibus similiores sunt quam suadentibus. Das anschaulichste Bild gewähren die sieben suasoriae des älteren Seneca, deren Gegenstände aus der Sage und der Geschichte entlehnt sind, wie 3. deliberat Agamemnon an Iphigeniam inmolet negante Calchante aliter navigari fas esse, 2. trecenti Lacones contra Xerxem missi deliberant an fugiant, besonders Alexander der Große und auch Cicero 7. deliberat an scripta sua comburat promittente Antonio incolumitatem, si fecisset. Sogar die Dichter bieten zahlreiche Beispiele, wie Ovid in den Heroiden, Juvenal 1, 15. 7, 161. 10, 167, Persius 3, 44 den sterbenden Cato, Seneca in den Tragoedien.

Die controversiae, dem iudiciale genus entnommen, kennt Cicero in dieser Bedeutung gleichfalls nicht; er würde sie causae genannt haben. Ob M. Porcius Cato sie in der Zeit des Augustus bei Marcellus eingeführt hat, ist aus dem Zeugnisse des Rhetor Seneca (controv. 1. praef. 24) nicht zu erweisen. In der früheren Zeit wählte man Rechtsfälle, die durch die Geschichte bekannt waren oder die sich jüngst ereignet hatten. Das wurde bald anders und die Klage über die Stoffe wird allgemein. Die Schwierigkeit lockte, cum sint controversiae multo faciliores (Quint. IX, 2, 77); das zeigen auch die Beispiele desselben VII, 1, 14 und was er IV, 2, 89 flg. anführt. Noch bestimmter ergiebt sich dies aus Petronius (sat. 1) und aus Tacitus (dial. 35): sequitur autem, ut materiae abhorrenti a veritate declamatio quoque adhibeatur (der Zusatz Peter's similis ist entbehrlich). sic fit, ut tyrannicidarum praemia aut vitatarum electiones aut pestilentiae remedia aut incesta matrum aut quicquid (der Zusatz aliud ist unnötig) in schola cotidie agitur, in foro vel raro vel nunquam, ingentibus verbis prosequantur. Die Themata sind meist griechischen Mustern nachgebildet, setzen also Verhältnisse voraus, die von den römischen ganz verschieden sind¹⁾; in der Ausführung nimmt man es mit der geschichtlichen Wahrheit nicht genau. Und so wurde die Mehrzahl unnatürlich, abgeschmackt und war überdies nicht selten schlüpfrig. Unter den 74 Beispielen Seneca's gehen die meisten auf Tyrannen und deren Ermordung (eine besonders beliebte materia, Juvenal. 7, 150. 10, 112), auf Giftmischierei, falsches Zeugnis, Seeraub, Verführung von Jungfrauen, Blutschande der Mütter; in vielen handelt es sich um Verstosung von Kindern. Die diffusa interpretatio legis (Seneca p. 269) gab Gelegenheit sophistische Künste zu zeigen. Die Rechtsregeln, an welche sich die erfundenen Fälle anknüpfen, sind entweder ohne alle

¹⁾ Diefen, hinterl. Schriften I. S. 254. Den Griechen wird die Schuld für diese Abirrungen beizumessen sein. Buschmann, Charakteristik der griechischen Rhetoren bei Seneca, Programm von Parchim, 1878. 4.

locale Färbung postulirt oder aus griechischer Volkssitte hergeleitet. Ohne Kenntnis von dem bestehenden Gesetz und dem geltenden Gerichtsbrauch bewegt man sich in sentenzenreichen *Raisonnements* und sucht besonders auf die *adfectus* der Hörer zu wirken. Jede *controversia* zerfällt in *sententiae*, das sind die Ansichten der Rhetoren über die Anwendung des Gesetzes auf den einzelnen Fall, *divisio* d. h. Zerlegung der einzelnen Fragen, und *colores* d. h. Beschönigungsmittel einer strafbaren Handlung, die aber nicht aus positiven Verhältnissen hergeleitet, sondern erfommen werden; z. B. in einem verhängnisvollen Briefe hat der Schreiber *non* weggelassen (Seneca p. 106). Eine wegen Blutschande vom Felsen gestürzte Frau ist ohne Schaden davon gekommen; sie ist zu neuer Bestrafung vorgefordert, da vertheidigt sie *Otho Junius*, der *quattuor libros colorum* herausgegeben hat, mit dem *color: fortasse poenae se praeparavit et ex quo peccare coepit, cadere condidit*.

Zu diesen beiden Uebungen kam noch eine dritte hinzu, die aus jenen beiden gemischt war. Solent in scholis fingi materiae ad deliberandum similiores controversiis et ex utroque genere commixtae, ut cum apud C. Caesarem consultatio de poena Theodoti ponitur: constat enim accusatione et defensione causa eius, quod est iudicialium proprium, permixta tamen est et utilitatis ratio u. s. w. bei Quintilian III, 8, 55—58, Fälle, die auch der Praxis nicht fremd sind. *Patro* hat drei Tage über diesen Fall gesprochen.

Wenn Quintilian in seiner idealen Auffassung und unter einem Monarchen, der dem Senate und den Gerichten freien Spielraum ließ, in diesen Uebungen nur eine Vorbereitung für das Forum anerkennt (II, 10, 7), so entsprach der Erfolg solchen Hoffnungen nicht. Schon Severus Cassius sagt bei Seneca (p. 362): *totum aliud est pugnare, aliud ventilare* und noch schärfer betont diese Verschiedenheit Tacitus in den oben angeführten Worten. In dem Auditorium konnten sie glänzen, aber auf dem Forum in wirklichen Prozessen merkten sie, daß sie nichts gelernt hatten. *Hoc tantum proficiunt, ut, cum in forum venerint, putent se in alium terrarum orbem delatos* steht bei Petronius c. 1. Selbst ein *Porcius Patro* kam bei einer gerichtlichen Verhandlung, in der er einen Verwandten zu vertheidigen übernommen hatte, in die größte Verlegenheit (Quint. X, 5, 18) und Seneca setzt dabei p. 242 hinzu: *usque eo ingenia scholasticis exercitationibus delicate nutriuntur, ut clamorem, silentium, risum, caelum denique pati nequeant*; vgl. auch p. 241. 363. Der hier von Seneca gebrauchte Ausdruck *scholasticus*, der auch in der Verbindung *scholasticae materiae* bei Quintilian (IV, 2, 30. VII, 1, 4. XI, 1, 82) sich findet, bezeichnet den Lehrer, der über den Hörsaal nicht hinauskommt und eine beschränkte, unfruchtbare Wirksamkeit hat; außerdem auch den Schüler¹⁾. Für jenes giebt vielleicht Zeugnis Tacitus (dial. 35) *adulescentuli nostri deducuntur in scaenas scholasticorum* (Haupt verbessert *istorum*), *qui rhetores vocantur*, sicher Plinius (Ep. II, 3) von *Maenius* *annum sexagesimum excessit et adhuc scholasticus tantum est*, oder Seneca p. 295 und öfter. Ja der ganze Unterricht heißt *scholastica*, wie in dem wegwerfenden Urtheile bei Seneca p. 362 in *scholastica quid non supervacuum est, cum ipsa supervacanea sit: indicabo tibi adfectum meum: cum in foro dico, aliquid ago; cum declamo, videor mihi in somniis laborare*. Daher ist es zu erklären, daß auch der Sachwalter *scholasticus* heißt (Gothofred. ad Theodos. cod. VIII, 10, 2).

Wir können uns wohl das Bild eines auditorium entwerfen, in dem der stehende²⁾ *discipulus* mit einer solchen *declamatio* auftritt. Ist schon der Gegenstand unnatürlich, die Darstellung schwülstig, so artet auch der Vortrag aus in eine solche *modulatio vocis*, daß es ein *cantare* wurde³⁾. Aus den Schulen kam dieses *vitium*, (quod inutilius

¹⁾ Wortte zu Plin. Ep. II, 3, 5. Gierig zu I, 24. Auch *umbraticus* wird von solchen Pedanten gebraucht.

²⁾ Jahn ad Pers. p. 82.

³⁾ Tacit. dial. 26. 29. Gierig zu Plin. Ep. II, 14, 12.

sit an foedius nescio Quintil. XI, 3, 57), auch auf das Forum. Alles bezweckte einen lauten Beifall der hörenden Mitschüler, der sich in der ausgelassensten Weise zeigte ¹⁾, viel weniger die Billigung des Lehrers. Proni atque succineti ad omnem clausulam non exsurgunt modo, verum etiam excurrunt et cum indecora exsultatione conclamant bei Quint. II, 2, 12. Man kann die Steigerung aus den verschiedenen Bezeichnungen bei Seneca ersehen; laudatus est, res valde laudata, maximo clamore laudare, sententia valde excepta est, magno cum adsensu hominum dixit, unico mirabantur, magnis est excepta clamoribus, cum scholasticorum summo fragore u. a. Nur wenige Rhetoren misbilligen dieses Treiben, wie Latro, der einmal die Zuhörer durch eine sinnlose Phrase täuschte, ut in reliquum etiam quae bene dicta erant tardius laudarent (Seneca p. 212) ²⁾. Auf ihn wird auch die Anwendung des Namens auditores für discipuli zurückgeführt, also in die Augusteische Zeit.

Erhalten ist uns eine nicht kleine Zahl solcher declamationes. Von Annäus Seneca aus Corduba haben wir in der Schrift oratorum et rhetorum sententiae divisiones et colores ein Buch suasoriae und fünf controversiae, letztere nur zum Theil erhalten, das Ganze überhaupt lückenhaft. Quintilian's Namen tragen 19 größere und 145 kleinere declamationes, die Reste einer umfassenden Sammlung, über deren Verfasser man schwerlich zur Klarheit kommen wird. Aus Hadrian's Zeit haben wir Schulreden des Calpurnius Flaccus unter dem unpassenden Titel excerpta decem rhetorum minorum, in denen die vorher erwähnten Lieblingshemata besonders zahlreich vertreten sind. Die panegyrici des dritten und vierten Jahrhunderts haben gleichen Ursprung, wie im zweiten Jahrhundert die verschiedenen Stilübungen des in seiner Zeit hochgefeierten Fronto. Für jene gab Plinius das exemplum, aber seit dem fünften Jahrhundert wurden ihre Leistungen schwächer und bei Ennodius fast ungenießbar.

Unter den rhetorischen Lehrbüchern behauptet Quintilian's institutio oratoria unbestritten den ersten und auch einzigen Platz. Die Technik schrumpft allmählich zu trockenen Compendien zusammen, sogar in catechetischer Form. Es wird genügen Namen wie Fortunatianus, Sulpitius Victor, C. Julius Victor, den sogenannten Augustin (principia rhetorices), Julius Severianus zu nennen, oder an die Behandlung der Rhetorik in den S. 229 behandelten Encyclopädieen zu erinnern. Daneben werden einzelne Parteen behandelt; mit besonderer Vorliebe die Schemata, wie von Nutilius Lupus, in dem carmen de figuris et schematibus, dazu die von mir 1852 zuerst herausgegebenen schemata dianoas bis herunter auf den Presbyter Beda. Von Sammlungen sind, abgesehen von einigen älteren aus dem 16. Jahrhundert, nur drei zu nennen, die von Fr. Pithou (Paris 1599), Claude Capperonnier (Straßburg 1756) und K. Halm (Opz. 1863), durch den für die meisten dieser Schriftsteller eine sichere kritische Grundlage gewonnen und Anlaß zu weiterer Verbesserung der sehr verwahrlosten Texte gegeben ist.

Litteratur: Chr. Cellarius de studiis Romanorum litterariis in urbe et provinciis, Halle 1698 u. 1703 (abgedruckt dissertat. acad. p. 341—370). — J. Georg Walch diatribe de variis modis literas colendi apud veteres Romanos, Jena 1707 (wiederholt in den parerga acad. p. 52—102) ³⁾. — Jo. Ernst Imm. Walch de ortu et progressu artis criticae apud Romanos, Jena 1747 und umgearbeitet unter dem Titel de arte critica veterum Romanorum liber, Jena 1757. — J. Nicol. Funk

¹⁾ Jahn ad Pers. p. 100.

²⁾ Bonnell, de mutata sub primis Caesaribus eloquentiae Romanae conditione, imprimis de rhetorum scholis. Berliner Programm 1836 (daraus Schmidt, Geschichte der Denk- und Glaubensfreiheit, S. 405); Wittich, de rhetoribus latinis eorumque scholis, Progr. von Eisenach 1853. Einiges bei Egger, mém. de la litterat. ancien. p. 391. Sehr dürftig ist van der Kloes, de praeceptoribus in rhetorum scholis apud Romanos. Utrecht 1840. 8.

³⁾ Die historia critica linguae latinae, Lips. 1716. 1729. 1761, bietet reiche Collectaneen. Gegen ihn eifert besonders Censorinus parad. phil. (Ferrariae 1780) p. 153.

(Funccius) de pueritia linguae lat. Marburg 1720 u. 1735; de adolescentia 1723, de virili aetate in zwei Theilen 1727 u. 1730, de imminente senectute 1736, de vegeta senectute 1744, de inerti ac decrepita senectute Lemgo 1750. Zwei Theile, de latinitate decumbente et quasi in agone versante (von Karl dem Großen bis zum 15. Jahrh.) und de restaurata vel ex orco revocata latinitate, welcher die Geschichte der Sprache und Litteratur bis auf des Verf. Zeit führen sollte, sind nicht erschienen, ob schon F. erst 1788 in Ninteln gestorben ist. — Naudet sur l'instruction publ. chez les anciens et particulièrement chez les Romains in den Mém. de l'acad. des inscript. 1831. — Egger étude sur l'éducation et particul. sur l'éducation litt. chez les Romains, Paris 1833. — G. A. Hulsebos disp. de educatione et institutione apud Romanos, Utrecht 1867. 8. — Zahlreiche Schriften und Programme über Erziehung und Unterricht bei den Römern sind werthlos; gut dagegen, was Bernhardt in seinem Grundriß der römischen Litter. S. 35 ff., Marquardt in den Antiquitäten (Bd. 5. S. 80) geben und Grassberger, die Elementarschule bei den Griechen und Römern (Würzburg 1875), brauchbar auch Emil Kuhn, die städtische und bürgerliche Verfassung des röm. Reichs S. 75.

B. Geschichte des lateinischen Unterrichts im Mittelalter.

Nachdem das durch griechische Einflüsse allgemein gewordene Christenthum in dem römischen Reiche zur Herrschaft gelangt war, gieng die heidnische Bildung nicht verloren, sondern behauptete durch die Kirche ihren Einfluß. Aller Unterricht stützte sich auf die septem artes liberales, unter denen Grammatik und Rhetorik die erste Stelle einnehmen. Lateinisch war nicht bloß die Sprache der Kirche, sondern auch alles geschäftlichen Verkehrs und darum blieb die Erlernung dieser Sprache dringendes Bedürfnis. Die Volks-Mundarten mußten zurückgedrängt werden, schon um die neu gewonnenen Christen-Seelen dem Satan nicht wieder zuzuführen. Der Unterschied lag bloß darin, daß die Schulen sich durch die Kirche bildeten und den Unterricht des geistlichen Standes zunächst beachteten. Das Band der Kirche verband Romanen und Germanen und machte aus ihnen, trotz der nationalen Verschiedenheit, einen einzigen Staat mit einer einzigen Sprache, der lateinischen, die als christliche Weltsprache gilt. Schon die Benedictinerregel giebt cap. 62 Anknüpfungspuncte für die Klosterschulen (scholae claustris), die besonders durch die Missionen der Scoti, d. h. der Angelsachsen von den britischen Inseln, weite Verbreitung fanden. Denn bei den Engländern und mehr noch bei den wißbegierigen Iren hatte die alte Bildung eine neue Stätte gefunden; in Italien selbst hatten diese ihre Kenntniss der lateinischen Sprache erworben und trugen dieselbe überall hin auf ihren Missionen, besonders zu den Franken. Nicht minder bedeutsam wurde die Errichtung des römischen Kaiserthums, denn erst seit dieser Zeit bilden Papst und Kaiser die Grundpfeiler eines neuen Gebäudes, des christlichen Europa's, in welchem die Dynastie den Frieden und das Recht schützt, die Kirche aber unter der Oberhoheit des Kaisers die Lehre verkündet und die Heilmittel spendet. Erst damit ist das neue Europa erwachsen, dessen Mittelpunkt das Kaiserthum war. Und der Kaiser Karl, der des Lateins und der artes sehr kundig war (Einhard. c. 25), war der Mann dazu, der Bildung einen neuen Aufschwung zu geben; er erkannte, daß die Volksbildung nur von der gelehrten Bildung ihren Ausgang nehmen könne. Deshalb zog er aus allen Ländern ausgezeichnete Männer zu einer Art von Academie an seinen Hof: dominus rex Carolus iterum a Roma artis grammaticae et computatoriae magistros secum adduxit in Franciam et ubique studium litterarum expandere iussit, steht im chronie. Engolism. bei dem J. 787 ¹⁾. Von den Bischöfen und Aebten hoffte er die Wiederbelebung der Cultur des Alterthums auf christlicher Grundlage und daher stammten seine zahlreichen Verordnungen über die Errichtung der Stiftsschulen, die wie die Klosterschulen

¹⁾ Bähr, de litterarum studiis a Carolo M. revocatis. Heidelberg 1856. Phillips, Karl der Gr. im Kreise der Gelehrten. Wiener Akad. 1855. S. 173. Oebeke, de academia Caroli M. Progr. v. Aachen 1847. Lorenz in Raumer's Taschenbuch 1832. S. 368.

in eine schola interior s. ecclesiastica und exterior (für Kinder aller Stände) zerfielen ¹⁾. Stadtschulen erscheinen seit dem 12. Jahrhundert, theils mit der Pfarrkirche verbunden unter Leitung des Pfarrers, theils auf Geheiß des Rathes gegründet und verwaltet. In ihrer Lehrverfassung waren alle diese Schulen gleich und alle Lehrer geistlichen Standes, denn nur in Italien hatten sich nach dem Untergange des Reiches Laienschulen noch einige Zeit erhalten, in denen die Praxis der Rhetorschulen fortgepflanzt wurde.

Die Unterrichtsgegenstände zerfallen in die zwei großen Gruppen, die artes liberales oder saeculares oder mundanae litterae und die scriptura sacra. debet scholaris ire per viam ad puteum, id est per scientias adminiculantes ad theologiam. Die artes erscheinen in der Heptas und zerfallen wieder in das trivium und quadrivium. Die Lehrbücher waren aus der römischen Welt mit herübergekommen. Denn der auf das Praktische gerichtete Sinn der Römer brachte frühzeitig theils isagogische Schriften für einen bestimmten Zweig des Wissens und der Thätigkeit, theils encyclopädische für alle Gebiete ²⁾. Varro's libri novem disciplinarum, die reifste Frucht seiner Studien, eröffnen die Reihe der letzteren und haben zu den bekannten sieben noch Medicin und Baukunst hinzugefügt ³⁾. Aus seinen Schätzen sind die Encyclopädieen entlehnt, welche während des ganzen Mittelalters sich behauptet haben. Zuerst Augustin, der von den beabsichtigten disciplinarum libri (Retractat. I, c. 6) die Schriften de grammatica (vorhanden in einem verkürzten Auszuge), de musica, de dialectica und einen Abschnitt de rhetorica vollendete. Die eigentliche Begründung der septem artes ist auf Martianus Capella (um 430) zurückzuführen, der sie in der Mischform der satura bei der Vermählung des Mercur mit der Philologie auftreten läßt in dem Hofstaate des Bräutigams. Unter den Zeugnissen für den Schulgebrauch desselben ⁴⁾ steht voran Gregor von Tours: quodsi te, sacerdos dei quicumque es, Martianus noster septem disciplinis erudit, id est, si te in grammaticis docuit legere, in dialecticis altercationum propositiones advertere, in rhetoricis genera metrorum (?) agnoscere u. s. w., oder Odo von Clugny: Martianum in liberalibus artibus frequenter lectitavit, oder Wibold von Corvey (gest. 1149) bei Jaffé monum. Corbei. I. p. 279 u. 275. Dafür spricht die althochdeutsche Uebersetzung der St. Galler Mönche, die frühzeitigen Commentare und das hohe Alter der Handschriften, die bis in das zehnte Jahrhundert hinaufgehen. Die Grammatik erscheint als eine virgo longaeva paenulata (sie ist ja aus Aegypten gekommen und hat lange in Attika gelebt) mit der theca graphiaria und der cera fago illita und führt ferula und scutica, die Strafinstrumente der römischen Schulen. In derselben Weise hat Boetius (525 hingerichtet) zwar keine encyclopädische Arbeit geliefert, aber durch seine Lehrbücher philosophischen, rhetorischen und mathematischen Inhalts großen Einfluß geübt. Neben ihm ist der durch amtliche Stellung wie durch eigenen Werth bedeutendste Mann des sechsten Jahrhunderts zu nennen, Cassiodorus, der in klösterlicher Zurückgezogenheit in dem monasterium Vivariense für seine Klosterbrüder die divinas und die saeculares litteras behandelt hat und die uns hier angehenden zwei p. 519 ed. Garet also aufführt: dicendumque prius est de arte grammatica, quae est videlicet origo et fundamentum liberalium artium — secundo de arte rhetorica u. s. w. Die Summe aller Kenntnisse, welche der Bischof von Hispali's Isidorus (gest. 636) sich erworben hatte, legte er in den Originum libri XX nieder, von denen die drei ersten die Heptas besprechen. Disciplinae liberalium

¹⁾ L. Maitre, les écoles episcopales et monast. Paris 1866. Pitra, histoire de S. Léger et de Peglise des Francs au VII. siècle. Paris 1846.

²⁾ Merdlin, die isagogischen Schriften der Römer im Philolog. IV. S. 413. XIII. 736. Zahn über römische Encyclopädieen in den Berichten der Sächf. Ges. der Wissensch. II. S. 213.

³⁾ Ritschl, de Varronis disciplinarum libris commentarius. Bonn 1845. (Opusc. III. p. 352).

⁴⁾ Barth. ad Claudian. p. 32. Fabric. bibl. lat. III. 214. bibl. med. aetat. I. p. 33.

artium septem sunt, sagt er I, 2, prima grammatica i. e. loquendi peritia, secunda rhetorica propter nitorem et copiam eloquentiae suae maxime in civilibus quaestionibus necessaria existimatur u. s. w. Der Polyhistor Beda (gest. 735) hat nur einzelnes aus der Grammatik, Rhetorik, Mathematik und Astronomie behandelt; Alcuin aus den septem theoreticae disciplinae gradus das Trivium und das Astronomische (de cursu et saltu lunae), so weit es zu der Berechnung des Eintretens der christlichen Feste erforderlich ist (den computus); endlich im 10. Jahrhundert Gerbert Rhetorik, Arithmetik, Geometrie und Astronomie. P. M. v. Böck, die sieben freien Künste im 11. Jahrh. Donaunöwrth 1847. 8.

Die Reihenfolge der artes wurde festgehalten, wenn auch nicht in allen Schulen sämmtliche gelehrt sind. Von Toul berichtet Bischof Berthold de curso artium trivio quadrivium ¹⁾ degustarunt. Erst, wenn das Letztere abgeschlossen war, begann das theologische Studium. Alcuin dial. de grammat. sagt: per has vero semitas, fili, vestra quotidie currat adolescentia, donec perfectior aetas et animus sensu robustior ad culmina sanctarum scripturarum perveniat.

Der grammatische Unterricht bewegt sich zunächst in den alten Geleisen. Die Bekanntschaft mit den Buchstaben, die litteratura oder, wie die Enchirpäden sagen, litteratio, war velut quaedam grammaticae artis infantia (Isidor. I, 3, 1). Man übte das Lesen an dem Psalter und der heiligen Schrift ²⁾. Donat war das Lehrbuch für den eigentlichen grammatischen Unterricht, Priscian konnte wohl nur von den Reiferen in die Hand genommen werden. Auf diese beide Grammatiker bezog sich die regste schriftstellerische Thätigkeit. Vor die Zeit Karls des Großen in das 6. bis 8. Jahrh. gehören Pompejus mit dem commentum artis Donati (bei Keil V, p. 81), Coronatus, ein dritter Asper (Keil gr. lat. V, p. 547), Ludas (Keil VII, p. 320), Sedulius, der verdrehte Gallier Virgilius aus Toulouse mit seinem grammatischen Roman (in Mai class. auctor. V, 1); in Spanien Julianus von Toledo; von den sogenannten Scoti Aldhelm, Beda, Tatwine von Canterbury und Bonifatius ³⁾. In die Zeit Karls fallen Alcuin, Clemens ein Irländer ⁴⁾ und eben daher Erundmelus und Malrachanus, Smaragdus, der Abt von St. Michael in der Diöcese von Verdun († 817), Erchanbert, Hilberich, Abt von Monte Cassino 834; am Ende des 9. Jahrhundert Remigius von Auxerre († um 908), der Donat und Martianus Capella erklärt und Priscian excerptirt hat, Salomon, der Bischof von Constanz (890—920); im zehnten Jahrhundert Rotherius mit der Elementargrammatik, die er serva dorsum oder spara dorsum betitelt hatte ⁵⁾.

Schriftliche Uebungen lassen sich nicht genauer angeben; es werden Briefe, Reden und Verse ⁶⁾ gewesen sein. Das Material zum Schreiben war selten und deshalb theuer. Mit Wachs überzogene Holztäfelchen haben sich aus der römischen Praxis bis in das 15. Jahrhundert in der Schule erhalten, anderwärts noch viel länger. Der in Aegypten bereitete Papyrus verlor sich seit dem 12. Jahrhundert und gab seinen Namen an das Papier ab, dessen Anfänge und weitere Verbreitung noch nicht genug aufgeklärt sind.

¹⁾ Diesen Namen hat für die Tetras bereits Boetius p. 7, 25, 9, 28.

²⁾ In einem Capitulare Karls (Pertz monum. III. p. 65) folgen als Unterrichtsgegenstände auf einander psalmi, notae, cantus, computus atque grammatica.

³⁾ Vgl. Burflan in den Sitzungsberichten der Münchener Akad. 1873. S. 457.

⁴⁾ Dümmler, Gesch. des ostfränk. Reichs II. S. 649. Ueber Tatwinus Ebert, Sitzungsberichte der Sächs. Gesellschaft der Wissensch. 1877. S. 25.

⁵⁾ Keil, de grammaticis quibusdam infimae aetatis. Erlangen 1868. 4. Einiges auch S. Müller im Rhein. Mus. XX. p. 357: versus Scoti cuiusdam de alphabeto, und über Bonifatius Burflan in den Berichten der Münchener Akademie, 1873. S. 457.

⁶⁾ Die St. Galler Handschr. 393 hat in dem liber benedictionum eine Musterammlung für die lateinische Schuldichtung, Stücke, die Ekkehard IV. in seiner eigenen Schulzeit unter Rother Labeo verfaßt hatte. Vergl. Dümmler in der Zeitschr. f. deutsches Alterthum Bd. XIV.

In Deutschland zog man das Pergament wegen seiner Dauerhaftigkeit vor und nannte es *membrana* im Gegensatz zu den *chartae*, speciell *vitulinum* (*vélin*), wenn es aus Kalbfellen bereitet war. Unter Karl den Großen wurde die Virgilische Ekloge gepflegt; eine reichhaltige Sammlung der Gedichte dieser Zeit ist von Dümmler vorbereitet (vgl. Neues Archiv der Ges. f. deutsche G. IV, S. 89—159. Ebert in Steinmeyer's Zeitsch. 1878. S. 332). Daß man in der Zeit der Ottonen, insbesondere unter dem Einflusse des Erzbischofs Brun von Köln, die lateinische Sprache in Versen und in Prosa meisterlich zu handhaben verstanden hat, sehen wir an den in der Sprache des Sallust und Tacitus und Sueton geschriebenen Geschichtswerken, an den Bearbeitungen deutscher Helden- und Thiersagen, in denen Virgil (St. Gallen Waltharius) und Horaz (Tull Kobasis) uns überall entgegentreten, in dem *carmen de gestis Oddonis I. imperatoris* der Gandersheimer Nonne Hrotswitha, die auch die Heiligen-Legenden in die Form Terenzischer Komödien gebracht hat. Und was ist lebendiger und volksmäßiger als die Lieder der Baganten ¹⁾? Man verstand das Latein wie eine lebende, noch bildsame Sprache zu behandeln. Auch sprach man in den Schulen nur Lateinisch; von Ekkehard II. in St. Gallen wird berichtet: *iuventutem ita regebat, ut praeter pusiones quosdam lingua vernacula nemo uteretur*, nur der Teufel schreit deutsch (Uebersetzung der *casus S. Galli* von Meyer von Konau S. 64, 136).

Die Wichtigkeit der Lectüre ergibt sich daraus, daß Martianus Capella *legere* allein als Aufgabe der Grammatik angiebt ²⁾. Man hielt an den heidnischen Schriftstellern fest, denn Tertullian's Verwerfung (*de speetae*. 18. *de idololatr.* c. 10) oder die Strenge der Cluniacenser Regel, welche das Studium des classischen Alterthums für sündlich erklärte, oder Gregor's Verdammungsurtheil der Lectüre lateinischer Classiker (denn an griechische ist damals nicht zu denken), *quia in uno se ore cum Jovis laudibus Christi laudes non capiunt, drangen nicht durch*, letzteres führte höchstens zu einer größeren Beachtung christlicher Dichter. Emmericus (*epistola ad Grimoldum* ed. Dümmler p. 29—31) verwirft das Studium Virgil's. — Es fehlte auch nicht an Texten, weil besonders die Klöster für Abschreiben sorgten ³⁾. Hatte doch schon Hieronymus (*ep. 125 ad Rusticum monachum*) neben andern Beschäftigungen empfohlen *scribantur libri*; in dem Martinskloster bei Tours *ars ibi exceptis scriptoribus nulla habebatur, cui tamen operi minor aetas deputabatur, maiores orationi vacabant*. Seit Karl dem Großen fehlte keinem Kloster das *scriptorium*. Die Benedictiner-Regel setzt auch die Existenz einer Bibliothek im Kloster voraus. Gerbert (999 Papst Sylvester I.) schreibt *ep. 78 nosti quanto studio librorum exemplaria undique conquiram, nosti quot scriptores in urbibus ac in agris Italicis passim habeantur. Age ergo et te solo conscio et tuis sumptibus fac ut mihi scribantur M. Manilius de astrologia, Victorinus de rhetorica, Demosthenes ophthalmicus (?)*; vgl. *ep. 118*. Noch haben wir zahlreiche Bibliotheksverzeichnisse aus den Klöstern (besonders bei Maitre p. 278—298, außerdem über Italien Mai *script. vet. coll. vol. V*, über Loxsch Wilmanns im Rhein. Mus. 1868 S. 395, aus dem 9. Jahrhundert in Haupt's *Opusc. III*, p. 425. u. a.), die neben der theologischen Litteratur fast überall einen ziemlich gleichmäßigen Bestand von Grammatikern und andern heidnischen Schriftstellern ergeben. Ja selbst der Eifer die umfangreichen Schriften der Kirchenväter zu besitzen

¹⁾ Stefebrecht in der Allg. Monatschr. 1853 und bei Wattenbach, Deutschlands Geschichtsquellen, S. 431, und Bädinger über einige Reste der Baganten-Poesie in Oesterreich. Daß viele dieser Dichtungen fälschlich dem Walter Map, 1196 Archidiaconus in Oxford, zugeschrieben sind, ist nach den Untersuchungen von Wright (*biogr. brit. Anglo-Norm. period.* p. 295—310) und Phillips (*Sitzungsberichte der Wiener Akademie* 1853, X. S. 360) unzweifelhaft.

²⁾ Hugo v. St. Victor bespricht in dem *didascalicon* auch, was und in welcher Ordnung man lesen soll. Auszug bei Schloffer, Hugo von Beauvais II. S. 39.

³⁾ Wattenbach, *Schriftwesen* S. 247. Chr. Cahier, *nouveaux mélanges* (Paris 1877) T. IV.

veranlaßte die Mönche seit dem 7. Jahrhundert die Pergamente der alten Schriftsteller zu rescribiren, und dadurch haben sie manches gerettet 1).

Gelesen wurden die Dichter und die Historiker. Peter von Blois sagt: praeter ceteros etiam libros, qui celebres sunt in scholis, profuit mihi frequenter inspicere Trogum Pompeium (d. h. Justin), Josephum, Suetonium, Egesippum, Q. Curtium. Sicher las man diese Späteren und dazu etwa Valerius Maximus und Florus mehr als Sallust und Livius; Seneca und Quintilian's Declamationen waren beliebter als Cicero. Unter den Dichtern steht Virgil obenan. Von Alcuin wird erzählt, daß er in seinem 11. Lebensjahre Virgil lieber gelesen habe als die Psalmen, aber als lebensfatter Greis verdamnte er dies als seelenschädlich: sufficiunt vobis divini poetae, nec egetis luxuriosa sermonis Virgilio vos pollui facundia, contra quod praeceptum tentavit Sigulfus secrete agere, inde post erubuit publice. Dem Erzbischof Rigbod macht er diese Vorliebe gleichfalls zum Vorwurfe und schließt mit den mahnenden Worten: utinam evangelia quatuor, non Aeneades (doch wohl Aeneides zu schreiben) duodecim pectus compleant tuum. Tartarius, Mönch von Fleury, versichert den Horaz fleißig gelesen zu haben und bewährte es auch in der geschickten Nachahmung dieses Dichters. Das *regstrum auctorum* Hugo's von Trimberg (Berichte der Berl. Akademie 1854. S. 142) nennt *sermones* und *epistolae* als *libri principales* und *Carmina* und *Epoden* als *minus usuales*, quos nostris temporibus credo valere parum. Ratherius führt viele Horazische Verse an. Die *carmina* werden seit dem 9. Jahrhundert benutzt, die *hexametrischen* Dichtungen besonders in der *Ecbasis captivi* im 10. Jahrhundert geplündert; Virgil und Horaz gleichmäßig im Waltharius, Horaz in den *Quirinalia* des Metellus von Tegernsee²⁾. Gisbert bekennet, freilich nicht ohne Gefühl der Reue: *ad hoc ipsum duce mea levitate iam veneram, ut Ovidiana et Bucolicorum dicta praesumerem*. Sogar in den Kanzelreden wird Ovid's *ars amandi* verwerthet, um den Gegensatz zu der göttlichen Liebe in dem *Hohenliebe* zu zeigen³⁾. Lucan, Seneca der Tragiker, Avian's Fabeln sind viel gelesen; von Terenz, Juvenal, Statius, Claudian finden sich in den ältesten Katalogen Handschriften. Die durch Avianus und Priscian in lateinische Hexameter umgeformte *Periegesis* des Dionysios diente als geographisches Lehrbuch.

Seit Gregor dem Gr. pflegte man in der Auslegung der heiligen Schrift den anagogischen oder mystischen und moralischen Sinn hervorzuheben und ergieng sich neben der Erklärung des Wortsinnes in allegorischen Erklärungen. Dies Verfahren wurde natürlich auch bei den profanen Schriftstellern angewendet. Eine Probe aus Robert Holkot's *moralia super Ovidii metamorphoses* mag genügen. Phöbus ist ihm das Streben nach weltlichem Ruhme, der in der Daphne personificirt wird; nachdem diese in den Lorbeer verwandelt ist, stellt sie die christliche Seele dar, welche von dem Teufel (Phöbus) verfolgt wird, bis der ihre Bitten erhörende Christus sie rettet. Die Beziehung der vierten Ekloge Virgil's auf die Geburt Christi ist aus derselben Richtung zu erklären.

Die Rhetorik nimmt die dritte Stelle in dem Trivium ein, weil man die Dialektik als eine Vervollständigung der Grammatik betrachtete. Spuren von der Benutzung der rhetorischen Schriften Cicero's sind nur vereinzelt, dafür gelten bei dem Unterrichte die betreffenden Schriften des Augustin, Martianus Capella, Cassiodorius und Isidor's zweites Buch, auch wohl Alcuin's *Compilation disputatio de rhetorica et de virtutibus sapientissimi regis Karli et Albini magistri*. Die Schematologie

1) Cicero de rep. steht unter Augustin, Gajus unter Hieronymus, der Veroneser Livius unter Gregor dem Großen, Sallust's Historienfragment (in Berlin) unter Hieronymus und so fort.

2) Bursian in den Sitzungsberichten der Münchener Akad. 1873. S. 460 und 473, und zur *Ecbasis* auch E. Voigt in der Ausg. Straßb 1875. Franke, latein. Schulpoesie (1879) S. 23.

3) Lecoy de la Marche, *La chaire franç.* (Paris 1868) p. 436.

Beda's nimmt ihre Beispiele aus der Schrift ¹⁾. In Fleury lehrte man im 11. Jahrhundert zu Cicero zurück: ad horam tertiam Guillelmus rhetorica Tullii Quintilianique flores perorabat, wobei wohl zunächst an die Rhetorica ad Herennium und die declamationes des letzteren zu denken sein wird. Die päpstlichen Briefe zeigen schon im 8. Jahrhundert den Verfall der Sprache, weil weder Grammatik noch Logik darin sichtbar ist. Gregorovius Bd. II. S. 408, III. S. 148.

Seit dem Anfange des 12. Jahrhunderts wandte man sich mehr der Dialektik zu. Aus der Vereinigung Aristotelischer Lehre mit kirchlicher Theologie erwuchs die Scholastik, in der wir alle Nationalitäten vertreten sehen. Eine gesicherte Pflanzstätte fand sie auf den Universitäten, die sich ohne Zwang und Zuthun von außen lediglich durch freies Streben nach Belehrung allmählich gestalteten. Von der Schule der Medicin in Salerno ²⁾, des Rechts in Bologna und Ravenna aus bildeten sich feste Corporationen (universitates), welche von Päpsten, Fürsten und anderen Gewalten privilegiert wurden. Die septem artes liberales werden gelehrt in der Facultät der Artisten. Obgleich die philosophische Umgestaltung sich in dem ganzen gebildeten Europa vollzog, so war doch der Einfluß derselben auf die Grammatik in Italien und dem südlichen Frankreich ein ganz anderer als in Nordfrankreich, in Deutschland und England. In Italien trat das Rechtsstudium in den Vordergrund und damit das Bedürfnis schriftstellerisch für den Geschäftsstil zu sorgen.

Man hat fortan bei der Erlernung der Sprache den praktischen Zweck sie zu lesen, zu schreiben und zu sprechen; darum verläßt man auch in der Grammatik die Quellen und behandelt das Latein der Gegenwart. Dictare ist der allgemeine Ausdruck für die Thätigkeit, schulgerecht zu schreiben, gleichviel ob in Prosa oder in Versen (diet. metricum, prosimetricum, rithmicum und prosaicum) ³⁾, vorzugsweise aber Briefe und Urkunden vorschriftsmäßig abzufassen; dietator heißt, wer sich damit beschäftigt; ein Product desselben dietamen; die Theorie ars dietandi oder dietaminis, die eigentlich die ganze Rhetorik hätte umfassen sollen, sich aber auf den epistolaris stilus beschränkte, sub quo privilegia, testamenta et confirmationes continentur. Dafür hauptsächlich war der grammaticus an der Universität angestellt ⁴⁾. Das von Rodinger aufgeführte Material beginnt für Deutschland schon im 9. Jahrhundert und alljährlich vermehrt sich dasselbe durch die Mittheilungen der Historiker und Sprachforscher. Auch für Italien hat derselbe Münchener Gelehrte die Schriften vom Ausgang des 11. bis in die zweite Hälfte des 13. Jahrhunderts angeführt, aber noch viele liegen in den Bibliotheken, besonders von Paris. In Deutschland gab Benno, Bischof von Meissen (1066—1106), ein liber dietaminum (bei Bez gedruckt). So aus dem 12. Jahrhundert introductiones dietandi a fratre Paulo Camaldulense monacho breviter compositae, oder Boncampagnus in Bologna quinque salutationum tabulae, zu denen noch in aliis quinque tabulis continebuntur omnes modi componendi epistolas, sermones, privilegia, orationes rhetoricas et testamenta, Sponcius oder Poncius summa dietaminis 1250 ⁵⁾, Jo. de Garlandia poetria de arte prosaica, metrica et rithmica um 1260, und die

¹⁾ Die Schriften von Augustinus bis Beda hat Halm in seine Ausgabe der rhetores latini nach alten Handschriften wesentlich verbessert aufgenommen.

²⁾ In Salerno wurde die Medicin in Verbindung mit den artes, namentlich der Grammatik gelehrt und ebenso von Guarnerius in Bologna erst die artes, dann das ius civile.

³⁾ Daraus ist das Wort Dichten entstanden. Grimm D. W. II, 1058.

⁴⁾ Nachweisungen bei Böcking suppl. Hutteni p. 417. Wattenbach, Schriftwesen S. 266. Derselbe im Archiv für österr. Geschichtsquellen XIV, S. 29 und in den Sitzungsberichten der Münchener Akademie 1872. S. 561—631. Rodinger, über Formelbücher vom 13.—16. Jahrh. München 1855. 8. und über Briefsteller und Formelbücher des Mittelalters in den Abhandlungen der Münchener Akademie 1861. 4.; für die frühere Zeit Siefel, die Urkunden der Karolinger, Wien 1867, für das 13. Jahrhundert Desisle in den Notic. et extr. XXVII, 2. p. 87.

⁵⁾ Hiernach können die Zweifel Böcking's S. 443 gelöst werden. Gedr. Paris 1486.

Menge, welche Thurot p. 91 und 414 aus den Pariser Handschriften aufführt, darunter auch eine ars, welche den Titel candelabrum führt, quia populo dudum in tenebris ambulanti lucidissimam dictandi peritiam cognoscitur exhibere. Die Hauptbestandtheile des dictamen, salutatio, captatio benevolentiae, narratio, petitio, conclusio werden theoretisch entwickelt, die Formeln dafür angegeben und Musterbeispiele aufgestellt. Die Epistolographie des 15. Jahrhunderts ist daraus hervorgegangen, schließlich das Material auch für die Behandlung in der Muttersprache verworther.

Daher erklärt es sich, daß die mittelalterlichen Lexicographen meist Italiener sind. Der Abt Salomon von St. Gallen († 919 als Bischof von Constanz), war nicht der Verfasser, sondern der Veranlasser des nach ihm benannten glossarium. Das des Ansiliebus gehört wenigstens der ersten Hälfte des 8. Jahrhunderts an; es scheint von dem St. Gallischen Compilator benutzt. Papias (vocalista), ein Lombarde, hat etwa 1063 das *elementarium doctrinae rudimentum* (nicht *erudimentum*) in 10jähriger Arbeit verfaßt und darin in alphabetischer Folge der technischen Namen eine Art von Real-Encyclopädie geliefert, deren Quellen theils alte Glossare, theils die Bücher sind, welche die Heptas behandeln¹⁾. Etwa 100 Jahre nach Papias folgte Osbern, ein Mönch von Glocester, mit der Panormia (bei Mai *class. auct.* (1836) T. VIII.). Viel verbreiteter war der folgende. Hugutio (Uguccio) oder Hugo aus Pisa, Bischof von Ferrara bis 1219, verfaßte auf der Grundlage des Wörterbuchs von Papias einen nach den Stammwörtern geordneten *liber derivationum*, die abenteuerlichsten Etymologien²⁾ rein auf den äußerlichen Gleichklang gegründet, aber es sind dabei die alten Grammatiker benutzt und viele Stellen aus den Schriftstellern angeführt. Jo. de Garlandia *dictionarius* seit 1837 öfter gedruckt bei Gérard, Wright p. 120—138, Scheler *lexicogr. lat. du XII. et XIII. siècle* p. 18—83. Guilelmus Brito (Breton), ein Franziskaner, berücksichtigt in dem *vocabularius* oder *summa* die *significationes vocabulorum bibliae*. Im J. 1286 vollendete Giovanni Balbi aus Genua (Joannes de Janua oder Januensis) das *catholicon*³⁾, der in sachlichen Erklärungen dem Papias folgt, in den Etymologien Hugutio ausschreibt. Ueber den Titel sagt er: *tractatus iste tamquam a principali intentio, si placet, prosodia nuncupetur, vel si magis placet, liber iste vocetur catholicon eo, quod sit communis et universalis, valet siquidem ad omnes fere scientias*⁴⁾. Viel besser ist auch Neuchlin's *vocabularius brevilocus* nicht (seit 1475 oft gedruckt), den er auf Amerbach's Betrieb am Beginne seiner schriftstellerischen Thätigkeit zusammenstellte⁵⁾, oder der *vocabularius Benthemianus* (vgl. Hamann in den Progr. der Realschule in Hamburg 1879. 1880), oder der *vocabularius ex quo* (seit 1467 in Eltville), aus Joannes Januensis compilirt, oder die *gemma gemmarum* seit 1484, in der aus gleicher Quelle geschöpft ist. Die letztgenannten enthalten schon deutsche Erklärungen.

Von Paris aus gewann die scholastische Philosophie das Uebergewicht; durch sie erlitt die lateinische Grammatik wesentliche Modificationen⁶⁾. Die eigentlichen Auctoritäten dafür haben in Paris gelehrt oder wenigstens studirt. Sie kennen von den

¹⁾ Ouvrage, où il y a autant de fautes que de mots, urtheilt J. Scaliger. Gedr. Mailand 1476, Venedig 1485. 1491. 1496. Loewe *prodrom.* p. 235. Sam. Berger *de glossariis medii aevi* (Paris 1879) p. 11. Ueber Osbern Wilman's im rhein. Museum 1874. S. 179. Loewe p. 240.

²⁾ Gedruckt ist das Buch nicht; manches daraus in dem *thesaur. nov. latin.* bei Mai *class. auctor.* T. VIII. Loewe p. 243. Berger p. 15. Aus einer anderen Schrift H. de dubio *accentu* giebt Thurot p. 403 einige Mittheilungen.

³⁾ Es heißt frischweg im Genitiv *catholiconis* und *catholicontis*.

⁴⁾ Böcking p. 399. Gedr. bei Guttenberg im Mainz 1460. Loewe p. 247. Berger p. 25.

⁵⁾ Geiger S. 68. Böcking p. 318. über die anderen p. 378 u. 496.

⁶⁾ Rabelais hat im *Gargantua* I, 11. 14. 15. 21 die verkehrte Erziehung geschildert und die schlechten Lehrbücher aufgezählt.

älteren Grammatikern meist nur Donat (und zwar den minor und das dritte Buch des größeren als barbarismus) und Priscian. Diesen commentirte Peter Helias, um die Mitte des 12. Jahrhunderts Lehrer in Paris, in dem commentum super Priscianum, auch summa genannt. Anfangs erklärt er die in seinem Text sich findenden schwierigen Ausdrücke, hört aber im Fortgange der Bücher immer mehr damit auf¹⁾. Im 12. und 13. Jahrhundert beherrschte er den Unterricht; im 14. scheint er vergessen. So konnte man eine versificirte grammatica, Straßburg 1499, auf seinen Namen taufen. Von Johannes de Garlandia, Lehrer in Toulouse 1229 bis 1232²⁾ und in Paris (Anglia cui mater fuerat, cui Gallia nutrix) ist das distigium welches in den Schulen gelesen und weitläufig erklärt wurde (Wörterklärungen in Hexametern), in gleicher Form ein compendium grammaticae, eine ars accentuandi. Die synonyma und deren Fortsetzung die aequivoca, de verborum compositis, de verbis deponentialibus sind fälschlich unter seinem Namen gedruckt. Bedeutender ist Robert Kilwardby, Magister in Paris, 1273 Erzbischof von Canterbury und 1279 als Cardinal in Viterbo gestorben. Er schrieb einen Commentar über die beiden letzten Bücher Priscian's (gedr. Straßburg 1499), der sich meist auf Definitionen und Regeln beschränkt. Noch früher (1124) hatte Ebrard (Eberhardus), geboren zu Béthune in der Grafschaft Artois, in Hexametern, die mit Pentametern gemischt sind, den graecismus geschrieben, obgleich nur das 10. Capitel griechische Etymologien enthält. Seinen Plan giebt er in der Vorrede: dictionum significationes, significationum differentias proposui declarare. Secundum Donati ordinem exsecutus primo de nomine, secundo de pronomine tractans et sic deinceps stilum acuere praedestinavi. De figuris metaplasmis et de figuris schematis, de figuris tropi et de figuris barbarismi et soloeicismi, de coloribus rhetoricis versuum, de pedibus metrorum, de commutatione litterarum, de nominibus monosyllabis cuius generis sint ea, de nominibus musarum et gentilium, de nominibus a graeco secundum alphabetum. Wie wir das Buch jetzt haben, entspricht es dem angegebenen Plane weder in der Anordnung, noch in dem Inhalte; es ist sicher in den Schulen interpolirt und erweitert³⁾. Die versificirten Regeln, die man zur Erleichterung des Lernens für ersprießlich hielt, machten diesen graecista an vielen Orten zu dem vorgeschriebenen Lehrbuche, dem aber bald das doctrinale Alexander's siegreiche Concurrnz machte von dem 13. bis in das 16. Jahrhundert hinab. Dieser Minorit Alexander, nicht aus Dole, sondern aus Ville dieu in der Normandie gebürtig (daher Gallus), gestorben als Kanonikus in Avranches, lebte im Anfange des 13. Jahrh.⁴⁾. In der Absicht die heidnischen Dichter zu verdrängen schrieb er drei didaktische Gedichte, aus welchen alle Kenntnisse geschöpft werden sollten, das doctrinale (1199 oder 1209) für die Grammatik, das ecclesiale für den computus, das Ritual und das canonische Recht und ein drittes für das übrige theologische Wissen. Die beiden letzten waren bereits 1276 vergessen, desto berühmter wurde das doctrinale.

¹⁾ Von ihm ist die ethimologia d. h. expositio alicuius vocabuli per aliud vocabulum sive unum sive plura magis nota beachtet, also lapis laedens pedem, fenestra quasi ferens nos extra, gladius gulam dividens, cadaver caro data vermibus, was auch bei Alex. Refam sich findet.

²⁾ Böcking S. 376 setzt ihn gar um 1042. Besser A. F. Gatiien-Arnoult, Jean de Garlande, docteur-régent de grammaire à l'université de Toulouse, Toulouse 1866. 8. und Hauréan notice sur les oeuvres authentiques ou supposées de J. de G. in den Notices et extraits T. XXVII, 2. p. 1—86. Erasmus in dem conflictus Thaliae et barbariei (Colloqu.), wo die hierher gehörenden Schriften aufgezählt werden, sagt von ihm: nulli eum capiant, nisi forte barbari sint et ipsi; quis enim illum facile capiat, qui ne se ipse quidem intelligat satis.

³⁾ Böcking p. 360. Thurot notices p. 525. Gedr. in Paris 1487.

⁴⁾ Thurot, de Alexandri doctrinali. Paris 1850. Morand, questions d'histoire littéraire au sujet du Doctrinale d'Alex. de Ville dieu; Böcking p. 297. Zarncke zu Brant's Narrenschiff S. 346.

Dieses, in Hexametern geschrieben für die *clericuli novelli*, setzt die Bekanntschaft mit Donat (dem *alphabetum minus*) voraus und erhält seinen Abschluß durch Priscian (das *alphabetum maius*). Der erste Theil behandelt die Formenlehre, Wort-Bildung und -Bedeutung, immerhin erträglich; der zweite die Syntax, *diasintastica*¹⁾, aus der nicht wenige Namen und Bestimmungen in die neue Grammatik übergegangen sind. In dem dritten Theile, in welchem die Metrik der Prosodie vorausgeht, wird auch die *modulatio vocis* und *clausulae* und die *pausationes*, d. h. die Interpunction besprochen; in dem vierten de *accentuatione cum novis quibusdam sententiarum additionibus*. Durch die verschiedenen glossae und Commentare ist das Verständnis mehr erschwert als erleichtert. Noch am Ende des 15. Jahrhunderts hat Gerhard von Zutphen (gest. 1515 in Köln) die *glosa notabilis super duas priores partes Alexandri* verfaßt (gedruckt zuerst in Köln 1488); er erscheint als *magister Sotphi* in den *epist. obsc. vir.* p. 7. 10. 29. Bis zum Jahre 1500 ist das Buch bereits über hundertmal gedruckt. Wie fest man daran hielt, zeigt der Umstand, daß auch an den Orten, von welchen aus das Doctrinale heftig bekämpft ist, neue Bearbeitungen erschienen sind, wie in Deventer von Sinthem (1488), in Münster von Timan Kemner in der *modulla aurea de arte grammatica quatuor partium Alexandri*, der erst später mit einer etwas selbständigeren Grammatik hervortrat. 1519 vereinigt eine Baseler Ausgabe die verschiedenen Erklärungen; aus Italien, wo es am frühesten beseitigt schien, liegt mir eine Ausgabe vor Brixiae 1580, die Wiederholung der Ausgabe Venedig 1488 mit Commentar von Ludovicus de Guaschis.

Stufenweise schritt die Jugend *per quatuor partes Alexandri* fort. Da die Vollendung eine geraume Zeit erforderte, so war das Buch in verschiedene *lectiones* für je eine Classe eingetheilt, z. B. in dem *collège de Montaigne* 1508 zu Paris in sieben, woraus erhellt, daß etwa vom 14. Lebensjahre an sieben Jahre dazu erforderlich waren²⁾. Niemand gelangte *ad eximiam aliquam eruditionem, nisi qui in Alexandro probe esset versatus*. Die wegwerfenden Urtheile der Humanisten über das Doctrinale missbilligt wenigstens für den syntaktischen Theil Haase *de medii aevi studiis philologicis*, Breslau 1856.

Die eigentlich philosophische Behandlung der Grammatik geben die *modistae*, d. h. die Verfasser von Schriften *de modis significandi*. Eine von Joannes Duns Scotus († 1308)³⁾ führt daneben förmlich den Titel *grammatica speculativa*. Aus dem Flandrer Michel de Marbais hat jetzt Thurot viele Auszüge gegeben, desgleichen aus Siger aus Brabant. Jean Joffe de Marville hat 1322 diese Lehren auch in Verse gebracht. Derartige Schriften bildeten die Grundlage für die Syntax und galten als *flos grammaticae*. Im 14. Jahrhundert kam der *florista* hinzu, ein Gedicht über die Syntax, welches der Hildesheimer Kanonikus Rudolf von Luchow⁴⁾ 1317 verfaßt hat. Seinen Namen hat es von dem Anfange *flores grammaticae propono scribere*. Den Inhalt giebt der Commentar also an: *in primo determinat de dictionibus articularibus infinitis et quaesitivis et de constructionibus relativi et antecedentis. In secundo determinat de constructionibus figurativis. In tertio determinat de constructione suppositi et appositivi et de constructione congrua. In quarto determinat de regimine grammaticali; in quinto de dictionibus interrogativis.* Im Anfange des 14. Jahrhunderts schrieb der Franziskaner Giovanni Marchesini aus Reggio den *mammotrectus*, eine Sammlung von grammatischen, orthographischen, exegetischen und anderen Glossen zum Verständnis der biblischen Schriften. Der Name *mammotrectus* (*μαμμόθρεπτος*) quales dicuntur pueri qui diu sugunt ist falsch. Mar-

¹⁾ Dieser in den verschiedensten Formen vorkommende Name wird in dem *Catholicon* erklärt aus *dia* = *de* und *sintasis*, d. i. *constructio*; es ist *de constructione* und aus *dià avriázeωs* *corrumpit*.

²⁾ Thurot, *Penseignement dans l'université de Paris*, append. §. 11.

³⁾ Böcking p. 421.

⁴⁾ Fr. Haase macht daraus Luchow; vgl. Böcking p. 372.

desini sagt am Schlusse der Vorrede: qui morem geret talis decursus paedagogi qui grossus dirigit parvulorum, mammo trectus poterit appellari, was auf das lombardische memmo, Säugling, zurückzuführen ist ¹⁾. Auch Alb. ab Eyb (gest. 1475) gab in der Blumenlese margarita poetica stilistische Regeln und rhetorische Muster. Ähnliche Elementarbücher bestanden unter den Namen exercitium puerorum (seit 1485), vademecum ²⁾, speculum puerorum oder thesaurus pauperum, letzteres von Joannes Pastrana und besonders in Spanien verbreitet. Weil alle grammatischen Theorien der zur Zeit geltenden Sprache angepaßt, diese aber durch Theologen, Philosophen, selbst durch die unter der Herrschaft der Glossatoren stehenden Juristen verdorben war, mußten sie zu einem Abfall von der classischen Ueberlieferung führen.

Vieles von dem, was hier über die Grammatik gesagt ist, verdanke ich dem reichen Stoffe, welchen Thurot nach der Ordnung der Grammatik aus zahlreichen Handschriften gesammelt hat in den notices et extraits pour servir à l'histoire des doctrines grammaticales au moyen âge T. XXII. Paris 1864. 4.

Auch im Mittelalter fehlte es nicht an der schon im Alterthum erwähnten Form der Ueberlieferung für den praktischen Gebrauch durch Gesprächsformeln für das Leben. So aus dem 9. Jahrhundert die von W. Grimm herausgegebenen deutsch und lateinisch (Berlin 1849 und 1851) und in der Bearbeitung von K. Weinhold über die Bruchstücke eines fränkischen Gesprächsbüchleins, Wien 1872, oder die im 10. Jahrhundert von Aelfric von Canterbury († 1006) für die Novizen eines Klosters angelsächsisch und lateinisch (herausg. von Th. Wright a volume of vocabularies from the tenth century to the fifteenth 1857).

Mit der Umgestaltung der wissenschaftlichen Richtung durch die Scholastik trat auch eine Aenderung in der Lectüre ein. Schon im 12. Jahrhundert hält es ein Dichter für nöthig die Beschäftigung mit Cicero und Virgil zu rechtfertigen ³⁾. Sallust, Cicero, Livius und Quintilian werden zwar nicht ganz vergessen, aber die Dichter, die eigentlichen auctores oder vielmehr seit dem 13. Jahrhundert actores, überwiegen ⁴⁾, anfangs heidnische, wie Terenz, Virgil, Horaz und Statius, dann auch christliche und sogar moderne. Den Anfang machte Cato (dieta M. Catonis ad filium), ein Handbuch guter Sitten in Denkprüchen, theils Prosa (Cato parvus, 56 Sprüche, sowohl heidnischen als christlichen Inhalts), theils in Distichen (magnus Cato), welches seit Scaliger unter dem Namen eines Dionysius Cato geht. Diese Lebensregeln, welche sich durch Einfachheit und Kürze empfehlen, wurden von den Knaben noch vor dem Donat auswendig gelernt ⁵⁾. Ueber ein ähnliches Product proverbialia Catonis ist die Zeitschrift für Oesterreich. Gymnasien, 1864. S. 576 und Niese (anthol. lat. II. p. 163—166) zu vergleichen; über die späteren Ergänzungen in dem Facetus und dem Floretus handelt Böcking S. 368. 371. Dazu trat der Aesopus moralisatus, den angeblich der römische Kaiser Romulus ad instruendum filium Tiberium hat anfertigen lassen. Aber selbst diese Schriften erschienen dem Othlonus ungeeignet, der in dem liber metricus de doctrina spirituali bei Pez thes. anecd. III. 2. p. 442 die Heiden überhaupt verwirft und einen liber proverbiorum verfaßt, um sie zu verdrängen. Dann griff man zu den christlichen Dichtern, in Trier schon im 12. Jahrhundert ⁶⁾. Hier gilt besonders Prudentius, Avitus (edidit quinque libros heroico metro compositos, quorum primus est de origine mundi, II. de originali peccato, III. de sententia dei, IV. de diluvio

¹⁾ Nabelais I, c. 14 und dazu Regis S. 72. 86. Majans, vita Sanctii in dessen opera I, p. 46. Böcking p. 411. Berger p. 31. Ueber den Namen auch Erasm. colloq. (synodus grammaticorum) offenbar falsch.

²⁾ Böcking p. 367. 493.

³⁾ Wattenbach in den Sitzungsberichten der Münchener Akad. 1873. S. 703.

⁴⁾ E. Boutaric, Vincent de Beauvais et la connaissance de l'antiquité classique. Paris 1875. v. Sillencron, Festrede in der Münchener Akademie 1876. S. 10.

⁵⁾ Schenk in der Zeitsch. f. österr. Gymn. 1873. S. 465. 499.

⁶⁾ Jahrb. des Vereins f. Alterth. in den Rheinl. Bd. L. u. LI. S. 232.

mundi, V. de transitu maris rubri), Juvenus, der Vergilius christianus, der in der historia evangelica eine Messiasde im Gewande der Aeneide giebt, Maximilian, Arator, der in dem Epos de actibus apostolorum die Apostelgeschichte in Verse gebracht hat und der bei jenen Leuten große Vorzüge vor Virgil hatte¹⁾, endlich Sedulius²⁾ der in dem paschale carmen die neutestamentliche Geschichte nicht übel bearbeitet hat. Man bevorzugte sie nicht bloß um der christlichen Weisheit willen, sondern weil sie geeignete Vorbilder für die eigene Versification darboten. Von modernen Dichtungen sind gelesen die Alexandreis von Walthar von Chatillon; Theoduli (oder vielleicht Theodori³⁾) ecloga; Alanus ab insulis (Alain de Lille) in den proverbia oder parabola in der Absicht, ut perlecto libello terminorum multorum noticiam ac multas declinationes seu modos significandi habeamus, theils auch ut bonis moribus ac virtutibus adhaereamus; Petrus von Riga mit seinem großen biblischen Gedichte Aurora⁴⁾; schließlich der magister Rothburgensis, d. h. Johann Matthias von Rothenburg an der Tauber, der ein großes Gedicht de Coelitis et sacris historiis gedichtet hatte in triplo ita magnum, sicut est Vergilius in omnibus suis operibus (epist. obsc. vir. p. 17. 27. Böcking p. 460). — Auch in Frankreich fehlte es seit dem 12. Jahrhundert nicht an solchen, welche die Nachahmung der alten Dichter eifrig betrieben.

Damit schwand nach und nach die genauere Kenntnis der alten Litteratur. Alexander Neckam (de naturis rerum c. 174) läßt Abraham in Aegypten das Quadrivium lehren; ein anderer den Hercules Unterricht in den sieben freien Künsten erteilen. Richard von Bury im 14. Jahrhundert beklagt, daß durch den Brand der Alexandrinischen Bibliothek verloren gegangen sind: Cadmi grammatica, Parnasi poemata, Apollinis oracula, Jasonis argonautica, strategemata Palamedis. Da konnte man Seneca zu einem Christen machen und mit Paulus in Briefwechsel treten lassen, ja auch der Nefte des römischen Philosophen ward ein Christ. Virgil, völlig christianisirt als ein Verkündiger des Werkes der Erlösung, wurde in Versen gefeiert, welche der Apostel Paulus gemacht haben sollte; der ganze Sagenkreis, der sich in Neapel um ihn als Zauberer bildet, hängt damit zusammen. Bei der Erklärung handelt es sich um die moralisatio; manches von dieser geschmacklosen Art ist gedruckt, wie des Dominicansers Thomas de Walleys (gest. um 1340) moralizationes in Ovidium de formis veterum deorum (epist. obs. vir. p. 81), Virgilii Bucolica cum commento familiarissimo Parisiis elucubrato (Deventer 1494), Catho cum glossa et moralisatione (Köln 1494), das meiste liegt zum Glück noch in den Bibliotheken. Auch die Rhetorik wurde moralisirt.

Ein Bild von diesem ganzen Unterrichte giebt Thomas Platter S. 23: „was man las, muß man erstlich dictieren (wegen Mangel an gedruckten Büchern), den distingwieren, den construieren, zuletzt exponieren, das die bacchanten große starketen mit inen heim hatten zu tragen, wenn sie hinweg zugen!“ Vgl. auch S. 36 flgg. Anschaulicher noch sind die epistolae obscurorum virorum seit 1515, die im Herbst 1516 und 1517 schon allgemein verbreitet waren. Ueberall figuriren die quattuor partes Alexandri (p. 10. 12. 15. 18. 58. 241. 258), quem pro deo habent, auch der übrigen Lehrbücher ist (p. 4. 12) gedacht und Spiele zum Lernen der Grammatik, ein ludus scaici, in quo trahuntur quantitates syllabarum, werden (p. 189) erwähnt; practicavi in prima parte Alexandri et in libris de modis significandi steht p. 38 und die Frage ob es nöthig sei discere grammaticam ex poetis saecularibus wird (p. 11) verneint; es genügt per logicam scientiarum scientiam (p. 30) erwerben. Das Ziel ist discere bonas latinitates (p. 13), bene latinisare (p. 17) oder stilare

¹⁾ Zeitschr. f. deutsches Alterth. N. F. VI. S. 67.

²⁾ Ueber ihn Dümmler, Halle 1869.

³⁾ Der neueste Herausgeber Beck (Marburg 1836) setzt die Schrift in das 7. oder 8. Jahrhundert; man schwankt zwischen dem fünften und zehnten.

⁴⁾ Böcking p. 458.

(p. 51), der *stilatus est stilo ornatus*. Dazu gehört *dictamina facere, scribere, componere* sowohl *metricae* als *prosaicae*, sogar *dictaminorum compositio* heißt sie (p. 28). Einen Theil lehrt der *modus epistolandi*, den andern die *ars metricandi* (p. 22. 37); *componere metra, rigmizare, compilare, poeticare* und *poetisare*. Deshalb wurde Alexandri pars tertia gelernt (p. 293) oder Sulpicius de quantitibus syllabarum auf der Universität gehört. Die classischen Schriftsteller heißen *gentiles et poetae*, auch Cicero (p. 24), Sallust (p. 12), Caesar (p. 64), Valer. Maximus (p. 71), Boetius (p. 87), Plinius (p. 26); von Dichtern wird Ovid in *metamorphosi*, die *remedia amoris* und Terenz erwähnt, aber auch Juvenius. Die Erklärung der *Metamorphosen* ist eine zwiefache, *allegorice et litteraliter*, oder gar eine vierfache (p. 42. 80. 498. 58), *scilicet naturaliter, litteraliter, historialiter et spiritualiter, quod non sciunt isti poetae saeculares*.

Diese Barbarei zu verdrängen war ein harter Kampf erforderlich, der nicht möglich gewesen wäre, ohne die Neubelebung der classischen Studien in Italien und deren Verpflanzung nach den Culturländern Europa's. Damit beginnt eine neue Zeit für den lateinischen Unterricht; nicht erst mit der Reformation der Kirche, auch nicht mit dem Kampfe der deutschen Humanisten gegen die Köhner für Reuchlin.

C. Geschichte des lateinischen Unterrichts bei den Humanisten seit dem fünfzehnten Jahrhundert. Mit der italienischen Renaissance beginnt eine neue Culturentwicklung Europa's; man nennt jene Anfänge Humanismus, weil mit ihnen die moderne Menschlichkeit beginnt. Es ist herkömmlich geworden, die Geschichte des Humanismus mit Dante anzufangen, was seine Berechtigung allein darin hat, daß er das Alterthum in den Vordergrund des Culturlebens stellte und durch sein Beispiel anregte sich mit den Schriftstellern desselben zu beschäftigen. Zu den Restauratoren des classischen Alterthums gehört er nicht, wohl aber gebührt ihm der erste Platz darum, weil er in seinem Buche *de vulgari eloquentia*¹⁾ (zwischen 1304—6) das Lateinische zu einer todten Sprache gemacht hat, die sich der weiteren Fortbildung entzog. *Latium* ist ihm Italien, das *Latinum* die gemeinsame Sprache der gesammten apenninischen Halbinsel. Die mit der Muttermilch eingesogene, in verschiedenen Dialecten verbreitete Sprache ist das *vulgare latinum*; sie ist *nobilior* d. h. bekannt, und illustriert, weil sie Licht empfängt und verbreitet; sie hat nichts zu thun mit dem Latein der Römer, welches nur ein *grammaticum* ist. Damit war ein Anstoß gegeben zu den regen Studien, die bis in den Anfang des 16. Jahrhunderts in allen Theilen Italiens die lateinische Pitteratur (sie war die bevorzugte) gefördert haben. Dante kannte nur die im Mittelalter verbreiteten Schriftsteller und erhob sich in der Erklärung derselben nicht über die herkömmliche Weise²⁾, aber schon er begann nach dem Muster der Alten lateinisch zu dichten (zwei *eclogae*), lateinische Abhandlungen und Briefe zu schreiben in einer nicht eben mustergültigen Sprache, auf welche die Humanisten mit Verachtung herabblickten. Die eigentlichen Männer der Wiedererweckung sind Petrarca und Boccaccio³⁾, der nachdrücklich hervorhebt, daß die siegreiche Kirche keinen Nachtheil von der Beschäftigung mit dem Heidenthum zu befürchten hat (*genealog. deor. gent. XIV, 18. non esse exitiale crimen libros legere poetarum*). Das hat sich freilich nicht bestätigt, denn die neue Richtung brach mit der Kirche und trug die Reformation in sich.

Die erste Sorge gieng darauf, die Schriften der Alten aufzufuchen und abzuschreiben. Es ist eine Zeit glänzender Entdeckungen und darum datirt die Eitelkeit

¹⁾ Die neueste Ausgabe in Fraticelli's opera minora di Dante 1862. Ed. Böhmer, über die Schrift *de vulgari eloquio*. Halle 1867. Franc. Ovidio in den *Saggi critic.* p. 330—415.

²⁾ Schück, Dante's classische Studien in Fleckeisen's Jahrb. für Philologie u. Pädagogik Bd. 92. S. 253.

³⁾ Schück, zur Charakteristik der ital. Humanisten. Breslau 1837. Schücking in den Jahrbüchern f. Phil. u. Pädag. 1874. S. 467—488.

der Italiener von da an eine neue Epoche. Petrarca richtete seinen Eifer zunächst auf Cicero, der sein classischer Gefährte war, wie Dante Virgil zum Führer wählte. In Lüttich fand er 1333 die Arohiana, aber kaum gelbe Tinte genug, um sie abzuschreiben (Senilia XV, 1). Er will auch die Bücher de gloria durch Raimondo Soranzo besessen haben, hat sich aber dabei wohl ebenso getäuscht, wie bei der consolatio und dem Hortensius (er meint vielleicht die *Academica priora*) oder bei Varro's *rerum humanarum et divinarum libri* (ad viros illustres ep. 6). Er trägt das lebhafteste Verlangen nach der zweiten Decade des Livius und nach den Historien des Sallust, dagegen bekam er 1350 in Florenz eine unvollständige und zerrissene Handschrift des Quintilian. Die Auffindung der Ciceronianischen Briefe ad familiares 1359 in VerCELLI hat sich als eine unbegründete Sage erwiesen, wie auch die Handschriften der Briefe in der Laurentiana nicht von Petrarca herrühren¹⁾. Im 15. Jahrhundert bot das Costnizer Concil Gelegenheit die deutschen Bibliotheken zu durchsuchen. Poggio, der selbst als päpstlicher Sekretär an den geistlichen Verhandlungen wenig Interesse fand, benützte die Empfehlungen angesehenen Prälaten, um die Klosterbibliotheken der Benedictiner auszubeuten²⁾. Die reichen Ergebnisse stellt Mehus zusammen (vita Ambrosii Traversarii p. XXXIII). In St. Gallen fand er einen fast vollständigen Quintilian und schrieb ihn in 32 Tagen ab, um ihn an Bruni nach Florenz zu schicken³⁾, ebenso von Valerius Flaccus das erste bis dritte und die Hälfte des vierten Buches und den Commentar des Asconius zu 8 Reden Cicero's. Aus deutschen und französischen Klöstern kamen hinzu Lucrez, Silius (vielleicht kommen diese beiden nur auf Rechnung seiner Ruhmredigkeit) und Manilius, aus Köln Petronius, aus England die *Bucolica* des Calpurnius. In Monte Cassino hatte er Frontin und Firmicus entdeckt. Necanati (vita Poggii p. VIII.) zählt sieben von ihm gefundene Reden Cicero's auf und unter diesen fehlt noch die pro Murena. Am 26. Februar 1429 giebt er Kunde von einem deutschen Codex, der 12 bisher unbekannte Komödien des Plautus enthielt und den der Deutsche Nicolaus von Trier (Cues) an den Cardinal Orsini in Rom verkaufte. Ueber Vitruv, Columella, Ammian und Celsus fehlen genauere Nachrichten. Anderes, wie der vollständige Gellius und Curtius, wird Plunkerei sein. Auch den Resten des Alterthums in der Hauptstadt, Bauwerken und Inschriften, gieng er eifrig nach, wie die *ruinarum urbis Romae descriptio* zeigt. Sein Nebenbuhler Bartolomeo de Montepulciano fand in schwäbischen Klöstern Vegetius und Festus. Alberto Enoche von Ascoli gieng bis zu der Weichsel und dem Pregel und fand Apicius und Porphyrius' Commentar zu Horaz; in Fulda entdeckte er den allein erhaltenen Theil von Sueton de viris illustribus und eine Handschrift des dialogus und der Germania von Tacitus; seine Abschrift brachte er 1457 nach Rom. Bei dem Baseler Concil kam Jo. Aurispa nach Deutschland und fand in Köln die Rhetorik des Fortunatian, in Mainz die panegyrici und den Donat zu Terenz, in Basel Tertullian und Excerpte aus Plinii naturalis historia. Als Gasparino da Barzizza sich anschickte, ebenso wie den Quintilian auch Cicero's Bücher de oratore zu ergänzen, entdeckte um 1422 Landriani in Lodi eine Handschrift, welche Cicero's rhetorische Schriften vollständig enthielt, und sandte sie sofort an Gasparino. Et cum nullus Mediolani esset repertus, qui eius vetusti codicis litteram sciret legere, Cosmus quidam egregii ingenii Cremonensis tres de oratore libros primus transseripsit, und diese Abschrift sandte er dem Freunde, ut pro illo vetustissimo ac paene ad nullum usum apto novum manu hominis doctissimi scriptum ad illud exemplar correctum alium codicem haberet. — multiplicataque inde exempla omnem Italiam desideratissimo co-

¹⁾ G. Voigt in den Berichten der sächs. Gesellsch. der Wissensch. Juli 1879, und gleichzeitig A. Viertel, die Wiederauffindung von Cicero's Briefen durch Petrarca, Königsb. 1879. 4. und in Fleckeisen's Jahrb. 1880. S. 231. Rörting, Petrarca S. 216. 490 und selbst A. Hortis, M. T. Cicerone nelle opere del Petr. e del Bocaccio (Triest 1878) p. 30 folgen der Uebersetzung.

²⁾ J. C. Orelli symbolae nonnullae ad historiam philologiae. Turici 1855. 4.

³⁾ Leonardi Arretini ep. I. p. 112. 120.

dice repleverunt. Biondo copirte mirabili ardore ac celeritate den Brutus und omnis Italia exemplis pariter est repleta.

Aber Handschriften waren theuer und nur den reichen Sammlern zugänglich. Hatten die Universitäten zuerst das Gewerbe der stationarii hervorgerufen, welche Bücher zum Abschreiben vermieteten und den Verkauf derselben vermittelten, so trat bei den neu gewonnenen classischen Schätzen das Bedürfnis eigenhändig zu copiren hervor. Nur wenige Humanisten, wie Petrarca und Filelfo, waren in der Lage sich einen eigenen librarius zu halten. Petrarca besaß selbst eine sehr schöne Handschrift, ebenso Boccaccio, Tommaso da Sarzana (nachher Papsst Nicolaus V.), der auch nur ausgezeichnete Copieen besorgen ließ, Niccolo Niccoli, dessen Lucretz und Plautus zu den besten Handschriften gehören, und der Camaldulenser Ambrogio Traversari, der bereits auch die Berichtigung der Handschriften sich angelegen sein ließ. Aurispa legte sich dabei auf den Bücherhandel nach Philolphi ep. l. III.: totus es in librorum mercatura, sed in lectura malle. Quod si faceres, longe melius et tibi et musis consultum esset. Quid enim prodest libros quotidie nunc emere, nunc vendere, legere vero numquam. Aber allmählich wurde es ein Geschäft der scrittori und copisti und es bildete sich die schöne neuitalienische Handschrift, welche in den sauberen Handschriften dem Kritiker wenig behagt, aber das Auge des Dilettanten befißt. Als die Kunst des Abschreibens zur größten Ausbildung gelangt war, wurde die Buchdruckerkunst erfunden und damit die Möglichkeit gegeben die Nachfrage nach Büchern besser zu befriedigen. Quis labor est fessis demptus ab articulis, jubelte Robertus Ursus um 1470 (freilich zu früh) und Filelfo schreibt: ne putes omnino me esse mendicium, institui emere quosdam ex istis codicibus, qui nunc labore nullo neque arundine, sed formis quibusdam, ut ipsi vocant, ita formantur, ut ex accuratissimi librarii manu profecti possint existumari. Dagegen beklagt er 1476 die Nachlässigkeit derer, quos librorum impressores vulgo nominant, und es dauerte geraume Zeit, ehe die Kunst Guttensberg's die weit vornehmere Kalligraphie besiegte. Aber schon vor dieser Erfindung hatte man die Xylographie benutzt für Herstellung der Lehrbücher des lateinischen Unterrichts. Holztafeldrucke des kleinen Donat waren nicht selten; auch das Doctrinale ist auf diese Weise vervielfältigt; man hat dergleichen bis 1490 wiederholt. Auf solche Arbeiten allein sind die Ansprüche Harlems zurückzuführen.

Deutsche haben die Buchdruckerkunst nach Italien wie nach Paris und Lyon gebracht und dort schneller verbreitet als in ihrer Heimat. Sweynheim und Pannartz aus Mainz haben in der Benedictiner Abtei zu Subiaco den Donat und 1465 den Lactanz gedruckt (bereits 1466 wiederholt), in demselben Jahre, in welchem in der Schöfferschen Officin Cicero de officiis erschien. In Rom haben dieselben besonders Classiker gedruckt und 1467 die Antiquatype eingeführt. Bis zum Schlusse des Jahrhunderts sind allein in Rom 23 deutsche Drucker thätig gewesen. Unter den Gelehrten, die ihnen als Correctoren halfen, ist Joannes Andreas episcopus Aleriensis (Giovanni Andrea de' Vuffi, gest. 1475), der bei Sweynheim und Pannartz besorgt hat: 1469 die ersten Ausgaben des Apulejus, Caesar, Gellius und Lucan, 1470 Cicero's Briefe ad Atticum und ad Qu. fratrem, 1477 Cicero's Reden und Ovid, außerdem ohne Jahresangabe Livius und Virgil. Gian Antonio Campano arbeitete für Ulrich Han (Gallus von Ingolstadt), aus dessen Pressen ¹⁾ die ersten Ausgaben des Quintilian, Sueton und die philippischen Reden des Cicero hervorgingen. Bei Georg Lauer aus Würzburg sind Eutrop und Curtius zuerst gedruckt und durch Pomponio Leto Varro de lingua latina und die Grammatiker. In Venedig erschienen bei Johann von Speier 1469 Cicero's Briefe, Plinii naturalis historia und Tacitus, 1470 bei seinem Bruder Wendelin die Elegiker, Sallust und Priscian, 1471 Martial, 1472 der erste vollständige Plautus; bei Nicol. Zenson (er ist 1458 nach Mainz gekommen und von da nach Venedig), der sich besonders der Hilfe des Omnibonus Leonicensis (Ognibene

¹⁾ Imprint ille die, quantum non scribitur anno, sagt Campano.

de' Bonisoli aus Sanigo, gest. 1493) und des Georgius Merula (Giorgio Merlani) bediente, 1470 Cicero's Briefe ad Atticum, 1471 Caesar, Sueton, Quintilian, Justin, Macrobius (1472), scriptores rei rusticae; 1472 bei Leonardus de Basilea (Leonh. Aigtstein) Virgil. In Ferrara sind 1471 Martial, 1475 Hygin, 1482 Seneca's Tragödien; in Neapel 1475 der Philosoph Seneca; in Mailand 1476 Plinii Panegyri und Mela, 1477 Dictys und Dares, 1498 ein ganzer Cicero in vier Folianten; in Vicenza 1482 Claudian gedruckt. Aber diese Ausgaben waren in Folio (Quartformat seit 1470) und ziemlich theuer, daher auch für den Schulgebrauch nicht geeignet. Da kam Aldo Manuzio mit seinen editiones forma enchiridia oder in portatili forma, gedruckt mit den angeblich nach Petrarca's Handschrift von dem berühmten Goldschmied Francesco Raibolini in Bologna geschnittenen Typen, jenen characteres cursivi oder cancellarii, welche noch jetzt Aldini in Italien und Italiques bei den Franzosen heißen. Virgil eröffnete 1501 die Reihe: posthac est animus dare iisdem formulis optimos quosque auctores, und rasch folgten noch in demselben Jahre Horaz, Juvenal und Persius, Martial; 1502 Ciceronis epist. ad fam., Lucan, Statius, Valerius Maximus, Ovid in 3 Bänden¹⁾; 1503 Catull, Tibull und Propert; 1508 Plinii epistolae; 1509 Caesar und die übrigen Briefsammlungen Cicero's; 1514 Quintilian. Trotz aller seiner Gelehrsamkeit hätte Aldus allein diese Ausgaben nicht besorgen können; bei den Lateinern halfen besonders Giov. Battista Egnazio, Girolamo Avanzio, Giov. Giocondo (Jucondus), Andrea Navagero²⁾. Wie sehr diese Aldinen (de littera Aldina) gesucht waren und wie schnell sie abgesetzt wurden, zeigen die Briefe Reuchlin's, Mutian's, Glarean's (Op. Hutteni I. p. 127. 128). Dies lockte trotz aller Privilegien des Senats und trotz der päpstlichen Excommunication die Nachdrucker besonders in Lyon. Die Aldinischen Pressen hören erst 1597 auf. Ihrem Beispiele folgten die Giunta in Florenz und Lyon, Jobocus Badius Ascensius, Corrector bei Johann Froeschel in Lyon, in Köln, Basel, Straßburg, Hagenau, Mainz und an anderen Orten, und nach wenigen Jahrzehnten war für die Schulen reichlich gesorgt, zumal die Preise viel billiger waren, als man erwarten sollte³⁾. Vierzig Jahre nach Erfindung der Buchdruckerkunst sind die meisten lateinischen Schriftsteller gedruckt, zunächst ohne Auswahl, denn Cellius erschien eher als Virgil, die scriptores hist. Aug. eher als Livius.

In allen Kreisen erwachte das Interesse an diesen neuen Schätzen römischer Literatur, nicht bloß bei den Gelehrten, sondern auch bei den Staatsmännern und Machthabern, selbst bei den Frauen der besseren Stände. Es waren ja die Werke des eigenen Volkes, sie vermittelten die Kenntnis der eigenen Vorzeit. Bei den ersten Humanisten steht es fest, Romanum imperium nunc etiam Romae et penes populum Romanum esse. Jene Tyrannen und kriegserfahrenen Condottiere, wegen ihrer Illegitimität vereinsamt, suchten den Glanz ihres Hofes in den Humanisten, welche sie um sich sammelten. Neapel unter Alfons und endlich auch der Kirchenstaat seit Nicolaus V. traten nicht zurück, selbst die Republik Venedig fühlte am Ausgange des 15. Jahrhunderts litterarischen Trieb, doch alle übertraf Florenz mit seinen reichen Mäcenen. Die politische Zerspaltung förderte den Aufschwung. Man wollte denken, sprechen und schreiben wie die alten Römer, deren Herrlichkeit wieder in's Leben zu rufen der Traum und das Trachten der edelsten Geister war. Es war wirklich eine Renaissance. Da galt es explodere barbarism und mit der Scholastik brechen und vor allem restituere linguae latinae puritatem. Das erste Bemühen ging darauf ihnen nachzueifern in eigenen lateinischen Darstellungen auf allen Gebieten; die Geschichtschreibung, Beredsamkeit, Epistolographie, besonders die in den schönsten Redensarten sich bewegenden

¹⁾ Ueber diese älteren giebt er Reuchlin Nachricht; vgl. Reuchlin's Briefwechsel von Geiger S. 78.

²⁾ Schück, Aldus Manutius und seine Zeitgenossen. Berlin 1862. A. Firmin Didot, Alde Manuce. Paris 1875.

³⁾ Ein Aldinischer Octavband kostete 3 marcelli, etwas über 2 Mark.

Dedicationen von Ausgaben und Schriften und vor allem die Dichtung boten dazu Gelegenheit. Die meisten Humanisten sind auf jedem dieser Gebiete thätig gewesen; noch heute sind ihre Schriften verbreitet. Als die Verbindung mit den Griechen seit Chrysoloras auch Kunde von jener Litteratur gebracht hatte, bemühte man sich wenigstens den Inhalt derselben durch lateinische Uebersetzungen kennen zu lernen, und diese sind früher gedruckt als die Originale. An den zahlreichen Universitäten wurden Vorlesungen über lateinische Schriftsteller gehalten und der Unterricht durch Professoren der Grammatik, der Rhetorik oder Eloquenz und der Poesie eifrig gepflegt. Giovanni Malpaghini (Joannes Ravennas) in Florenz, Gasparino Barzizza (Gasparinus Bergomas), Guarino von Verona in Ferrara, Aurispa, Filelfo, Poliziano in Florenz, Vittorino da Feltre in Mantua, Balla und Pomponio Leto in Rom waren gefeierte Lehrer, um deren Katheder nicht bloß die Jugend, sondern auch gereifere Männer sich sammelten. Den Humanisten wurde auch die Erziehung der Prinzen anvertraut. Die Theorie des Unterrichts blieb nicht verabsäumt, obschon jene ersten Schriftsteller meistentheils ihre Weisheit nur aus Quintilian geschöpft haben. Bergerio (gest. 1428) de ingenuis moribus et liberalibus studiis ad Vbertinum Carrariensem bespricht das Studium der Alten fast gar nicht, sondern nur im allgemeinen die geistige und körperliche Erziehung. Vegio Maffei (gest. 1458) de educatione liberorum et eorum claris moribus libri VI. giebt nur im zweiten Buche einiges über Lectüre und schriftliche Uebungen. Filelfo's Brief de liberorum educatione (bei Rosmini II. p. 463) behandelt die Prinzenziehung, ebenso wie Enea Silvio de liberorum educatione (Epist. p. 600 u. 695 und in der Baseler Ausg. der Werke p. 965). Battista Guarino, der jüngste Sohn Guarino's von Verona und Erbe seines Ruhmes, de modo et ordine docendi ac discendi¹⁾, bespricht den lateinischen Unterricht und versichert dabei die Methode seines Vaters befolgt zu haben. Das didaktische Gedicht des Venetianischen Patriziers Greg. Corraro: quando educari debeant pueri (abgedr. in Rosmini vita di Vittorino p. 477) beruht auf dem Vorgehänge des Vittorino und giebt einige Anweisung über Lectüre und Uebung in der Poesie und Beredsamkeit. An eine edle Dame (ad dominam Baptistam de Malatestis) richtet Lion. Bruni den oft gedruckten Brief de bonis studiis.

Bei dem grammatischen Unterrichte, für welchen Manuzio kurze Regeln giebt an die ludi litterarii magistri vor den rudimenta, ist zuerst auf eine gute Aussprache zu sehen: litteras et verba aperte et expedite, non tamen expresse nimis pronuntiare. Auch das Schreiben der Buchstaben und die Schönheit der Schrift ist zeitig fogar von Künstlern behandelt, die auf Grund der Inschriften dieselbe zierlich gestaltet haben. Ebenso zog die Orthographie die Italiener an und die zahlreichen artes diphthongandi und de accentandi arte et punctandi stehen mit der Unterweisung der Jugend in Verbindung. Nomina et verba declinare muß fleißig geübt werden, auch so, daß man bisweilen falsche Formen braucht, dann syllabarum et versuum cognitio, nicht bloß für die Dichterlectüre und die Versification, sondern auch für die numerosa oratio. Noch bis in den Anfang des 16. Jahrhundert herrscht als Lehrbuch das Doctrinale; höchstens für die Anfänger diente Guarino's Vocabularius breuiloquus (gedruckt Basel 1478 und öfter) und desselben grammaticae institutiones (Verona 1487) und die carmina differentialia (Venedig 1470), eine Art Synonymik. Dieser ausgezeichnete Lehrer hat den Alexander noch nicht aufgegeben und Gian-Francesco Boccardo von Brescia (Pylades Brixianus), dessen Grammatik (Venedig 1495) auch in Deutschland gebraucht ist, mußte sich rechtfertigen, weil er neue Versregeln an die Stelle der herkömmlichen gesetzt hatte. Die Folioausgabe des Priscian eignete sich nicht für den Schulgebrauch. Lorenzo Balla, der Führer in der Erneuerung der lateinischen Sprache,

¹⁾ Zum Drucke befördert durch Rhennanus, Straßburg 1514, vorher in Heidelberg 1489, nachher in Wien 1515, wiederholt durch Struwe in Zena 1704, der in der Vorrede mancherlei litterarische Nachweisungen über ähnliche Schriften giebt.

hatte in den *elegantiae linguae latinae* (Venet. 1471) mit der Tradition völlig gebrochen, aber erst gegen das Ende des Jahrhunderts brachen sich die neuen Grammatiken von Francesco Negri (Niger), Nic. Perotti (1473 u. 1476), Antonio Mancinelli (*spica quatuor voluminum* 1492)¹⁾, Giovanni Sulpicio (Sulpicius Verulanus) *praeludia grammatica de octo partibus orationis* (seit 1511 auch in Deutschland), Dionysius Nestor von Novara (*opus gramm.* 1496 und *dictionarium* 1488), besonders Manuzio *rudimenta gramm. lat.* (1502 u. 1508) mehr Bahn; weniger Curio Lancel. Passio von Ferrara (1504). Die meisten dieser Bücher sind in Deutschland nachgedruckt worden. Der Wunsch *abeat iam barbarus Alexander et barbaram cum sua barbarie repetat patriam* gieng in Erfüllung; man fühlte mit Manuzio: *cum incultos et barbaros discimus, tales et ipsi evadimus.*

Als Lectüre nennen einige nur Cicero und Virgil; Beggio setzt als Anfang die Aesopischen Fabeln und später Sallust's *Catilina*. Mehr encyclopädisch verfährt Battista Guarino, wenn er vorschlägt mit Cicero's Briefen zu beginnen, dann die Historiker folgen zu lassen (auch Valerius Maximus und Justin), später die Geographen Mela und Solinus. Von Dichtern nennt er Virgil, Lucan, Statius (die Thebais), Ovid (Metamorphosen und Fasti), Seneca's Tragödien, Terenz, Juvenal (die *vitia horrenda* sollen nicht abschrecken), Plautus, Persius. Die Philosophie soll aus Cicero, die Rhetorik aus demselben und aus Quintilian gelernt werden. Livius brachte Vittorino da Feltré zuerst in die Schule. Piccolomini schließt die Elegiker aus, lobt aber Plautus und Terenz und fügt hinzu *tragoediae quoque perutiles*. Die schönsten Stellen wurden gelernt. Plautinische Stücke wurden an den prachtliebenden Höfen von der Jugend aufgeführt, denn die komischen Dichter gaben Übung für die lateinische Conversation. Die Art der Erklärung sehen wir aus den Commentaren jener Zeit; bei den Dichtern liefern sie oft nur eine prosaische Umschreibung und beschränken sich auf Worterklärungen. Daß die allegorischen Deutungen noch immer gelten, zeigt Christoforo Landino, nach welchem Virgil in der Aeneide nur die platonische Philosophie hat entwickeln wollen. Aber die Jugend wurde daneben doch angehalten *docti commentarii* zu lesen, selbst *explanaciones in libros* zu schreiben und fleißig *Excerpte* zu machen. Nur Poliziano behandelte die Schriftsteller der silbernen Latinität mit Vorliebe, theils weil dieselben bis dahin zu sehr vernachlässigt waren, theils aus dem freilich bedenklichen pädagogischen Grunde, daß die Jugend erst mit den niedriger stehenden Schriftstellern vertraut werden müsse, um auf den Schultern derselben sich empor zu richten.

Schriftliche Übungen, durch die mittelalterliche Praxis in Berruf gekommen, wurden anfangs wenig veranstaltet; die Lehrer blieben *lectores*, die Schüler *auditores*; jene examinirten über das, was diese nachgeschrieben hatten. Für die Darstellung galt die *imitatio* der classischen Latinität und Balla's Norm: *ego pro lege accipio, quidquid magnis auctoribus placuit*²⁾; allmählich wurde Cicero allein zugelassen. Nach dem Vorgange Quintilian's (X, 2) haben Pico della Mirandola und P. Bembo (1513) in besonderen Schriften *de imitatione* gehandelt³⁾ und Bartol. Ricci's *de imitatione libri III.* erschienen noch Venet. 1545. Rednerische Übungen nach dem Muster der alten Rhetorenschulen über fingirte Fälle veranstaltete Vittorino. Die rhetorischen Lehrbücher beginnen mit Georgios von Trapezunt. Den Einfluß dieser Schulübungen sieht man in den *orationes* jener Zeit: Staatsreden der Gesandten, welche wie im alten Rom *oratores* heißen, Begrüßungen der Fürsten, Hochzeits- und Leichenreden, dazu die

¹⁾ Mancinelli's und Perotti's Einfluß auf Bernh. Perger in Wien in dem *artis grammaticae introductorium* (oft gedruckt bis 1518) ist nicht zu verkennen (Möblich, *Gesch. d. Wiener Universität* S. 513); Manc. *versilogus* ist in Deutschland von Murrnellius und Horlenius, Köln 1515. Leipz. 1517. 1520 bearbeitet.

²⁾ Besonders zu vergleichen die Vorrede zu dem 3. Buche der *elegantiae*.

³⁾ Zusammgedruckt von Hallbauer in der *Collectio opusculorum de imitatione oratoria*. Vena 1726. 8.

Einleitungsbreden bei der Eröffnung akademischer Vorlesungen; sie sind schablonenmäßig angelegt, bewegen sich in Gemeinplätzen und werden lästig durch die Citirwuth, welche erst mit der größeren Verbreitung der Bücher etwas aufhört. Von großer Wichtigkeit war die Epistolographie. Gasparino da Barzizza lieferte die erste Anleitung¹⁾; man sollte schreiben, wie man sich lebhaft unterhält, die Briefe sollten mit genialischer Nachlässigkeit hingeworfen erscheinen. Francesco Negri's opusculum scribendi epistolas ist in Venedig 1473. 1488 erschienen und oft auch in Deutschland wiederholt; Cristoforo Landino gab sogar in italienischer Sprache ein formulario di lettere e di orazioni 1492. Florent. 1507. Mit welchem Erfolge dieser Theil gepflegt ist, zeigen die zahlreichen Briefsammlungen Petrarca's, Lionardo Bruni's, Traversari's, Filelfo's, Poliziano's, Poggio's, bis auf die der einseitigen Ciceronianer (Ciceronis simii) Bembo, Sadoletti, Vettori, Sigonio, Paolo Manuzio, auch des Portugiesen Osorio; Männer, welche oft Monate auf ein paar Zeilen verwendeten und dabei nur um Worte sich kümmerten. Mehrere von ihnen haben als Secretäre den Staaten und Fürsten gedient. Auf die scriptores der päpstlichen Canzlei hatte dies großen Einfluß. Bruni und Poggio waren secretarii apostolici gewesen, mehrere der eben genannten haben dieselbe Stellung bekleidet²⁾. Hatten diese sich anfangs mit einem Werke von Antonio Loschi (Luscus) aus Vicenza begnügt, qui scripsit exempla quaedam et veluti formulas, quibus Romana curia in scribendo uteretur, quae etiam ab eruditissimis viris in usum recepta sunt, so gewannen nun diese Documente immer mehr einen Aufschwung Ciceronianischer Ausdrucksweise. Noch mehr erstrebten dieselbe in ihren Reden Majoragius (Conti aus Majoraggio), Palearius (della Paglia) bis herunter auf Muret, der trotz seiner französischen Herkunft unter die Italiener gehört (gest. 1585). Schon Poliziano hatte sich gegen diese Auctorität Cicero's aufgelehnt; er fand ein besonderes Wohlgefallen an veralteten und ungewöhnlichen Wörtern und setzte seinen Stolz darein, der selbständige Bildner seines Ausdrucks zu sein. Bei den Ciceronianern findet er nihil verum, nihil solidum, nihil efficax. Mihi certe, schreibt er an Cornefius, quicumque tantum componunt ex imitatione, esse similes vel psittaco vel picuae videntur proferentibus quae nec intellegunt³⁾. Der Eifer für Erhaltung guter Latinität erschien um so nöthiger, als gegen Ausgang des 16. Jahrhunderts cepit Italiam latini sermonis satietas und die meisten lieber Hetrusce hariolari wollten quam latine aut graece sapere (Sturm exercitat. rhetor. II.)⁴⁾. Damit stimmt die Klage Muret's (T. II. p. 321): doleo igitur et indignor, cum, quae laus nostra ac patrum memoria propria Italorum fuit, ut soli ex omnibus latina lingua perite ac scienter uterentur, eam nunc ita obsolevisse ac propemodum evanuisse video, vix ut iam tota Italia pauci quidam senes, qui eam utcumque sustineant, reperiantur. Interea exterae nationes et ut vulgo in Italia vocantur barbarae hanc possessionem gloriae tamquam a nobis pro derelicta habitam occuparunt, iamque non obscure latinae linguae usum et intelligentiam migrasse ad se relicta Italia gloriantur. Dazu Var. Lect. XV, 1. Mit dem 16. Jahrhundert verlieren die Humanisten in Italien ihren Einfluß durch eigene Schuld; die paedagogica confidentia et grammatica maledicentia hatten sie nicht minder in übeln Ruf gebracht als ihr Lebenswandel; der Vatican war unter Leo X. das letzte Asyl dieser Studien gewesen. Der Glanz des cinquecento erlosch in dem letzten Jahrzehnt.

In Deutschland brach sich der Humanismus langsam Bahn. Enea Silvio de'

¹⁾ Epistolarum opus, Paris 1470, Basel 1480, Deventer 1496, auch in der Ausgabe seiner opera von Furietti, Rom 1723.

²⁾ Ph. Bonamicii de claris pontificiarum epistolarum scriptoribus. Rom 1753 u. 1770. 8.

³⁾ Die betreffenden Briefe in Hallbauer's collectio p. 275 oder in Hoffmann's Lebensbildern berühmter Humanisten S. 157.

⁴⁾ Darum die Schriften von Amasaenus de lat. linguae usu retinendo, Folieta de l. l. usu et praestantia und Corradus in den epistol.

Piccolomini, 1442 in die Reichscanzlei Friedrich's III. berufen, fand in Wien Widerstand, omnes poeticam vel rem perniciosam et abominabilem detestantes und darum verzweifelte er an einer Verbesserung der Studien. Campano, von Papst Paul II. zu dem Reichstage in Regensburg geschickt 1471, ergeht sich in den ärgsten Schimpfreden über Wissen und Sitten der Deutschen¹⁾. Die Universitäten traten der neuen Richtung mit Mißtrauen entgegen und verzerrten ihre Anhänger. Aber schon hatten einzelne Fürsten Italiener an ihre Höfe gezogen und Gefallen an diesen Studien gefunden. Benedictus de Pileo (Biglio) war während des Costnizer Concils in Haft²⁾; Arreginus sollte dem Markgrafen Johann von Anspach Stilisten bilden für die Canzlei; in Erfurt lehrte 1466 Jacob Publicius Rufus von Florenz, mußte aber mit ganz elementaren grammatischen und metrischen Unterweisungen beginnen, gab Anweisung zu der ars epistolandi und nach einer artis oratoriae epitome zu der Beredsamkeit. Die Deutschen waren über die Alpen gezogen, vor anderen wohl Peter Luder von Kislau³⁾, der 1456 in Heidelberg zu Vorlesungen über Horaz und Valerius Maximus einlud und jeden zur Theilnahme aufforderte, der sich in der lateinischen Sprache ausbilden und dadurch Ruhm und Ehre erringen wollte. Unruhigen Geistes zog er umher, 1460 in Erfurt, 1462 in Leipzig, 1464 in Basel als Professor der Medicin und der humanistischen Studien und zuletzt wird er noch Diplomat. Noch mehr erweiterte sich der Kreis der Anhänger, seitdem edle Herren, wie Rudolf von Langen und Johannes von Dalberg, angeregt in Erfurt, selbst nach Italien gezogen waren, und nach der Rückkehr ihre Stellung benutzten, theils im Norden (in Münster), theils im Südwesten (Heidelberg) für die Pflege der humanistischen Studien zu wirken. Von den zwei Gruppen wollten die Einen vorwiegend die allgemeine geistige Bildung durch die classische Litteratur befördern, die Anderen mehr Religion und Sittlichkeit durch neue Regsamkeit auch auf dem Gebiete der Theologie. Es ist ein Irrthum den Brüdern des gemeinsamen Lebens einen Einfluß auf die Verbreitung des Humanismus zuzuschreiben. Ihre beiden Stiftungen, die Fraterhäuser und die Klöster der Windsheimer Congregation, habe mit der Hebung der Schulen und des höheren Unterrichts nichts zu thun, wohl aber haben einzelne der Brüder Unterricht ertheilt und für die Schule geschrieben. (Hirsche in Herzog's Encycl. Bd. 2. S. 699. 717.) Das Abschreiben von lateinischen Büchern bezog sich nur auf den kirchlichen Gebrauch, höchstens in den Blumenlesen (rapiaria) findet man auch Stellen aus Classikern, wie Seneca u. a. Gegen das Ende des 15. Jahrhunderts ist in mehreren Fraterhäusern der Buchdruck betrieben.

In Friesland hat Johann Wessel auf Rudolf Agricola und Alexander Hegius eingewirkt und Neuchlin zum Schüler gehabt. In der Schule zu Deventer, an deren Spitze jener Sander aus Heel bei Alhaus seit 1475 stand, sind die Münster'schen Humanisten meistentheils gebildet; dort begann Hegius in der Farrago und der invectiva in modos significandi den Kampf gegen die barbarischen Lehrbücher. Sein Amtsgenosse Joh. Sinthem (Sinthem), ein Hieronymianer, verbesserte einige Theile des Doctrinale, wie die verba deponentalia, die composita verborum⁴⁾ und eine bezweifelte glosa supra primam partem und super secunda parte Magistri Alexandri 1488 zeigen. Antonius Liber von Soest (Brhe) hat bereits um 1475 in der Aurora grammatices die Muttersprache zur Erleichterung des Erlernens herangezogen. Noch weiter gieng Hermann Torrentinus

¹⁾ Mencken, declamatiuncula de Campani odio in Germanos, Lips. 1701, abgedruckt in Campani epistolae et poemata. Lips. 1707.

²⁾ Wattenbach, Festschr. des hist.-philos. Vereins in Heidelberg, S. 97—131.

³⁾ Wattenbach in den Verh. der Würzb. Phil.-Verf. S. 71—79 und die Monographie, Karlsruhe 1869. 8; derselbe über Samuel Karoch in der Zeitschrift für Geschichte des Oberrheins Bd. 28. Heft 1., dem Anzeiger f. Kunde d. deutschen Vorzeit 1879. Nr. 7. u. 8.

⁴⁾ Drei Ausgaben, Deventer 1490, Köln 1498 und in Deventer s. a., sind mir bekannt. Auch Köln 1507. Eine Ausgabe des doctrinale von Sinthem cum annotationibus Ascensianis ist in Paris 1501 erschienen.

aus Zwolle (Lehrer in Gröningen, gest. 1520), *commentaria in primam partem doctrinalis Alexandri* (seit 1508), der das Buch dadurch genießbarer zu machen suchte, daß er die ganz falschen und unnützen Verse herauswarf oder umarbeitete und die Dunkelheiten aufklärte. Die Humanisten mißbilligten die von ihm angewendete Schonung, den Geistlichen dagegen war er zu weit gegangen; *tantum et tot saeculis approbatum grammaticum temerari discerpique non oportuisse*; die Jugend könne sich ebenso lange damit abquälen, wie sie es gethan hätten, sagten sie und fragten dazu naiv, warum solche Irthümer nicht schon früher von gelehrten Männern bemerkt und verbessert wären. Torrentinus verteidigte sich deshalb in einer *apologia*¹⁾. In Münster hielt man zunächst auch an dem Doctrinale fest; so der Rector Timann Remener (1504); aber Johann Murmellius (seit 1500 daselbst Conrector, 1513 Rector in Alkmaar) zog 1517 in dem *scoparius in barbariei propugnatores et osos humanitatis* nicht bloß gegen die Anhänger der alten Barbarei los, sondern zählte auch die Hülfsmittel auf, welche für die Studien zu Gebote standen, was für die Kenntniß der damaligen Bücher nicht unwichtig ist. Er hatte selbst, gefeiert als *absolutissimus grammaticus*, in zahlreichen Elementarbüchern Ersatz geboten, wie in der *pappa puerorum esui atque usui decocta* (1513), *nuclei de declinationibus* (1514) und in zweiter Bearbeitung als eine vollständige Formenlehre in den *tabularum opuscula tria* (1517) oder für die reiferen Schüler die *opuscula de verborum compositis* und *de verbis communibus ac deponentibus* (seit 1502) und um 1511 *artis versificatoriae rudimenta* und die dazu gehörigen *tabulae*. Von Münster gieng auch der unermüdlche Reiseprediger der neuen Weisheit aus, Hermann von dem Busche. Er war in Deventer und in Heidelberg (1484) durch Agricola gebildet und hatte dann in Italien gründlichere Kenntniß der lateinischen Sprache erworben. Nach kürzerem Aufenthalte in verschiedenen Städten des nördlichen Deutschlands, besonders in Köln (1494), hat er seit dem Anfange des 16. Jahrhunderts auf den Universitäten in Rostock, Greifswalde, Frankfurt an der Oder, Wittenberg (seit 1502 als *artis oratoriae et poeticae lector conductus*), Leipzig (1503—1507) und Köln (1508) umherziehend durch Vorlesungen und Dichtungen für die neuen Studien gewirkt, 1517 wurde er Rector in Wesel und setzte schließlich als *rectorum litterarum professor* (wie es in der Matrikel heißt) in Marburg seiner Wanderlust (1527) ein Ziel. Zum Aerger der Dominicaner in Köln, die ihn nicht aufkommen ließen, hatte er 1509 *Donat commentirt* und 1523 *Diomedes* bearbeitet. Eine begeisterte Empfehlung der humanistischen Studien ist das *vallum humanitatis* (1518)²⁾, in welchem er zeigt, welchen vielseitigen Nutzen dieselben (die *artes liberales* der Römer) auch für das Verständniß der Schrift gewähren, von welcher Wichtigkeit die Beredsamkeit und die schon von den Propheten geschätzte Poesie sei, welche Ehre dieselbe bei den gebildeten Nationen genossen. Es sei aber dazu gründliche Sprachkenntniß erforderlich, die man aus Alexander nicht schöpfen kann. Immer wieder (p. 57. 78. 149) geißelt er den alten Dominicaner. Denselben Kreise gehört Joh. Caesarius an, der einige lateinische Grammatiker für den modernen Gebrauch (*Diomedes* besonders) interpolirend zurecht machte, aber auch 1525 eine *compendiaria artis grammaticae institutio* schrieb auf Grundlage der alten Doctrin; Gerhard Carnyf in Herzogenbusch, Christ. Massäus (gest. 1546) und Peter von Afferden (*Apherdianus*) in Hardezwyl mit dem *tyrocinium latinae linguae* (Köln 1545). Einen glücklichen Griff that Jan van Pauteren (*Despauterius*) von Ninove in Flandern (*Ninivita*) († 1526), der von 1510—1519 alle Theile der Grammatik, Poetik und Rhetorik (*rudimenta, grammatica, syntaxis, prosodia, de figuris et tropis*) in Versen bearbeitete und auch äußerlich durch Glossen sein Buch dem Doctrinale ähnlich machte. Ohne Angriffe blieb er nicht: *clamant indocti homines — vociferantes me esse novitatis*

¹⁾ Abgedr. in Burckhard de l. l. in Germania fatis p. 291.

²⁾ Neue Ausg. von Jac. Burckhard. Frankfurt a. M. 1719.

fatuae excogitatore, ut qui contra ecclesiae usum perversissime doceam. Decani, canones, officiales, episcopi ita canunt et legunt, inquit isti, ut Alexander praecipit et audes profiteri te his doctiorem.

In Süddeutschland wollte Kurfürst Philipp II. von der Pfalz seine Universität Heidelberg zu einer tüchtigen Pfliegerin der Wissenschaften erheben und wurde darin durch seine Räte Dietrich von Pleningen (der Plinius Agricola's und Neuchlin's) und Johann von Dalberg unterstützt. Des Letzteren Verdienst war 1483 die Berufung Rud. Agricola's (Roelof Huisman), in dem sich die theologische und die classische Richtung vereinen. In den Niederlanden 1442 geboren und gebildet in Löwen und außerdem in Paris, hatte er sieben Jahre in Italien verweilt und scharf erkannt, daß die dort erworbenen Kenntnisse für Deutschland verwerthet und der Vorwurf der Barbarei beseitigt werden müsse. Seine Zeitgenossen stellen ihn sehr hoch, qui primus Latini sermonis genus in Germania emendare coeperit et rectam discendi latineque scribendi rationem monstraverit suis. Vgl. auch Melancthon im Corp. Ref. XI. p. 438. Er hat indessen auf die Gestaltung der Schule in Deventer Einfluß geübt und 1484 an seinen Freund Barbirianus einen langen Brief de formandis studiis geschrieben, der mit verwandten Aufsätzen von Erasmus, Melancthon u. a. oft gedruckt ist ¹⁾. Eine Lehrthätigkeit sagte seiner Natur nicht zu. Durch Agricola in Heidelberg ist auch Conrad Celtis (Pfeffel) angeregt, der Italien selbst besucht und dann als fahrender Humanist an den verschiedensten Orten Deutschlands durch öffentliche Privatvorträge (non paucas pecunias docendo acquisivit) und durch Gründungen von societates litterariae (Vistulana, Danubiana, Rhenana, eine Baltica kam nicht zu Stande) zur Verbreitung des Humanismus gewirkt hat. 1486 veröffentlichte er als seine erste Schrift die ars versificandi; Beredsamkeit lehrte er nach Cicero (epitome in utramque Ciceronis rhetoricam cum arte memorativa et modo epistolandi utilissimo (zuerst 1492), Dichtkunst an Horaz und Terenz; er hat zuerst die Stücke der alten Dichter in publicis aulis veterum more aufführen lassen, aber auch neuere Dichtungen wie Guntheri Ligurinus, den er selbst verfertigt haben soll, zum Gegenstande öffentlicher Erklärung gemacht. In dem Wiener collegium poetarum et mathematicorum gründete er ein Seminar ²⁾. In Krakau hatte er Laurentius Corvinus zur Abfassung von Lehrbüchern angeregt, wie Latinum idioma (1506), Hortulus elegantiarum (1502), structura carminum (1496), die oft wiederholt sind. Der bedeutendste Schüler der Deventer Schule ³⁾, Erasmus, der sich selbst homo Germanus nennt, gehört durch sein unruhiges Wanderleben Deutschland, Frankreich, Italien und England gleichmäßig an, rastlos in der Bekämpfung mittelalterlicher Scholastik und Barbarei und in der Verarbeitung neuen Lehrstoffes und in der Sorge für die Verbreitung der alten Schriften. In das Gebiet der lateinischen Grammatik gehört eine sehr präcise Syntax in de constructione libellus (1515); für Sprech- und Leseübungen die familiarium colloquiorum formulae et alia quaedam (1518) und seit 1522 die colloquia selbst; zur feineren Kenntnis des Sprachgebrauchs gab er einen Auszug aus Balla's elegantiae; phraselogische Sammlungen zur Variation des Ausdrucks und zur Amplification der Gedanken bieten de duplici copia verborum ac rerum commentarii duo (1512); die Epistolographie verbesserte er in dem liber de conscribendis epistolis (1522) und dazu kommen noch die adagia (seit 1500), parabola, apophthegmata (1531), deren man sich zur Ausschmückung der Rede bediente, endlich noch der dialogus, cui titulus est Ciceronianus s. de optimo genere dicendi (1528), durch welchen er das gewaltige bellum Ciceronianum entzündete, in dem er doch schließlich seinen Gegnern in Frank-

¹⁾ Paris 1522. Nürnberg 1530. Basel 1531. Köln 1532.

²⁾ Aschbach, die Wiener Universität und ihre Humanisten, S. 78. 189—270. 442; dort sind auch S. 38 ff. die lateinischen Studien in ihren Anfängen zu Wien behandelt.

³⁾ Kämmerl in Masius' Jahrb. der Pädag. 1874. S. 305. A. Benoist, quid de puerorum institutione senserit Erasmus. Paris 1877, zur Ergänzung des Art. in dieser Encycl. II, S. 223.

reich und Italien unterlegen ist¹⁾. Und das war gut, denn nun dachte niemand mehr an eine weitere Umgestaltung des Lateins in der Weise des Mittelalters.

Reuchlin's große Verdienste²⁾ liegen auf ganz anderen Gebieten; seine Jugendarbeit, der *breviloquus*, erhebt sich nicht über die mittelalterlichen Vorgänger. Als aber um die Bücher der Juden der leidenschaftliche Kampf mit den Dominicanern in Köln begann, scharten sich um ihn alle deutschen Humanisten, weil sie merkten, daß der Schlag eigentlich gegen den Humanismus geführt werde. Sie führen in den *epistolae obsc. vir.* den Namen *poetae*³⁾ *moderni* oder *saeculares*, ihre Wissenschaft ist *poetria* (p. 23. 26, *merdare in poetriam* p. 7). Weil sie das Doctrinale bekämpften, *poetae confundunt antiquam grammaticam* (p. 238), die *humanistae et latini poetae* sind *novi latinisatores* (p. 241. 287). Mit Vergnügen liest man die lange Reihe berühmter Namen, welche als *diabolici poetae* Schlauff, das ist Ulr. Hutten, in dem ergeßlichen *carmen rithmicale* (p. 198) aufgezählt hat oder auch die anderen Angaben p. 267. 278.

Reuchlin war durch seine amtliche Stellung nicht ohne Einfluß auf die durch Eberhards Fürsorge gehobene Universität Tübingen, wo seit 1497 Heinrich Bebel⁴⁾ von Zuffingen lehrte als Professor der Poetik und Beredsamkeit (gest. vor 1517), *qui sua eruditione totam grammaticam ad puritatem latinae linguae restituere conatur. latinae namque eloquentiae censor mordacissimus dira exacta sua reprehensione multorum nostrae aetatis grammatarum ipse facile princeps se iudicio et examine ausit exponere*. In der 1503 gehaltenen Rede *de utilitate latinitatis* verlangt er genaue Kenntniß der Grammatik und der Rhetorik, die nur durch Heranbildung guter Lehrer erreicht werde. In einer Rede *de necessitate linguae latinae* hat er 1508 diese Studien gegen kirchliche Angriffe vertheidigt. Gegen die schlechten Lehrbücher und das greuliche Verderbniß des Lateins schrieb er 1500 die *commentaria de abusione l. l.* *apud Germanos et de proprietate eiusdem*, einen förmlichen *Antibarbarus* in alphabetischer Ordnung hinzufügend, den er 1505 in einer *Apologia* gegen mancherlei Angriffe vertheidigen mußte. An dieses umfassende Werk schloßen sich an der *vocabularius externarum locutionum*, die *annotationes et emendationes in Mammetractum s. Mammotreptum* (1500) und andere kleine Schriften zur Berichtigung landläufiger Irrthümer. Die Archaismen bekämpft er in der Abhandlung *de modo bene dicendi et scribendi*, empfiehlt aber nicht Cicero als das einzige Muster, sondern auch Quintilian und die Historiker in ziemlich bunter Reihe, da sogar Curtius und Justin einen Platz finden. Dasselbe Thema wird besprochen in der Schrift *qui auctores legendi sint novitiis*. Eine sehr ausführliche *ars versificandi et carminum condendorum* (1506) in drei Büchern ist oft wiederholt und ebenso der *modus conficiendarum epistolarum* seit 1500. Sein Hauptruhm erwuchs aus seiner Lehrthätigkeit in der Heranbildung von Schülern, deren Bedeutung noch nicht genug gewürdigt ist. *Ut barbaries latinitatis, herba (ut ita dicam) pestifera et venenosa, eo melius eradicetur, schreibt ihm Altenstaig 1508, hortaris et mones aliquando tuos discipulos, ut edant ea, quibus iuvenum tenera aetas quam optime instituatur et imbuatur*. Auf Melanchthon hat er mehr Einfluß gehabt als Reuchlin, und Melanchthon trat 1516 in seinen Wirkungskreis ein. Aus seiner Schule kommen in rascher Folge die Grammatiker des Südens: Jacob Locher

¹⁾ Scaliger urtheilt hart: *in dialogo Ciceron. nugaciter lapsus est Erasmus*. Billiger Gibbon *miscell. works* p. 448. Der Dialog ist auch ziemlich incorrect abgedruckt in Hallbauer's *collectio* p. 1—130.

²⁾ Erasmus und Capnio; *duo Germaniae oculos omni studio amplexari debemus, per eos enim barbara esse desinit haec natio*. Hutten I. p. 106.

³⁾ Cnea Silvio soll ihn zuerst gebraucht haben. Burckhard *de l. l.* in *Germ. fatis* II. p. 135.

⁴⁾ Vgl. Bender in dieser *Encycl.* Bd. I. S. 455. *Verhandlungen der Tübinger Phil.-Vers.* S. 26—37.

von Ehingen, genannt Philomusus, dessen *grammatica nova* 1495 erschien; Jacob Heinrichmann aus Sindelfingen (gest. 1561) *institutiones grammaticae*, zuerst 1506 ¹⁾, in den späteren Ausgaben sind die Wortbedeutungen deutsch hinzugefügt; Johann Brassicanus aus Constanz (nicht Koblburger, sondern KÖL) veröffentlichte als Lehrer in Urach 1506 *institutiones grammaticae*, auch Straßburg 1508 und 1516, Basel 1514; Georg Simler aus Wimpfen, Melanchthons Lehrer, *observationes de arte grammatica* 1512; Johann Altenstaig (nicht Altensteig) aus Mindelheim gab 1500 in Pforzheim, 1508 zu Hagenau, 1509 in Straßburg den *vocabularius*, eine nach der Ordnung der lateinischen Formenlehre angelegte Erklärung der Wörter, und 1512 das *opus pro conficiendis epistolis*; Johann Susembrot, Lehrer in Ravensburg, mit der *grammaticae artis institutio*, deren dritte Ausgabe von 1508 mir vorliegt. In gleicher Richtung trat 1511 Johannes Cochläus (Dobned von Wendelstein) mit dem *quadrivium grammatices* auf, welches wegen der Kürze der Darstellung, Klarheit in den Erklärungen, Uebersichtlichkeit der Anordnung besonders ansprach: poterunt in uno semestri sic erudiri adolescentes, ut de omni grammatices materie dicere queant bonosque simul audiant latini eloquii authores. Gleiches Ziel verfolgte Johannes Aventinus (Turmaix von Abensberg) in der zunächst für seine fürstlichen Zöglinge bestimmten *grammatica omnium utilissima et brevissima*, München 1512, Erfurt 1513, correcter gedruckt in Augsburg 1517, auf deren Titel schon gerühmt wird, ut citius quam per annum coniugare, declinare et ea quae ad constructionem spectant facile discant. Und dies Buch war in Ingolstadt neben Perotti in locum proscriptorum getreten und wurde 1519 statt des *Doctrinale* amtlich eingeführt. Mit Recht, denn es zeichnet sich dadurch aus, daß es nur wenige Regeln giebt und dazu passende Beispiele.

In der Schule zu Zwolle gebildet war der Westfale Rudolf Dringenberg, der zur Leitung der Schule in Schlettstadt 1450 berufen ist ²⁾; er hatte aber auch in Heidelberg studirt. Wagte er aus Furcht vor den ihn umlauernenden Bettelmönchen noch nicht die alten Lehrbücher aufzugeben, so ließ er doch das Schlechte aus ihnen weg. Sein Schüler Jacob Wimpheling unternahm den Kampf gegen die Römlinge, einen lebhaften Streit, welcher dem Neuchlinischen vorausgieng, in welchem er aber, als derselbe durch Luther weiteren Umfang gewann, ängstlich und bekümmert sich zurückzog. Er hat die Jugend an den verschiedensten Orten unterrichtet und für die neue Richtung gewonnen. Von seinen zahlreichen Schriften beziehen sich auf den lateinischen Unterricht die *adolescencia* (1500), eine Sammlung von Lesebüchern, welche ein Lieblingsbuch der höheren Schulen wurde und sich auch nach der Reformation noch erhielt; *elegantiarum medulla oratoriaque praecepta in ordinem inventu facilem copiose, clare breviterque reducta* (1493); *elegantiae maiores, rhetorica pueris utilissima* (1493. 1499); auch ein *libellus de arte metricandi* (1505) fehlt nicht. — Von Schlettstadt giengen die Männer aus, welche den Grund zur Verbesserung des Schulwesens in Straßburg legten, ein Hieron. Gebweiler, den 1524 die Reformation nach Hagenau ziehen ließ, ein Joh. Sapidus (Witz), der die neue Lehre annahm und seit 1538 noch die glänzenden Zeiten des neuen Gymnasiums sah (gest. 1561) und andere, deren Thätigkeit wohl auf Betrieb der Straßburger Buchhändler in der Abfassung zahlreicher Lehrbücher sich zeigte. Der Norden und Osten Deutschlands hat sich mit Ausnahme der glänzend hervortretenden Universität Erfurt an diesen Bestrebungen nicht betheiligt, Leipzig namentlich war *barbara tellus* und die dortige Artistenfacultät machte den zeitweilig daselbst lehrenden Humanisten das Leben herzlich sauer. Außer Crocus und Mosellanus ist etwa Chr. Hegendorfinus zu nennen mit einer kurzen *Syntax* (1520) und der *epistola methodica de institutione puerorum*; außerdem *dialogi pueriles* XII. (Straßburg 1521).

¹⁾ In Leipzig hatte G. Helt dies Buch seinen Schülern in die Hand gegeben. Es ist daselbst noch 1536 gedruckt.

²⁾ Tim. W. Röhrich, die Schule in Schlettstadt in Mgen's Zeitsch. für die histor. Theologie IV. 2. S. 199—218.

Ganz verschieden von den Italienern haben die Deutschen in der Theorie des Unterrichts sich von Quintilian mehr und mehr losgemacht und dieselbe selbständig entwickelt. Von Erasmus gehören hierher die beiden Schriften *de ratione studii ac legendi interpretandique auctores* (1512) und *de pueris statim ac liberaliter instituendis* (1529). Grammatik ist der erste Gegenstand des Lernens; man soll sich dabei auf wenige und die wichtigsten Regeln beschränken, denn die wahre Sprachfertigkeit erwirbt man durch gut gewählte Gespräche und fleißiges Lesen. Zur Lectüre empfiehlt er Terenz, Virgil, Horaz, Cicero, Caesar; auch dem Sallust gönnt er einen Platz. Er räth, sich jede ausgezeichnete Stelle durch besondere Zeichen zu bemerken und *exempla* nach bestimmten loci zu sammeln. Die Rhetorik bietet in ihren Progymnasmen den Stoff und die Form zu den Ausarbeitungen, die von dem Lehrer genau durchzugehen sind. Seine allgemeinen pädagogischen Grundsätze kommen hier nicht in Betracht. Wimpfeling schrieb die *diatriba de proba institutione puerorum in trivialibus et adolescentum in universalibus gymnasiis* (1512) und den *Isidoneus germanicus* (1496), in welchem er zeigt, wie das Wissenswürdige der Jugend in Kürze zugeführt werden könne und worauf der Lehrer hauptsächlich sein Augenmerk zu richten habe. Die ersten zwanzig Kapitel beschäftigen sich mit den Rudimenten der lateinischen Grammatik, vom 21. an bezeichnet er die zu lesenden Schriftsteller und giebt außerdem allgemeine pädagogische Regeln. Von Bebel kommen verschiedene Reden und Gedichte in Betracht, wie die *oratio de necessitate linguae latinae* oder eine andere *de utilitate eloquentiae et quae res faciat pueros eloquentes*, die Elegieen *ad iuventutem, ut discat tempore iuventae* und *de laude et utilitate poetices et secularium litterarum*, endlich das *opusculum, qui auctores legendi sint novitiis ad comparandam eloquentiam et qui fugiendi*.

In Frankreich hatte Jodocus Badius von Asche bei Brüssel (Ascensius), ein Zögling des Fraterhauses in Gent, die Grammatik von Despauterius nachgedruckt, ohne daß dies den Widerspruch der Theologen und Artisten erregte; seit 1537 druckte Robert Estienne diese *commentarii grammatici* und bald war das Doctrinale überall verdrängt. Ab omnibus scholis explosus erat Alexander quorundam rabularum sciolorum flagitiosa improbitate ac ut barbarus vitabatur etiam ab iis, qui numquam scripta eius legerant. Jahrhunderte hindurch hat sich Despauterius in den Schulen auch noch gegen Ramus und die Methode von Port Royal behauptet und ist öfter bearbeitet, wie 1605 von Gabr. Despres¹⁾. Die Arbeiten von Etienne Dolet (verbrannt 1546), die *commentarii linguae latinae* (1536) und die *formulae latinarum locutionum illustrium* (1539), sind mehr für Gelehrte bestimmt und selbst die *epitome commentariorum* dieses so genannten Keizers (1537) fand keinen Eingang.

Spanien tritt besonders im 16. Jahrhundert hervor, aber schon 1481 hatte Aelius Antonius Nebrissensis (Elio Antonio aus Lebrija, gest. 1522) *libri quinque de institutione linguae latinae*²⁾ herausgegeben und nach hartem Kampf die Einführung durchgesetzt. Man rühmt, daß sie *indignos grammaticistas ac litteratores funditus eradicavisse*. Spanier ist auch der Methodiker, den die namhaftesten deutschen Schulmänner des 16. Jahrhunderts viel benutzt haben (auch ohne ihn zu nennen, wie z. B. Sturm) und mit dem besonders die Jesuiten vieles gemein haben, Juan Luis de Vives aus Valencia († 1540). Die in England aus dem Stegreif 1523 verfaßten Briefe *de adolescentum institutione* u. *de puellarum institutione* für die Erziehung der Prinzessin Marie enthalten nur Grundzüge seines Hauptwerks *de disciplinis* (1531), von welchen 7 Bücher *de causis corruptarum artium* handeln und fünf *de tradendis disciplinis*. Nur ein Buch, das dritte, bespricht den Unterricht in den Sprachen, wobei das Lateinische als eine Art Universal-

¹⁾ Lantoinne, *histoire de l'enseignement secondaire en France* p. 31. Er ist in Frage und Antwort gebracht von J. Millet in *Mons latinorum elementorum erotemata* (Brüssel 1568), abgekürzt von Simon Berrypen (Verepaeus) und Pierre Procureur (Procurator) 1591.

²⁾ Eine *epitome* ist seit 1524 oft gedruckt; auch sein *dictionarium* ist verdienstlich. Sanctii *opera* ed. Majans T. I. p. 51.

sprache und als Geheimsprache der Gelehrten in den Vordergrund tritt und die Methode des grammatischen Unterrichts und der Interpretation entwickelt wird. Die Anleitungen *de ratione dicendi* (1531) und *de conscribendis epistolis* (1536) sind mehr für Erwachsene bestimmt; nur die *linguae latinae exercitatio* wurde ein viel verbreitetes Schulbuch (1539) in Dialogen, die vielleicht noch jetzt benutzt werden, denn 1836 ist in Parma eine Ausgabe mit italienischer Uebersetzung erschienen und 1848 in Turin. Diesem Lande gehört auch der Grammatiker der Jesuiten, Alvarus, an, dessen Buch in Italien und Frankreich sogar in der jüngsten Zeit immer wieder gedruckt wird.

Nach England haben William Grocyn (gest. 1519), Thomas Linacre, John Colet (gest. 1519) aus Italien¹⁾ selbst die Begeisterung für die neuen Studien gebracht. Linacre's Buch *de emendata structura latini sermonis* (seit 1513) bietet die erste systematische Bearbeitung der Syntax, war aber wohl für die Schule zu umfangreich²⁾ Colet verwendete sein väterliches Vermögen zur Gründung der St. Paul's Schule 1510, welche das Muster für die grammar schools geworden ist; er vermochte Erasmus zur Abfassung einiger seiner besten Lehrbücher. In Cambridge hat Rob. Barnes seit 1525 die Studirenden ermuntert anstatt der Scholastiker die Classiker zu studiren.

D. Geschichte des lateinischen Unterrichts in der lateinischen Schule vom 16. bis zum 18. Jahrhundert.

Es ist Unrecht, mit der Reformation Luthers diese neue Periode zu beginnen und pomphaft Luther's Sendschreiben vom Jahre 1524 den Stiftungsbrief der deutschen Gymnasien zu nennen (Erasmus meinte freilich *scripsit in gratiam Melanthonis*, Opera X, p. 1269 Corp. Ref. I, p. 692); es ist Unrecht, selbst bei den Anhängern der neuen Lehre keinen Unterschied zu machen, weil die Süddeutschen mit Sturm viel mehr auf dem Boden des Humanismus stehen bleiben als die Norddeutschen, bei denen die Sprachstudien, welche den Zugang zu der heil. Schrift und den Vätern erschließen, zunächst nur im Dienste der Theologie betrieben werden³⁾. Aber doch knüpft auch diese Richtung an den Humanismus an. Die Anfänge bezeichnet Hutten am 3. April 1518: *Lipsiae, quamquam pertinaciter adhuc reluctentur sophistae, erigunt tamen se litterae et augentur recta studia et Wittembergam a Fridericho principe accersuntur, qui Graece et Hebraice doceant; und am 21. August: magna est studiosis omnibus cum barbarie lucta spe ingenti fore ut pervincamus ac litterae vigeant: iam enim despectius audiuntur magisterculi et recta se ubique studia excitant.* In Leipzig erfüllte sich die Hoffnung trotz Croke's und Mosellan's kurzer Thätigkeit erst mit der Einführung der Reformation 1539 und mit der Berufung von Joach. Camerarius 1541. Nach Wittenberg dagegen war 1518 Ph. Melancthon, der zuerst Humanist war, für die gräkische Lection berufen; die am 29. August gehaltene Antrittsrede *de corrigendis adolescentiae studiis*⁴⁾, das Programm seiner Thätigkeit, kündigt die neue Richtung bestimmt an, viel klarer und viel geschmackvoller als die Tübinger Rede *de artibus liberalibus* von 1517. Luther, der seine Gelehrsamkeit bewunderte⁵⁾, lernte bei ihm Griechisch; erst aus dem freundschaftlichen Verkehr mit dem jüngeren, in Tübingen humanistisch gebildeten Manne entwickelten sich seine Anforderungen in der *Bermahnungsschrift*⁶⁾ „an die Bürgermeister und Rathsherren allerlei Städte in deutschen Landen, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“. Hier beklagt er den jämmerlichen Unterricht der Mönchszeit und die Lehrbücher (Katholiken, Floristen, Modisten und den verdamnten Mönchen- und Sophistennist) und weist hin auf „die feinsten gelehrtesten jungen Gesellen und Männer, mit Sprachen und aller Kunst gezieret, welche

¹⁾ Fr. Seebohm, *the Oxford Reformers*, London 1867 u. 2. Ausg. 1869.

²⁾ In Deutschland hat Melancthon seit 1532 für die Verbreitung des Buchs gesorgt.

³⁾ Luther's Brief von 1523 bei de Wette II. S. 313.

⁴⁾ Corp. Ref. XI, 15; die Tübinger Rede *ibid.* p. 5.

⁵⁾ Luther's Br. von de Wette I. S. 140. 141. 197.

⁶⁾ Ziemlich vollständig abgedr. in Raumer's *Gesch.* I. S. 117.

sowohl Nuz schaffen könnten, wo man ihr brauchen wollte das junge Volk zu lehren und Leute zu bilden, deren das geistliche und weltliche Regiment bedarf“. Die Noth zwang ihn, denn die Schulen waren von den abziehenden Klerikern ihrer Geldmittel beraubt und die Eltern wollten ihre Kinder nicht mehr in die Schulen schicken, weil die Aussichten auf fette Pfründen abgeschnitten waren. Auch die Beseitigung eines andern Uebelstandes erforderte eine bessere Einrichtung der Schulen, ich meine die des zu frühen Besuches der Universitäten, der nur eine Folge mangelhafter Schulen war. Bereits Knaben fanden in den *bursae* Wohnung und Unterricht, oder Privatschulen, wie selbst Melanchthon eine in seinem Hause einrichtete, ersezten die Bursen. In den Wittenberger Statuten der philosophischen Facultät steht ¹⁾: *optandum erat in academiam non ante mitti adolescentes quam grammaticam mediocriter didicissent, aliquem sermonis latini usum haberent. Sed cum aetas adhuc rudior et nondum instructa cognitione grammaticae huc veniat et commendetur magistris qui privatim docent, mandamus talibus praecceptoribus severissime, ut fideliter officium suum faciant. nam neglectio in illa prima institutione numquam postea sarciri potest et damnum non solum privatim ad illos discipulos, sed ad totam rempublicam pertinet.*

Die deutschen Reformatoren haben den Unterricht nicht neu gestaltet, sondern das Trivium des Mittelalters festgehalten. Daß sie überhaupt Schulen organisirten, ist ihr Verdienst; die unsäßen Humanisten kamen dazu nicht. Luther lehnte die Entwerfung eines Schulplans am 31. Juli 1521 ab ²⁾ in einem Schreiben an Spalatin: *supra meas vires est quod petis, ut gymnasii christiani formam unus praescribam: multorum consilia et iudicia postulat haec res.* Wenn er dennoch 1524 an denselben schreibt ³⁾ *remitto tibi libellum tuum, simul et formam scholae principi proponendam: non magna spe, tamen tentandum in nomine dei,* so hat man eher an einen Entwurf Spalatins, als an ein Werk Luther's zu denken. Indessen ist dieser Irrthum Kaumer's von vielen sorglos nachgeschrieben. Ein ebenso weit verbreiteter Irrthum beginnt die Organisation mit dem sächsischen Schulplane, dem letzten Abschnitte aus dem „Unterrichte der Visitatoren an die Pfarhern“, welcher Melanchthon's Werk ist ⁴⁾, aber in seinen Grundzügen bereits vorliegt in dem 1525 für Eisleben entworfenen Plane oder in dem Nürnberger von 1526 ⁵⁾, die beide von Melanchthon verfaßt sind. Beide gehen in den Anforderungen weiter; der sächsische Schulplan berücksichtigt nur, was in jeder Stadtschule erreicht werden konnte und schließt deshalb das Griechische klügglich von den Unterrichtsgegenständen aus, denn es fehlte eben so sehr an Lehrern wie an Büchern. Die drei Haufen, welche das Trivium durchführen, sind nicht Melanchthon's Verdienst; in Deventer schon hatte man Jahresurse und die Dreizahl von Abtheilungen erscheint auch 1485 ⁶⁾ in Nürnberg und 1512 in Nördlingen. Damit ist das Verdienst dieses Planes nicht herabgesetzt; ist er doch in den meisten Kirchen- und Schulordnungen Norddeutschlands zu Grunde gelegt. Welche Entwicklung diese einfachen und schwachen Keime zuließen, zeigen dann die Württembergische große Kirchenordnung von 1559, revidirt 1582 und die daraus entlehnte Sächsische von 1580. Aber auch für noch kleinere Städte hatte Melanchthon gesorgt, wie der 1538 für Herzberg gemachte Plan zeigt ⁷⁾.

¹⁾ Corp. Ref. X, 1016. Schon in Tübingen hatte er befürchtet, *ne diutius in hoc me ergasterio agi, inde cruciari oporteat,* und an Reuchlin geschrieben: *repuerasco inter pueros* (Corp. Ref. I. p. 31). Die Beschäftigung mit dem Elementarunterrichte ward ihm drückend.

²⁾ De Wette II. S. 33.

³⁾ De Wette II. S. 554.

⁴⁾ De Wette III. S. 191. 196. 285, deshalb auch im Corp. Ref. XVI. p. 49—96.

⁵⁾ Den ersteren hat Hofmann herausgegeben: der älteste bis jetzt bekannte Lehrplan für eine deutsche Schule, Hamburg 1865; der Nürnberger ist unter dem Titel *Ratio scholae Norembergae nuper institutae 1526* gedruckt und von Heerwagen wieder aufgefunden. Dieser hat ihn in dem Nürnberger Programm von 1860 S. 36 abdrucken lassen. Ueber Zwissau (1523); vgl. Müller in Masius' Jahrb. 1879. S. 476.

⁶⁾ Otto, Cochläus S. 12 sagt fälschlich um 1509.

⁷⁾ Von mir zuerst herausgegeben in Masius' Jahrb. f. Pädag. 1869. S. 530.

In dieser Schule nimmt das Lateinische den ersten Platz ein, obgleich sie für alle Stände bestimmt war und fast kein Ort derselben entbehrte. Diese Sprache zu lernen ist für jedermann nützlich. „Und wenn schon ein solcher Knabe, so Latein gelernt hat“, sagt Luther, „darnach ein Handwerk lernet und Bürger wird, hat man denselbigen in Vorrath, ob man sein etwa zum Pfarrherrn oder sonst zum Wort brauchen müßte: schadet ihm auch solche Lehre nichts zur Nahrung, kann sein Haus desto besser regiren und ist über das zugerichtet und bereit zum Predigtamt, wo man sein bedarf“. Und an einer andern Stelle: „Die Sprachen, sonderlich die lateinische, wissen, ist allen nütze, auch den Krieger- und Kaufleuten, auf daß sie mit fremden Nationen sich bereden und mit ihnen umgehen können“. Darum erhielt er bei dem Gottesdienste vieles Lateinische; „denn ich in keinem Wege will die lateinische Sprache aus dem Gottesdienste lassen gar wegkommen; denn es ist mir alles um die Jugend zu thun“. Melanchthon vertritt viel mehr den formalen Bildungszweck¹⁾, indem das Latein deutlich zu denken zwingt, und betrachtet es nur nebenbei als das Mittel den Zugang zu den Wissenschaften zu eröffnen. Die Lectüre muß vorzugsweise den Stillübungen dienen; doch bringt er auch darauf, den Bau und die Schönheit eines ganzen Werks zu erfassen, die in der Harmonie aller Theile, nicht in einem getrennten Stück enthalten ist. Mündliche und schriftliche Fertigkeit im Lateinischen ist sein Ziel, auch durch die Verifikation, die *alumna eloquentiae*. Seine Schüler haben diese *schola latina* weiter begründet, theils organisirend, wie Johann Bugenhagen in seinen zahlreichen Ordnungen²⁾, theils in theoretischen Schriften, wie Joachim Camerarius³⁾, Hieron. Wolf in Augsburg, Michellus in Frankfurt. Michael Neander, der wie Melanchthon als „der gemeine Präceptor Deutschlands“ bezeichnet wird, hat in dem „Bedenken an einen guten Herrn und Freund, wie ein Knabe zu leiten und zu unterweisen“⁴⁾, namentlich den lateinischen Unterricht ausführlich behandelt, und dazu genau die eigenen Lehrbücher aufgezählt, welche der Erleichterung und Verbesserung desselben dienen sollten. In der Praxis gieng wohl am weitesten Valentin Friedland, genannt Trogendorf nach seinem Geburtsdorfe, in der Goldberger Schule, welcher eine förmliche kleine lateinische Republik aus ihr machte:

atque ita romanam linguam transfudit in omnes,

turpe ut haberetur teutonico ore loqui.

audisses famulos famulasque latina sonare:

Goldbergam in Latio crederes esse sitam.

Befonnener waren in dem Herzoglichen Sachsen Joh. Rivius von Attendorn und Matthias Marcus von Daberinghausen (Dabercusius), beide auch gute Grammatiker (der letztere wurde für Mecklenburg wichtig), Adam Siber, Hiob Magdeburg und besonders Georg Fabricius, auf den Sturm Einfluß geübt hat. Alle diese sind auch Verfasser tüchtiger Schulbücher.

Im südwestlichen Deutschland steht in diesem „Götzendienste des Lateins“, wie Kaumer sagt, am höchsten Johannes Sturm in Straßburg, der gefeierte alter *praeceptor Germaniae*, dessen Bedeutung sich nicht bloß in Deutschland geltend gemacht hat. Er ist ein Anhänger der Schweizer, unter denen Huldrich Zwingli schon 1523 in dem „schier mit keiner Ordnung eilend gesetzten“ Schriftchen *quo pacto ingenui adolescentes formandi sint* (auch deutsch 1524) das Lateinische hervorgehoben hat, „wenn auch zum Verständnis der Schrift weniger dienlich, doch weil es zum andern Brauch des Lebens nicht wenig nützlich ist“. An dem *collège de Rive* in Genf (1536—59) war besonders Cordier für das Latein thätig. Die *ordre et manière d'enseigner en la ville de*

¹⁾ Klitz in dem Glogauer Progr. von 1860.

²⁾ Die *regulae grammaticae* J. Bug., die 1519 in Kopenhagen erschienen sind, befinden sich wohl nur auf der K. Bibliothek in Kopenhagen.

³⁾ *Enumeratio eorum, quae in docendo praecipue sequenda esse videantur, graec. et lat.* Lips. 1551.

⁴⁾ Gisleben 1580. 1582. 1590. 1595, jetzt bei Vormbaum I. S. 746.

Genève hat Bétant 1866 in einer leider seltenen Schrift drucken lassen ¹⁾. Später stellen die Schweizer Joh. Fries, den Verfasser zahlreicher Schriften für die Schule, Melancthon an die Seite. Sturm's Vorbild ist die Schule in Lüttich gewesen. Mit seltenem Talent hat er seit 1537 das Straßburger Schulwesen organisiert, darin abweichend von den Norddeutschen, daß er in der Bekanntschaft mit den alten Sprachen nicht hauptsächlich ein Hilfsmittel für das theologische Studium sieht, sondern die *pietas litterata*, die *sapiens atque eloquens pietas, doctrina et pietas, rerum cognitio et orationis elegantia* als Ziel und Aufgabe der Schule hinstellt und darum die Wiederherstellung der lateinischen Beredsamkeit fast ausschließlich erstrebt. Das war erklärlich in Straßburg, dem Mittelpunkte politischer Information für die Protestanten, dem Orte, aus welchem man vorzugsweise die Gesandten nach England und Frankreich wählte. Den Reigen seiner hierher gehörenden Schriften ²⁾ eröffnet das Programm des neuen Gymnasiums *de literarum ludis recte aperiendis liber* (1538. 1543. 1557), das Ideal und die Aufgabe der Schule, eine Art Gymnasialpädagogik, die ihren Abschluß durch die Praxis in den *epistolarum classicarum libri tres* (1565) erhält, in welchen die Klassenpensä fixirt sind und methodische Anweisung für die Lehrer der einzelnen Classen (daher der Titel) gegeben wird. Den Erfolg der Einrichtungen sieht man aus den protokollarischen Aufzeichnungen über das Schalexamen von 1578. Die *scholae Lauinganae* (1565) geben den Plan für 5 Classen einer kleinen Schule, auf der sich in den Vorlesungen von 9 Professoren die Fachstudien aufbauen sollten. Es ist ein Unglück, klagt Sturm, daß unsere Knaben nicht schon an der Mutterbrust anfangen lateinisch zu lallen und daß unserem öffentlichen Leben alles das fehlt, was den Römer in seiner Sprache bildete. Das muß nun die Schule ersetzen, welche vom siebenten Lebensjahre an den Knaben in der *puerilis educatio* durch neun Jahrescurse bildet. Seine Eintheilung der Classen beruht auf den Forderungen, welche Cicero an die *oratio perfecta* stellt, *ut sit* 1) *pura et dilucida*; 2) *ornata* und 3) *ad id quod dicitur congruens et apta*. Für die *oratio latina atque dilucida* sind 7, für den *ornatus* 2 Classen bestimmt, doch tritt in der ersten Classe schon das *aptum dicendi genus* hinzu. Die *stili exercitatio declamandique exercitatio* war die Hauptsache. Die Methodik der lateinischen Stilübungen hat er von den ersten Anfangsgründen an bis zur vollendeten Feinheit bearbeitet, dazu Lesebücher für jede Stufe geliefert und für phrasologische Sammlungen und Wörterbücher gesorgt. Durch seine schriftstellerische Thätigkeit hat er großen Einfluß geübt, aber auch durch sein Beispiel, weil man von allen Seiten nach Straßburg zog und seine Einrichtungen nachahmte, wie in Augsburg H. Wolf und bis nach dem Osten (Thorn) und dem Norden (Witt. 1585, Husum 1588) hin. In England ist R. Asham von ihm bestimmt. — Schon in Paris hatten Sturm's Vorlesungen über Dialektik dem Pierre de la Ramée (Ramus) den rechten Weg zu einer besseren Behandlung der classischen Studien und der Philosophie gezeigt. Als dieser durch die weltliche Macht zum Schweigen über die Philosophie verurtheilt war, weil er sich gegen Aristoteles aufgelehnt hatte, wendete er sich dem Unterrichte zu. Seine Grammatiken (die latein. 1559) zeichnen sich aus durch Klarheit und Kürze; er giebt wenig Regeln, will aber so bald als möglich vielfache Anwendung derselben. Seine Lehrbücher der Rhetorik, Logik, Mathematik und Physik wurden besonders in deutschen reformirten Anstalten gebraucht, aber von den orthodoxen Lutheranern verfehert. Sie sind zusammengestellt in *P. Rami scholae in liberales artes*, Basel 1569, übersichtlich bei Schorus: *specimen et forma legitime tradendi sermonis et rationis disciplinas ex Rami scriptis collecta*, Straßburg 1572 ³⁾.

¹⁾ Berthault, de M. Corderio et creatis apud protestantes litterarum studiis. Par. 1875.

²⁾ Sie sind vereinigt in der *Institutio litterata*, welche besonders durch Huldreich Schoder (gest. 1598) in Thorn 1586 herausgegeben ist, außerdem von Hallbauer, Jena 1730, und (nicht sehr correct) hinter dem ersten Bande von Vormbaum's evangelischen Schulordnungen.

³⁾ Schmitz über P. R. als Schulmann in den Jahrb. für Phil. u. Pädag. 1868. S. 567, wieder abgedr. hinter der Schrift über Franc. Fabricius, Köln 1871, Rénan, études sur Ramus in den Questions contemporaines und die gründliche Biographie von Waddington.

Der letzte deutsche Humanist ¹⁾ ist Nicodemus Frischlin, selbst in dem äußern Leben und der Wanderlust seinen italienischen Vorgängern gleich. Auch ihm ist die praktische Aneignung der lateinischen Sprache und die künstliche Nachbildung der Schriftsteller in den verschiedenen Dichtungsarten die Hauptsache. Seine *grammaticarum quaestionum libri VIII.* (1584) wurden zu einer *grammaticae latinae* (Tübingen 1585) umgearbeitet. Wider die Gegner derselben, namentlich gegen Crusius (Kraus), schrieb er die *grammatica strigilis, pro sua grammatica et strigili dialogi III.* (1586), Poppysmus (1587) und Celetismus (1588), denn die schlechten Grammatiker sind ihm alte Säule, die durch Striegeln gereinigt, durch Schmaggen besänftigt und endlich zum Nennen gebracht werden müssen.

Auch die katholische Kirche hat sich den Einwirkungen der Reformation auf das Schulwesen nicht entziehen können. André de Gouvéa hat in seiner Organisation zu Bordeaux Sturm's Einrichtungen festgehalten (*El. Vinet Schola Aquitaniae, Burdigal.* 1583) und ebenso in Coimbra. Die Jesuiten erkannten, daß sie die protestantische Kezerei am besten mit den Waffen der Pädagogik bekämpfen könnten, und haben daher schon in der ersten päpstlichen Confirmation 1540 *nominatim puerorum ac rudium in christianismo institutionem* sich vorgenommen. Um den elementaren Unterricht haben sie sich, angeblich aus Mangel an Lehrern, niemals gekümmert. In der Einrichtung ihrer Schulen, die in der *ratio* hin und wieder *gymnasia* heißen, entlehnten sie manches aus der *schola Aquitaniae*, dem *collège de Guyenne*, mehr aber noch aus den Grundsätzen Sturm's. Wir dürfen uns daher nicht wundern, wenn dieser 1565 ²⁾ in der Zuschrift der *classicae epistolae* sagt: *Jesuitarum novum et recens nomen est et homines acuti callidum inventum ad colligendas multorum hominum et civitatum et populorum, imperatorum etiam et regum gratias. — prae ceteris monachorum familiis, si laudandae essent, istud laudem mereretur. nam quod a theologis atque monachis obtinere non potuerunt, ut bonas litteras si non colere vellent, at doceri sinerent, hoc isti sua sponte susceperunt et linguas docent et dialectices praecepta tradunt et dicendi rationem quoad possunt suis explicant discipulis. laetor ego hoc instituto duabus de causis, quarum una est, quod nos iuvant et bonas litteras colunt — vidi enim quos scriptores explicent et quas habeant exercitationes et quam rationem in docendo teneant, quae a nostris praeceptis institutisque adeo proxime abest, ut a nostris fontibus derivata esse videatur. Altera causa est, quod cogunt nos maius suscipere studium et vigilantiam, ne illi quam nos diligentiores esse videantur et plures eruditos atque litteratos efficere quam nos efficiamus. In der That stimmen Organisation, Lehrgang und Ziel vielfach überein. Die Mahnung zu größerem Eifer findet sich auch in der Hildesheimer Schulordnung von 1574, welche von der Erwägung ausgeht, daß die gelehrten Jesuitenschulen es den Lutheranern zur Pflicht machen sich gründlicher als bisher auszubilden; und doch wurde erst 1588 daselbst das Mariano-Josephinum errichtet. Frischlin hatte 1588 in Braunschweig die glänzenden Jesuitenschulen als Muster aufgestellt. Viele Protestanten schickten ihre Kinder zu den Jesuiten, trotz aller Verbote. Sturm urtheilte später weniger befangen ³⁾: *nullum est genus hominum, a quo nobis magis metuendum est quam Jesuitarum, quoniam haec secta nova est et sunt homines isti callidi in celandis suis vitiis et occultandis suis insidiis.* Die nach mehrjähriger Berathung seit 1584 schließlich am 8. Januar 1599*

¹⁾ Nicht die Bertheidigung Melancthon's, welche die Wittenberger 1569 gegen die Flacianer erließen, ist der Schwanengesang des deutschen Humanismus.

²⁾ Er scheint seine Kenntniß von Dillingen oder von Ingolstadt her erhalten zu haben.

³⁾ In der *linguae lat. resolvendae ratio* (Instit. litter. I. p. 602). Baco's Lob (de augment. scient. VI, 4): *consule scholas Iesuitarum, nihil enim, quod in usum venit, his melius, haben viele nachgeschrieben. Ihre eigenen Mitglieder, z. B. Pontanus, haben anders geurtheilt; auch unser Leibniz* (Op. VI. p. 65) stellt sie noch unter die *Mittelmäßigkeit* (*infra mediocritatem*).

festgestellte *ratio et institutio studiorum societatis Jesu* (Rom 1599) ist bis auf den heutigen Tag die Norm, an deren unabänderlichen Grundsätzen der Orden festhält, wenn derselbe auch zugiebt, daß sie in einzelnen Punkten für Modificationen Raum lasse. Dies ist auch in der *ratio studiorum* von 1832 zur Ausführung gebracht, aber hinsichtlich des Unterrichts in den classischen Sprachen wird nichts geändert. Sie giebt uns nur in den verschiedenen Instructionen und Reglements einen Anhalt für die Kenntniß der *studia inferiora*; so in den *regulae praefecti studiorum*, in den *regulae communes omnibus professoribus classium inferiorum* und sonst zerstreut. Es ist die reine *schola latina*, in der sogar das Griechische noch mehr als bei den Protestanten in den Hintergrund tritt und der Muttersprache erst seit 1703 ein Plätzchen eingeräumt wird. Latinität ist die Hauptsache nach den drei Theilen: *legere, scribere, loqui*; nur sie ist der Schlüssel zu gründlicher Gelehrsamkeit, das Organ für jede wissenschaftliche Forschung und Mittheilung. Fertigkeit in lateinischer Prosa und Versen bleibt ihr Ziel. Nur die Sprache soll gelernt, der Stil allein gebildet werden; darum dreht sich der Unterricht, das ist ihre Concentration.

Die Jesuiten haben ihre Theoretiker (abgesehen von der *methodus*, welche *aquila Jesuitarum* Den. Petau ad gubernanda olim nostrorum studia dictaverat in den Epist. III, 70), unter denen zwei hervorzuheben sind. Francesco Sacchini (gest. 1625) schrieb das *protrepticion ad magistros scholarum inferiorum S. J.* und *paraenesis ad eosdem*; Joseph de Jouvency (Juventius, gest. in Rom 1719) de *ratione discendi et docendi*. Beide Bücher sind noch 1856 in Verona gedruckt. Beide Verfasser erklären eigentlich nur die Art und Weise, wie Lehrer und Schüler den Vorschriften der *ratio* am besten Genüge leisten können; der Letztere giebt auch Genaueres über Praelectionen, Explicationen, Recitationen, über Scriptionen, Orationen, Declamationen, Concertationen und Aemulationen (p. 133) und für den Lehrer zählt er noch *praecipua quaedam bene docendi praesidia* auf. Und doch ist diese lateinische Jesuitenschule in den romanischen Ländern beinahe bis auf unsere Tage wesentlich unverändert geblieben.

Das Latein als Grundlage zeigen schon die Namen der Classen. Die drei Stufen der Grammatik sind für die *infimistae, secundani u. syntaxistae*, die zwei der Humanität für *humanistae u. rhetores* und höchstens kommen noch zwei Jahrgänge für Philosophie hinzu. So hatte bereits Hermann von dem Busche in Wesel *elementarii, nominarii und verbarii*; Nicollus in Frankfurt am Main *elementarii, Donatistae, grammatici*; Prätorius 1537 in Hamburg *analphabeti, lectores, declinatorii, grammatici* in den ersten vier Classen; 1553 in Magdeburg¹⁾ für 9 Classen *elementarii, lectionarii minores und maiores, declinatores et coniugatores, Donatistae, rudimentarii etymologiae, grammatici minores und maiores* und die oberste Classe für die, *qui artium et linguarum studiosi sunt*; endlich Hessen 1618²⁾ *infima oder rudimentaria, etymologica, syntactica, lexicographa, poetica* und nur die drei obersten waren *graeca, logica und rhetorica*. Die von den römischen Regionen entlehnten Namen *primani u. s. w.* finden sich nur vereinzelt und zuerst in einer der jetzigen entgegengesetzten Reihenfolge. Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden für Latein beträgt 20 und mehr (27). Die Grammatik wurde Seite für Seite auswendig gelernt, *quod multis fuit perquam molestum ac grave*. Der Unterricht in der Dialektik und Rhetorik bezog sich ebenfalls nur auf lateinische Regeln und Beispiele. Lateinisch allein mußten die Schüler sprechen. Ueber die Lectüre und die schriftlichen Uebungen wird später zu reden sein.

Der Verfall der Latinität gegen den Ausgang des sechszehnten Jahrhunderts trotz aller Uebungen in dem prosaischen und poetischen Stil wird den protestantischen Theologen Schuld gegeben. Es ist nicht zu leugnen, daß sie sich immer mehr in Einseitigkeit vertieften und die classischen Studien geringschätzten. Die kirchlichen Parteikämpfe

¹⁾ Vormbaum I. S. 412.

²⁾ Abgedr. in Weber's Geschichte der Gelehrtenschule zu Cassel als Beilage; deutsch bei Vormbaum II. S. 177.

entfremdeten die Theilnahme der Fürsten und die Gelehrten bekümmerten sich mehr um die Rechtgläubigkeit als um gutes Latein. Ciceronianer werden in Deutschland immer seltener; bald schloß man sich an die Archaisten oder Afrikaner an (der schwerfällige und dunkle Lipsius wird Muster), bald beruhigte man sich mit der Bewunderung und Nachahmung Melanchthons (Philippisten), bis die Orthodorie auch dies verdamnte. Die *ars bene dicendi* galt als *minutiae et exilis pretii curae*, die *exercitatio stili* wurde gemieden; Lexika wurden gewälzt und phraseologische Sammlungen statt fleißiger Lectüre, die Darstellung durch poetische Floskeln, *adagia* und andern Aufputz elegant gemacht. So wäre denn das Wort des Erasmus in Erfüllung gegangen: *ubicumque Lutheranismus, ibi litterarum interitus*, oder an einer andern Stelle: *per Lutheranos ubique languent, frigent, iacent, intereunt bonae litterae, amant uxorem et viaticum, cetera pili non faciunt*, oder Scaliger's hartes Urtheil bestätigt: *Lutherani omnium hodie imperitissimi et clamosissimi*¹⁾. Es paßt auf die Orthodoren, welche Männer wie Melanchthon und Sturm verkörperten. Der Schwärmer Kuhlmann (Neubegeisterter Böhme Fr. 992) erklärt die Lateiner Sprache für die Babel'sche Verwirrungssprache, eine Ursach der Christenabgötterei, eine Verderbung aller Wissenschaften, ja für den großen Antichrist (nach Apokalypse 13, 28). Aber auch in den katholischen Ländern war es nicht besser; selbst die Jesuiten, an denen man nitorem et elegantiam latini sermonis bewundert hatte, verloren ihren Ruf und durch ihren Einfluß wurde für die bayerischen Schulen schon 1548, dann 1569 bestimmt, daß nicht heidnische Dichter „die Schwäger und Fabelhansen“ gelesen werden sollten und daß Cicero's und Plinius' Briefe durch Hieronymus verdrängt wurden. Auch das viele Lateinsprechen hatte nachtheilige Folgen, weil man schlecht sprach. Scaligerana p. 65 plurimi Germani grammaticae loquuntur, pauci latine ac romane, oder noch schärfer p. 14, daß sich die Deutschen nicht kümmern, welchen Wein sie trinken, ni quel Latin ils parlent pourveu que ce soit Latin. Auch in einem Briefe an Caselius sagt er: *multi loquuntur Latine, pauci Romane: et si qui forte Romane, at raro genium illum Ciceroniani saeculi assequuntur*. Dazu klagte man die Menge der grammatischen Lehrbücher an, die Verschiedenheit derselben an einer und derselben Schule (1606 in Marburg sind sechs in einer Classe), den häufigen Wechsel und verlangte die Einführung einer einzigen Grammatik, quae videretur purissima et compendiosissima, et ediceretur nobis ludimagistris omnibus etiam sub poena, ut non aliam quam illam grammaticam praelegeremus. So in Deutschland Breidenbach 1557 und ähnlich in Belgien (vgl. Pastorius p. 231).

Es fehlte nicht an Warnungen und Ermahnungen. Vor allen ist Joh. Caselius (Cheffel, gest. 1613) zu nennen, der aus der Schule von Melanchthon-Camerarius hervorgegangen ist und den Sinn für die Feinheiten des Stils²⁾ in Italien bei Sigonio und Vettori gebildet hatte. Gegen die Vernachlässigung des Latein schrieb er vor der phraseologischen Sammlung des Manutius die praefatio ad latinae linguae studiosos adolescentes, 1610 vor einer in Helmstedt (auch Goslar 1657) erschienenen lateinischen Grammatik eine andere ad grammaticodidascalos, hauptsächlich aber 1605 ad latinum sermonem accuratius discendum cohortatio³⁾. Fastidire et negligere Latinum sermonem, sagt er p. 579, non solum extremae negligentiae est sed etiam dementiae: quo videlicet in universo Christiano orbe nihil sit utilius, nihil magis necessarium. Und dann rühmt er die Sprache als vinculum Christianarum gentium, et multiplicium consiliorum multarumque partium doctrinae gazophylacium. Nicht die Bildung des künftigen orator im diplomatischen Verkehr, nicht das Bedürfnis des Gelehrten, der sich dieser Sprache in seinen Schriften bedienen will, faßt er allein ins Auge, sondern alle,

¹⁾ Scaligerana p. 211. Scaligeri epistolae p. 794.

²⁾ Scaliger's Anerkennung in den epist. p. 561.

³⁾ Abgedr. bei Burckhard comment. novi p. 576, bei Pastorius p. 230. Zuerst mit Turnebi libell. de vino, Helmst. 1605, dann in Caselii orationes 1609.

welche in ihrem Wissen über den großen Haufen hinausgehen. Die Schulen sollen die Schriftsteller nicht sermonis excolendi gratia lesen, sondern dazu anleiten, daß der Inhalt aufgefaßt und für das Leben verwendet werde, was er in Bezug auf die Schulautoren blindig nachweist. Wollte man diese Lectüre verwerfen, paullatim in vitam irrepet barbaries, iacebunt boni mores, cultus virtutis, praeclara facta, merita erga patriam, sogar die superstitio wird wieder auftreten. Auch der aus diesen Studien erwachsenden oblectatio honestissima und des sittlichen Einflusses gedenkt er mit besonderer Wärme und ermahnt zum Schlusse die magistri adolescentum et ludorum puerilium, ut in intelligendo potissimum Romano sermone alumnos satis diu teneant et, quantum quisque possit capere, confirment¹⁾. In gleichem Sinne, nur breiter, hatte sich auch Fr. Taubmann ausgesprochen in der dissertatio de lingua latina (Wittenbergae 1602. 1606. 1609), die schließlich darauf hinausläuft, daß es nicht genüge grammaticae loqui, sondern latine und deshalb es für nothwendig erachtet legere et scribere quam diligentissime et quam plurimum, das Letztere in Anschluß an Cicero. Wenn aber der Wittenberger Professor die Geringschätzung der lateinischen Studien den reales zuschiebt und ihnen die grammatici mit dem Namen verbales gegenüberstellt, so führt er uns auf die Bewegung, welche bei den Franzosen durch Rabelais angeregt Montaigne, bei den Engländern Locke, der Utilitarier, und Milton in Bezug auf die allgemeinen pädagogischen Grundsätze über Anschaulichkeit des Unterrichts, Lust und Freudigkeit der Jugend bei demselben, Beseitigung des rohen Formalismus und Ueberbürdung des Gedächtnisses geltend gemacht haben. Montaigne (essays I. c. 25) erzählt von der praktischen Art, durch welche ihm sein Vater rasch eine bewundernswürdige Fertigkeit im Latein habe beibringen lassen; er habe ihm einen gelehrten Deutschen zum Lehrer gegeben, von dem er nur Lateinisch gehört und es in sechs Jahren gelernt habe²⁾. Er ist kein Verächter der alten Sprachen, wenn er auch gesagt hat c'est un bel et grand ornement que le grec et le latin, mais on l'achète trop cher, aber er will auch hier, wie bei allem Unterrichte, die Bildung des Urtheils berücksichtigt wissen. In ähnlicher Art hatte Casp. Scioppius bereits im achten Jahre ex quotidiana latine loquentes audiendi loquendique consuetudine in sechs Monaten so viel Latein gelernt, daß er im Stande war non multo minore negotio vernacula quam latina lingua enuntiare. Was für eine Latinität dies gewesen ist, wissen wir freilich nicht. Auf dem Titel des Mercurius bilinguis, einer Sammlung latein. Sentenzen von Vate (1614), verspricht er nur, daß man das Latein binnen Jahresfrist (intra vertentem annum) lernen solle, während Edm. Richer 1607 in Frankreich das mit seiner grammatica obstetricia schon in sechs Monaten leisten wollte.

Die deutschen Didactiker seit dem Anfange des siebzehnten Jahrhunderts wollen natürlich auch die allgemeinen Uebelstände beseitigen, kommen jedoch besonders auf den lateinischen Unterricht zu sprechen. Wolfgang Ratke (Ratichius)³⁾ rühmt sich schon in Holland seine Schüler binnen acht Monaten zum Verständnis jedes lateinischen Autors gebracht zu haben, aber seine Pläne giengen weit über das enge Gebiet dieses einen Unterrichtsgegenstandes und über die Schranken des Privatunterrichts hinaus. Dem gesammten Reiche wollte er nützlich werden und deshalb gieng er 1610 nach Frank-

¹⁾ Auch die Schrift: de ludo litterario recte aperiendo liber, Helmstad. 1619 u. 1637 giebt manche Andeutungen. Eine Zusammenstellung seiner Ansichten über das Sprachstudium hat Wiedeberg 1788 in dem humanistischen Magazin gegeben und darnach Klippel in den deutschen Lebens- und Charakterbildern I. S. 195.

²⁾ Mangin, education de Montaigne ou l'art d'enseigner le latin à l'instar des mères latines (Paris 1818), gründet darauf seinen Plan von Anstalten, in denen einige Lehrer nur lateinisch sprechen.

³⁾ Der Art. Rämmel's Bd. VI. S. 592 wird sich jetzt leicht vervollständigen lassen durch das durchaus mißgünstige Buch von Krause über das Leben R.'s (Leipz. 1872) und die vortrefflichen Programme von Sid. Vogt, das Leben und die pädagogischen Bestrebungen des W. R. drei Abth., Cassel 1876 bis 1879; weniger durch Stoerl, W. R. (Leipz. 1876 in 4. u. in 8.).

furt a. M. Am 7. Mai 1612 übergab er „dem deutschen Reiche“ ein Memorial, in welchem er eine leichtliche Erlernung der alten Sprachen und sogar eine einträchtige Sprache, Regierung und Religion einzuführen und friedlich zu erhalten versprach. Der Unterricht sollte von der Muttersprache ausgehen, dann Hebräisch, Griechisch und Lateinisch folgen. Das Letztere sollte aus Terenz gelernt werden, von künftigen Juristen aus Justinian's Institutionen. Wir kennen das Genauere über seine Methode nur aus den Berichten seiner Anhänger und Freunde ¹⁾, den Gutachten der Gießener und Zenaer Professoren, den Mittheilungen von Rhenius (1617) in Leipzig und Evenius in Halle, höchstens aus der desiderata nova methodus Raticiana, welche wahrscheinlich schon in Frankfurt ausgearbeitet und gegen den Willen des K. in Halle 1615 gedruckt ist. Vereinzelt Versuche praktischer Ausführung, z. B. in Augsburg, wurden gestört durch Zerwürfnisse mit den Collaboranten; erst die Unterstützung des Fürsten Ludwig von Anhalt gab seit 1618 Gelegenheit Lehrer heranzubilden, eine lateinische Schule zur praktischen Anwendung einzurichten und die erforderlichen neuen Lehrbücher zu drucken. Aber bereits am 5. October 1619 wurde K. verhaftet und am 11. Juni 1620 aus dem Lande verwiesen. Eine lateinische Grammatik (auch ein compendium derselben), Plautus und Terenz waren gedruckt, die „Freudenspiele“ des Letzteren auch Deutsch, denn Terenz war sein Schulbuch für das Latein; *singulis horis actus est absolvendus integer*. Er wird dreimal exponirt: zuerst giebt der Lehrer den Inhalt und übersetzt Wort für Wort, dann noch einmal Lehrer und Schüler abwechselnd, endlich der Schüler allein; dann erst kommt die Grammatik, darauf deren Anwendung auf Terenz durch den Lehrer und einzelne Schüler, endlich die Erklärung des Schriftstellers *ad sensum*. Schließlich werden *exercitia stili ad imitationem Terentii* vorgenommen, zuerst mündlich und dann schriftlich. Zu seinen Anhängern gehört Joh. Rhenius in Leipzig, dessen einfachere und naturgemäßere Lehrart sich in den Grammatiken seit 1611 zeigte. Seine Ausgaben von Terenz und Cicero's *Officia* geben unmittelbar hinter den lat. Kola die deutsche Uebersetzung, wie bereits im 16. Jahrh. Joh. und Stephan Riccius Virgil und Terenz bearbeitet hatten. Evenius in der für Halle berechneten „Formul und Abriß“ ²⁾, wie eine christliche und evangelische Schule wohl anzustellen sei“ entlehnt manches von Ratke, legt aber colloquia bei der Erlernung des Lateinischen zu Grunde und behandelt dann die Grammatik. Die Hessische Schulordnung des Landgrafen Moriz von 1618 ³⁾ zeigt darin einen raticianischen Einfluß, daß der grammatische Unterricht im Deutschen zur Grundlage alles sprachlichen Unterrichts gemacht ist, dagegen ist Kromayer's Weimari'sche Schulordnung von 1619 ganz nach K. Grundsätzen entworfen, was sich besonders bei den Vorschriften über den lateinischen Unterricht (S. 240—247) zeigt. Einer seiner Anhänger war Helwig in Gießen; dessen Schwiegersohn Joh. Balth. Schupp ⁴⁾ drang mit aller Energie seiner frischen Beredsamkeit auf die Neugestaltung der lateinischen Schulen und eiferte gegen den übergroßen Zeitaufwand, den die Erlernung der lateinischen Sprache beanspruchte. Diese Sprache bleibt ihm die Grundlage aller gelehrten Bildung, sie soll auch nicht bloß durch die Lectüre, sondern aus der Grammatik gelernt werden, aber die Grammatik darf nicht lateinisch und in den Regeln und Definitionen dunkel für tief-sinnige philosophi abgefaßt sein, auch nicht viel unnütze und vergebliche Regeln enthalten; sie soll nicht auswendig gelernt, sondern durch Erklären dem Schüler begreiflich gemacht werden. Die Veranschaulichung des Unterrichts durch Abbildungen, auf die Vaco geleitet und die Comenius durchgeführt hat, und seine mnemotechnischen Anwei-

¹⁾ Die genauesten Nachweisungen bei Vogt in Masius' Jahrb. 1872. S. 95.

²⁾ Von mir herausgegeben in den *Analecten zur Geschichte der Pädagogik*, Halle 1861 S. 24—48.

³⁾ Vormbaum II, 177.

⁴⁾ Die neuesten Programme über ihn sind von Max Weicker (Weßensf. 1874) und von Curt Gentzschel (Döbeln 1876); der erstere kennt den schönen Artikel von Baur in dieser Encyclopädie Bd. VIII. S. 405 nicht.

lungen gehören auch hierher. Vergessen dürfen wir nicht, welche Methode er für die lateinische Beredsamkeit bereits als Marburger Professor angewendet hat und die in Daniel Richter's thesaurus oratorius novus (Nürnberg 1660) vorliegt. Für die copia verborum et rerum hat man bei der Lectüre verschiedene promi condi für Wörter, Phrasen, Formeln, sachlichen Inhalt anzulegen; mit ihnen beginnen die Uebungen in Variationen, Amplificationen und Ausschmückungen gegebener Sentenzen in rein mechanischer Art zur gedächtnismäßigen Aneignung der phraseologischen Excerpte. Durch die Lectüre verschiedener Autoren werden dieselben vervollständigt und daran die Bearbeitung von Themen geknüpft, unter denen auch Gesandtschaftsreden und Ansprachen der Feldherren an die Truppen sich finden. In dem Tractate vom Schulwesen läßt er zuerst Comenius über seine Methode beim lateinischen Unterrichte sprechen, dann entwickelt Euphormio die Methode Schupp's, die notiones durch Bilder real zu machen und besonders Fabeln dabei zu verwerthen. Nach diesen Ansichten gab Joh. Buno in Lüneburg (gest. 1697), abgesehen von andern Versuchen für Geschichte und römisches Recht, die „neue Lateinische Grammatica in Fabeln und Bildern den äußerlichen Sinnen vorgestellt und also eingerichtet, daß durch solches Mittel dieselbe, benebens etlich tausend darinnen enthaltenen Vocabulis in kurzer Zeit mit der Schüler Lust und Ergetzung kan erlernet werden“, Danzig 1651 und schon 1650 „Aralter Fußsteig der Fabular und Bilder Grammatik“. Der Verfasser verheißt, daß der Schüler in zwei Monaten die Grammatik und 2000 Vocabeln vollständig inne haben werde. Für die Lehrer ist eine ausführliche Anweisung zum rechten Gebrauche der Grammatik vorausgeschickt. Die mechanische Uebung des Gedächtnisses und die Spielerei mit Bildern und Geschichten läuft den Methoden Ratke's und des Comenius gradezu entgegen.

Johann Amos Comenius, der die erste Anregung zu seinen Reformen in Herborn durch die Bekanntschaft mit den Gutachten über Ratke erhalten haben will, hatte die Erziehung bis zum sechsten Jahre in der schola materna geordnet und die Pflege der Muttersprache der schola vernacula zugewiesen, viel genauer aber die schola latina entwickelt, welche den Knaben im zwölften oder dreizehnten Jahre aufnimmt¹⁾. Die lateinische Sprache überwiegt in den 6 (später 7) Classen, denn sie muß von jedem gelernt werden, der auf Bildung Anspruch machen will, quae postquam unius gentis propria esse desuit, communis Europearum gentium Mercurius scholisque inclusa eruditorum vinculum et eruditionis vehiculum facta est. Um das schwierige Studium expeditius, facilius, celerius, fructuosius quam haecenus zu machen, schrieb er die didactica dissertatio de sermonis latini studio (Breslau 1638)²⁾ und hielt dabei seine allgemeinen Grundsätze: ubique praecedant exempla, sequantur praecepta et regulae, die Verbindung der Wörter und Sachen, das Fortschreiten vom Leichterem zum Schwere-rem u. dgl. fest. Der Schwerpunkt liegt in den Lehrbüchern, die er theils selbst ausgearbeitet hat, theils von andern hofft, wie von Bedner das palatium latinitatis, von Raven eine Auswahl der Schriftsteller. Zur methodischen Benützung derselben schrieb er besondere informatoria. Nach den drei Lehrbüchern Vestibulum (vor 1636), Janna (zuerst 1631)³⁾ und Atrium (zuerst 1655) heißen die drei ersten Classen vestibularis, ianualis und atrialis; jede hat dreifachen Lernstoff in Sätzen, Grammatik und Wortregister, der durch zehnmahlige Repetition sicheres Eigenthum wird und mit mündlichen und schriftlichen Uebungen verbunden ist. In der vierten Classe scheint der lateinische Unterricht wegen des beginnenden griechischen geruht zu haben; dann folgt das palatium, das nach dem Stoffe der Lectüre, die nicht cursorisch sein soll, als ein epistolium, historicum, oratorium und poeticum unterschieden wird. Wie er über-

¹⁾ Daniel, das pädagog. System des Comenius. Halle 1839. 4., abgedr. in den Zerstreuten Blättern S. 3—46. G. Baur in dieser Encycl. Bd. I. S. 942—951.

²⁾ Eine schon 1616 in Prag gedruckte kleine Grammatik und eine methodische Anweisung von 1627, die G. Baur Bd. I. S. 944 anführt, kenne ich nicht.

³⁾ Der 1657 erschienene Orbis pictus ist eigentlich nur die mit Bildern ausgestattete ianna. Neue Bearbeitungen 1784 von Lederer und 1805 von Bandtke.

haupt darauf ausgieng, die Schüler rasch in den Besitz des Latein zu bringen, das man im Leben damals gebrauchte, so werden auch in der obersten Classe die künftigen Theologen angehalten zu predigen, die Juristen zu plaidiren, die Staatsmänner zu unterhandeln u. s. w. Mit Recht hat man an jenen Lehrbüchern getadelt, daß sie bei der Berücksichtigung aller Lebensverhältnisse viel Ungehöriges enthalten und daß sie viele schlechte, ja barbarische Wörter darbieten. Besonders Morhof's (Polyhistor II. p. 119, vgl. p. 4) Urtheil: *scatet barbarismis ipsius ianua, frustra ab ipso defensa, nam ipsa apologia eius altera apologia indigeret* ist bekannt genug, aber die Bücher wurden trotzdem immer wieder gedruckt, in alle Sprachen übersetzt, nachgeahmt und commentirt¹⁾. Daß aber dieses Zusammenstellen der Wörter nach bestimmten Materien nur zufällig sei und das Erlernen nicht besonders erleichtere, erkannte ein Mann, dessen Name in der Geschichte der Chemie und der Nationalökonomie vielfach genannt wird, Joh. Joachim Becher (gest. 1682 in London), der in dem *novum organum philologicum pro verborum copia acquirenda cum clave et appendice* (Wien 1671. Frankfurt 1674)²⁾ die Wörter unter ihre Stämme ordnete und die Synonyma zusammenstellte. Indes gelang es ihm nicht Comenius zu verdrängen. Mehr Erfolg hatte die *schola latinitatis ad copiam verborum et notitiam rerum comparandam, tum etiam ad lectionem auctorum classicorum maiori cum successu instituendam*, welche nach Sedendorfs Plänen für die Gothaischen Schulen zusammengestellt war (Gotha 1662. Leipzig 1716).

Wie der Unterricht gesetzlich geregelt war, zeigen die Schulordnungen, die noch festhalten an der *schola latina*, so Augsburg 1558 und 1576 nach den Plänen von H. Wolf, Brieg 1581, Stralsund 1591, Görlitz 1609, Bentzen 1614, die kursächsische 1615, Stralsund 1643, Frankfurt a./M. 1654, Halle 1661. Einen vollständigen Lehrplan giebt Joach. Pastorius (gest. 1681) *de iuventutis instituendae ratione* 1652, wieder abgedruckt in der Sammlung von Creenius, L. B. 1696 p. 223. G. Hoffmann, *kl. teutsche Schriften* (1720) II. S. 70. III. S. 17.

In Frankreich bilden die *collèges* nicht anders als in Deutschland ein *pays latin*, zumal es den Jesuiten gelungen war sich an vielen Orten in den Besitz der Schulen zu setzen oder neue zu gründen, und die *université* mit Hartnäckigkeit an den alten Einrichtungen festhielt, dieselben höchstens nach den jesuitischen abänderte. Die wesentlichen Verbesserungen der Oratorianer und der Jansenisten (*les messieurs de Port-Royal*) haben auf jene beiden Klassen von Schulen keinen Einfluß geübt, denn die Jesuiten haßten diese Neuerungen ihrer Nebenbuhler und die Anstalten der *université* nahmen nur einige Grundsätze und Bücher etwa in Paris an. Die Oratorianer erhielten 1634 und 1645 ihre besondere *ratio studiorum* und Cordren schrieb im J. 1642 eine *nouvelle méthode pour apprendre avec facilité les principes de la langue latine*, nach der in fünf verschiedenfarbigen Bildern die Theile der Grammatik dargestellt werden. Pater Thomassin hat in den zahlreichen Bänden seiner methodischen Anweisungen zwei 1690 herausgegeben *méthode d'étudier et enseigner chretienne-ment et utilement la grammaire et les langues*, in denen der befangene Standpunkt über den Ursprung der Sprachen aus dem Hebräischen und die Nachweisung der Keime des Christenthums bei den heidnischen Schriftstellern von dem Standpunkte der Congregation erklärbar ist. Die *Messieurs de Port-Royal*, deren Wirksamkeit in den *petites écoles* 1660 unterdrückt wurde, haben ausgezeichnete Methodiker gehabt, wie Arnauld, Nicole, Walon de Baupuis (*reglement des écoles de P.-R.*) und vor Allen Lancelot, dessen *nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps*

¹⁾ J. Henr. Ursinus, *atrium latinitatis s. in ianuam Comenianam commentarium*. Francof. 1637. 8.

²⁾ In der *methodi Becherianae praxis* (Francof. 1669) und in der *clavis super novum organum cum appendice* (München 1668) liegen die Hülfsmittel für Vocabeln und für Satz-bildung.

la langue latine seit 1644 immer wieder gedruckt ist. Wie diese die Grammatik in der Muttersprache verfaßt, der sie überhaupt zuerst zu ihrem Rechte in der Schule verholfen haben, so haben sie in der Uebung und in der Lectüre den Mittelpunkt gesucht und besonders thèses orales und viel version empfohlen¹⁾.

Wie hier die Praxis das herrschende System verließ, so hat auch die Theorie die Organisation angegriffen. Der Abbé Fleury veröffentlichte 1686 einen traité du choix et de la méthode des études, in dem er études nécessaires, utiles et curieuses unterscheidet, aber darunter nur die begreift, qui sont le privilège nécessaire d'une élite et d'une minorité, den Nutzen des Latein nur für die Lectüre und für den Verkehr mit Ausländern anerkennt und die Versification nur zur Sicherheit in der Quantität geübt wissen will. Neben diesen ernstern Bemühungen fehlte es auch um 1665 in Frankreich nicht an Marktschreibern wie Chevalier, der Griechisch und Lateinisch in drei Monaten zu lehren und in der doppelten Zeit es zu dem Verständnis aller Dichter und Redner zu bringen versprach. Die université erklärte sich 1675 gegen dieses Treiben und hielt an dem alten grammatischen Unterrichte fest, aber sie ließ seit 1705 Ausgaben der Schriftsteller mit Anmerkungen zu (die in usum Delphini waren für die Schule zu kostbar) und nahm Livius und Tacitus in den Kreis der Schullectüre auf. Charles Rollin schließt wieder an Port-Royal an in seinem für die höheren Schulen wichtigen Werke de la manière d'enseigner et d'étudier les belles lettres par rapport à l'esprit et au coeur (gewöhnlich nur traité des études genannt), Paris 1726, das auch wiederholt in's Deutsche übersetzt und besonders durch Friedrich's II. und Gesner's Anerkennung (Isagog. I. p. 46) bei uns empfohlen ist. Ihm ist es zu verdanken, daß auf die Lectüre mehr Gewicht gelegt wird: Ce qui doit dominer dans les classes c'est l'explication; darauf geht der ganze Abschnitt (chap. III.) über den lateinischen Unterricht hinaus, in welchem sich eine Menge belehrender Andeutungen über Behandlung der Grammatik, Interpretation, über schriftliche Uebungen in Prosa und Versen und über das Sprechen findet. Noch heute betrachten viele Franzosen diese Jansenisten als die sichersten Führer für die Verbesserung ihres enseignement secondaire.

Das Verlangen Erleichterung zu geben führte schließlich zu abenteuerlichen Plänen²⁾. Eilert Lübben (Lubinus), Professor in Moskau (gest. 1621), wollte die Gründung einer lateinischen Stadt, in der sola conversatione usque latinam linguam docerentur pueri; La Condamine hat 1750 dadurch auch die Langsamkeit der Erlernung beseitigen wollen; Abbé Goujet verlangte, daß die Knaben nur mit Leuten verkehrten, die lateinisch sprächen. Die Hoffnung, dadurch das Erlernen zu erleichtern, würde gewiß nicht erfüllt worden sein und dabei alle Arbeit gescheit haben, die wir bei der Erlernung als Zuchtmittel so hoch anschlagen. — Ein anderes Erleichterungsmittel glaubte man in der Einführung moderner Lateiner zu finden, die an die Stelle der alten Schriftsteller in der Schule traten. Man greift nicht einmal zu den ernstern Ciceronianern, sondern zu solchen, denen die sanitas latini sermonis fern ist. 1670 finden wir in Tilsit neben Cicero Muret, cum ille in solo fere iudiciali genere versetur. Neben ihm galten die Reden des Petrus Cunaeus (van der Kun, gest. 1638), die Briefe des Paulus Manutius und gar des Wittenberger Schurzfleisch und von dem Wittenberger August Buchner hatte man schwülftige Reden, sorgfältig corrigirte Briefe und Abhandlungen. Nur für die Geschichte wußte man keine genügende Aushilfe und so blieben Nepos und etwa noch Caesar und Curtius allein für die Primaner erhalten. Man wird sich daraus die Menge von Ausgaben erklären können, die seit dem Ausgange des siebzehnten Jahrhunderts von jenen Werken der Neulateiner in Deutschland

¹⁾ Von Arnauld giebt es ein règlement d'études pour les lettres humaines. Von Tanaq. le Fèvre methode pour commencer les humanitez, Saumur 1672, später von Gaullier 1735 herausgegeben. Alles dies zur Ergänzung des Art. „Frankreich“ in dieser Enc. Bd. II. S. 576.

²⁾ Heumann hat darüber gehandelt 1718 in einem Göttinger Programm.

erschienen sind. Selbst in die Klosterschulen Württembergs hatte man dieselben eingeschmuggelt, aber die Behörde steuerte dem Unfuge. In Leipzig hatte Jacob Thomas fast alle Classiker verbannt, sein Nachfolger J. H. Ernesti war ihm zum Theil gefolgt und auch Gesner hatte lange geschwankt: *deliberavi hac de re cum aliis: tandem vero valuerunt illae rationes, quae scriptores antiquos retinendos suadebant*¹⁾. Mülfen misbilligte²⁾ jenes Verfahren: *nec tamen Muretum in scholas recipi velim et tamquam classicum scriptorem praelegi adolescentibus, ut in quibusdam Germaniae scholis me puero fieri solebat*. Ebenso die Katholiken, wie Paulinus a S. Josepho (in den oration. p. 27), wohl deshalb, weil auch die Jesuiten anfangen Neu-Lateiner bei der Lectüre zu benutzen. Das orthodoxe Leipzig machte den Mißgriff, von dem sich das pietistische Halle durch A. H. Francke's Eingreifen frei hielt.

Der Gebrauch der lateinischen Sprache verlor in derselben Zeit ein anderes Gebiet. Auf den Reichstagen (das von Rudolf von Habsburg eingeführte Deutsch war bald wieder verdrängt) und in allen öffentlichen Acten des Reiches hatte man sich seit den Zeiten Maximilian's und Karls V. dieser Sprache bedient, namentlich bei völkerrechtlichen Beschlüssen³⁾. Der westfälische Friede ist noch in dieser Sprache abgeschlossen. Seit 1717 war das Deutsche im Reiche dem Lateinischen gleichberechtigt und verbreitete sich schnell in den Reichstagsverhandlungen und in den Erlassen der Gerichtsbehörden. In Verträgen hielten es am längsten fest der Papst, Polen, Ungarn, der Kaiser und England. Die Rastadter Friedensverhandlungen 1714 sind französisch abgefaßt *contre l'usage ordinairement observé dans les traités*, und das Reich wahrte sich gegen die daraus zu ziehenden Consequenzen *à l'égard de la langue latine*. Und derselbe Vorbehalt ist noch 1748 gemacht, dann aber gewinnt das Französische hier Herrschaft.

Auf den Universitäten war nur der Gebrauch der lateinischen Sprache in den Vorlesungen und bei den zahlreichen Disputationen zulässig. Christian Thomas, der Sohn des Rector Jacob Th., kündigte zuerst 1687 durch ein deutsches Programm in Leipzig deutsche Vorlesungen an über Gratian's Kunst vernünftig, klug und artig zu leben. Ein solches Unterfangen mußte allgemeine Unzufriedenheit bei seinen Amtsgenossen erwecken. In Halle fuhr er jedoch in gleicher Weise fort und fand darin an der neuen Universität viele Nachfolger. Th. hatte auch zuerst gelehrte Zeitschriften in deutscher Sprache herausgegeben, neben denen die lateinischen in Deutschland bis auf Klog, in Holland bis jetzt sich erhalten haben. Und die anderen Universitäten blieben nicht zurück⁴⁾, nur Leipzig hat auf allerhöchsten Befehl und in treuer Anhänglichkeit an die alte Sitte das Latein am längsten bewahrt. Von dieser Universität kamen auch beredete Schuchschriften, wie von J. A. Ernesti 1736 in der Vorrede der *Initia* für die Beibehaltung der lateinischen Sprache in philosophischen Schriften, oder von Fr. Platner *defensio pro latinae linguae utilitate in republica litteraria* 1753, neu herausgegeben von Emil Ferd. Vogel, Leipzig 1832. Thomas, sagten seine Gegner, thue es, weil er kein Latein verstehe; die weise Absicht das Latein zu retten dadurch, daß er es von

¹⁾ *Isagoge in erud. univ.* I. p. 118.

²⁾ *Praef. Operum Muret.* T. IV. p. VII.

³⁾ Ew. ab Klopmann, *or. de usu latinae linguae in comitiis imperii Romani et Germanici*, Jenae 1753. 4. *Pudor, de palma linguae latinae ab Europae civitatibus publice agentibus optimo iure retribuenda*, Vrastislav. 1817. 4. Köhler, *die Sprache der Verträge seit dem westfälischen Frieden*, Progr. Grimma 1875. 4. Mülfen, *histor. Entwicklung des Einflusses Frankreichs und der Franzosen auf Deutschland und die Deutschen* (Berl. 1815.) S. 356.

⁴⁾ Am bittersten beklagt es P. Burman *orat.* p. 286: *quis non indignetur gravissimam et severam Germanorum nationem ita iam ab aliquo tempore in delendo Latini sermonis usu laborare coepisse, ut publicae Academiarum cathedrae et privatarum scholarum subsellia tremendo illo et insuavi vernaculae linguae mugitu reboare audiantur*. Vgl. Heinze, *syntagma opusc. schol.* p. 90. Cramer, *fl. Schriften* S. 151.

der Barbarei akademischer Lehrer befreite, wird niemand im Ernste ihm unterlegen¹⁾. Viele Wissenschaften ließen sich weder allein aus den Alten schöpfen noch in lateinischer Sprache angemessen behandeln. Und dennoch erhielt dieselbe Hallische Universität das erste Institut für Bildung von Lehrern an den höheren Schulen in dem *collegium politioris doctrinae sive elegantium meliorumque litterarum*, hatte in Christoph Cellarius (gest. 1707) einen Professor, der durch immer wieder gedruckte Ausgaben von Schriftstellern maßgebend für die Schullektüre geworden ist und durch Lehrbücher, wie *liber memorialis probatae et excoitatae latinitatis* (seit 1680), die erleichterte lateinische Grammatik in deutscher Sprache (seit 1689—1786, auch für Ungarn lateinisch bearbeitet von Bel), die *orthographia latina* 1688, den *Antibarbarus* (seit 1668) und die dazu gehörigen Streitschriften, endlich die Bearbeitung des Faber'schen *thesaurus* (seit 1686) diesem Unterrichte die größten Dienste erwiesen hat; hatte endlich in dem Theologen Joach. Lange einen lateinischen Grammatiker, der ein Jahrhundert in den Schulen sich behauptet und der *colloquia* und in dem *hodegus latini sermonis tripartitus* (1710) eine Anthologie und Stilistik gegeben hat. Auch die Franckischen Stiftungen sorgten in dem *seminarium selectum praeceptorum* für die Ausbildung von Lehrern an ihren beiden gelehrten Schulen; da dies nur Studierende waren, so mußten genaue Anweisungen die richtige Anweisung für den Unterricht geben. Wenn auch darin, abgesehen von der *pietas*, welche nach Spener's Vorgange neben der *latinitas* gefordert wird, nicht viel Eigenthümliches für den Unterricht überhaupt enthalten ist, so bieten doch die Anweisungen für den lateinischen Unterricht schon wegen ihrer Genauigkeit manches Interesse. Vgl. Ordnung und Lehrart, wie selbige in dem *Paedagogio regio* eingeführt ist, in Francke's öffentlichem Zeugnis von dem Werke Gottes, 1702, S. 237—300²⁾, und die (von H. Freyer) verbesserte Methode des *Paedagogii regii*, 1721³⁾. Diese „Hallische Methode“ fand nicht bloß bei den Pietisten vielfache Nachahmung oder in den Lehranstalten der Herrnhuter, sondern auch in Königsberg (Friedrichs-Collegium), Kloster Bergen, Magdeburg, Halberstadt, Gotha, wo Rector Gottfr. Bockerodt in den *consultationes de litterarum studiis recte et religiose instituendis* (Gotha 1705) vieles über den lateinischen Unterricht abhandelt und dabei Neander als sein Ideal aufstellt. Für eine der höheren Schulen in Halle ist der Name lateinische Schule heute noch der amtliche.

E. Geschichte des lateinischen Unterrichts in dem Gymnasium.

Es kann auffallen, daß ich schon in dem achtzehnten Jahrhundert von Gymnasien rede, da dieser ursprünglich für die Universitäten, dann für die den akademischen Studien näher tretenden höheren Schulanstalten gebrauchte Name, anfangs in Oesterreich, dann durch eine preuß. Min.-Verf. vom 12. Nov. 1812 allen Anstalten, die das Recht hatten ihre Schüler zu Universität zu entlassen, ertheilt worden ist. In Deutschland vollzieht sich die Emancipation der Philologie von der Theologie und der großartige Aufbau der Alterthumswissenschaft, hier die Begründung eines eigenen Lehrerstandes für die höheren Schulen, die durch die Theologen heruntergekommen waren.

Drei Männer, welche bei uns besonders für die classischen Studien gewirkt haben, sind vor ihrer akademischen Thätigkeit Schulmänner gewesen, wie vorher Cellarius in Halle, so Gesner in Göttingen, Ernesti in Leipzig und F. A. Wolf gleichfalls in Halle. Diese drei waren auch Meister in der lateinischen Darstellung und haben diesen Unterricht besonders gefördert. Gesner⁴⁾ behandelte ihn bereits in den *institutiones rei scholasticae* (1715) S. 63—82 sehr eingehend, aber noch nicht aus praktischer Erfahrung; aus mehr als vierzigjähriger Erfahrung floßen dann die Vorschläge: „von Verbesserung des

¹⁾ Gesner isagog. I. p. 103.

²⁾ Abgedr. bei Vormbaum III. S. 53.

³⁾ Vormb. III. S. 214.

⁴⁾ Meine Rede über Gesner's Wirksamkeit für die Verbesserung der höheren Schulen. Leipzig. Progr. 1870. 4.

Schulwesens“ in den deutschen Schriften S. 253—379. Mit der Behauptung, daß es hundertmal leichter sei durch den Gebrauch und die Uebung ohne Grammatik eine Sprache zu lernen als ohne Uebung und Gebrauch allein aus der Grammatik, erregte er freilich viel Mißverständnisse, so daß sogar die Philanthropen ihn als ihren Gewährsmann betrachteten und er den Segnern zurufen mußte: *non damno grammaticam nisi in parvis, qui illa non tam ornantur quam onerantur*. Hatte er doch selbst wiederholt neue Ausgaben von der Grammatik des Cellarius besorgt. Zur Uebung im Schreiben wurden die Extemporalien eingeführt und Briefe, Erzählungen, Chyrien und Neben als Aufgaben zu freien Aufsätzen gegeben¹⁾. Das Sprechen begann ziemlich früh und zuerst in Verbindung mit den Compositionen. Dieses Schreiben und Sprechen gilt nicht mehr als der Zweck des Unterrichts, sondern das Hauptgewicht fällt auf die Lectüre, die als eine cursorische rascher vorwärts geht und Einsicht in den Gedankengang erstrebt. Diesen Gegensatz zwischen cursorischer und statarischer Lectüre hat er zuerst festgestellt²⁾. In der Schulordnung für die Braunschweig-Lüneburgischen Lande (Göttingen 1738)³⁾ hat er S. 53 eine genaue Anweisung für den lateinischen Unterricht gegeben, dem bei dem Mangel an geeigneten Ausgaben auch seine chrestomathiae Ciceroniana und Pliniana gedient haben. — In seinem Sinne hat J. P. Miller für die Anfänger Tafeln zur Einübung der Declination und Conjugation bloß mit den Beugungsendungen und dazu kleine Sätze gegeben; seine chrestomathia latina (1765) giebt zu viel Dialogisches und zu wenig Erzählendes, zwar in leichter, jedoch sehr mangelhafter Darstellung, gewann aber Beifall, weil sie auch eine *summa pietatis christianae* enthielt.

Inzwischen hatten in Jena Joh. Georg und Joh. Ernst Imm. Walch für gute Latinitäten gesorgt (allein die Heusinger machen ihnen große Ehre, auf Klotz werden sie weniger gegeben haben) und in der *societas latina Jenensis* einen Vereinigungspunct für diese Bestrebungen geschaffen.

In Gesner's Fußstapfen trat J. A. Ernesti zunächst als sein Nachfolger in dem Rectorate der Thomasschule, in der er in Betreff der Lectüre und der schriftlichen Uebungen nichts änderte⁴⁾. Er hat auch die Grundsätze in seinen Schriften entwickelt. Schon in seinem ersten Programm 1736 schildert er ergeßlich die Manier gelehrte Commentare zu den Schriftstellern zu dictiren: *nihil cogitantes paulo post omnes eas chartas obscenis usibus destinatum et amiciendo piperi aut herbae Nicotianae accendendae adhibitum iri*; erklärt sich gegen die, welche in der Schule nichts lernen wollen, als „*stilum scribere*“ und „ein lateinisches Maul kriegen“, denn die Folge dieses *nimum phraseologiae studium* ist, *ut raro probabilem aliquam scribendi facultatem adolescentes consequantur et in phrasium flosculis omnem elegantiam ponant, nihil de toto orationis habitu ad veterum normam conformando laborent*. In gleichem Sinne schrieb er 1738 die Abhandlung *maius utiliusque esse latinis auctores intelligere quam probabiliter latine scribere et plerumque illud non posse qui hoc possit* und 1737 die berühmte *dedicatio* der Ciceroausgabe, die eine schöne Anleitung für die Lectüre und Darstellung giebt⁵⁾. Die *initia doctrinae solidioris* (1736—1738) in Verbindung mit den *initia rhetorica* (seit 1750) fanden an Gesner einen beredten Lobredner und in vielen Schulen Eingang schon wegen der Präcision und Reinheit der Darstellung. Seine Methode beschreibt K. L. Bauer *Formulae ac disciplinae Ernestianae indolem et conditionem veram adumbrare conatur*, Lips. 1762; auch deutsch von Strodtmann; besser erkennt man sie aus der von ihm „entworfenen erneuerten

¹⁾ Die *primae lineae artis oratoriae exercitationum* erschienen Jena 1745.

²⁾ Vorrede zum Livius, abgedr. Opusc. VIII. p. 289.

³⁾ Auch bei Bornbaum III. S. 376.

⁴⁾ Vgl. *narratio de Gesnero* p. 330. Schmieder, Ernestiana, Progr. von Halle 1782.

⁵⁾ Solche Urtheile haben bei beschränkten Köpfen auch nachtheilig gewirkt. Vgl. Neumann, *de causis latinitatis in scholis hodie rarescentis*, Görlitz 1788, 1789.

Schulordnung für die Chur-Sächsischen drey Fürsten- und Landschulen“ und für die lateinischen Stadtschulen (beide Dresden 1773. 8.)¹⁾, in welchen der lateinische Unterricht und davon abgefordert die Uebung im Schreiben genau behandelt sind. Unter seinen Schülern sind viele Schulmänner, welche dem Lateinischen ihren Fleiß zugewendet haben, wie Bauer in Hirschberg, der in dem Lausitz. Magaz. 1787 S. 221 die Ernestische Lehrart eifrig vertheidigt, Scheller in Brieg, Schmieder in Eisleben und Halle, Krebs in Grimma, anderer, wie Fischer in Leipzig, Gierig, Gurlitt in Magdeburg und Hamburg u. s. w. nicht zu gedenken. Von H. L. Bauer haben wir die Anleitung zum richtigen und guten Ausdruck der lateinischen Sprache (Breslau 1775), das deutsch-lateinische Lexikon (1778), welches lange Zeit unübertroffen geblieben ist, und ein Uebungs-Magazin zum Lateinisch-Schreiben (1787); von Scheller, abgesehen von den verschiedenen Lexika (seit 1784), die ihren Werth dem vielbenutzten, aber nicht genannten Forcellini verdanken, eine kurzgefaßte und eine ausführliche lateinische Sprachlehre (1780), *praecepta stili bene latini* (seit 1779) und ein *compendium praeceptorum* (seit 1779), außerdem die Anleitung, die alten lateinischen Schriftsteller in den oberen Classen der Schulen philologisch und kritisch zu erklären (Halle 1770 und 1783), mehr eine Sammelei über Wortbedeutungen, Constructionen, Uebersetzung u. dgl. als ein systematisches Werk; von Fr. Schmieder eine Anleitung zur feineren Latinität (Halle 1797) und zahlreiche Schulausgaben der Schriftsteller; von G. E. Gierig *praecepta nonnulla et exempla bene dicendi* (Lips. 1792). Von Universitätslehrern ist höchstens Heyne und Chr. Dan. Beck in Leipzig mit *Artis latine scribendi praecepta* (1801) zu nennen, da sein Neffe, Morus und Keiz, beide Lehrer G. Hermann's, andere Bahnen eingeschlagen haben.

Während Sachsen und nach seinem Muster das protestantische Deutschland die Gründlichkeit classischer Studien festhielt, entstand von Rousseau angeregt in Deutschland eine neue Bewegung in dem Philanthropinismus, der die Verbesserung aller Gebrechen in Erziehung und Unterricht versprach. Joh. Bernhard Basedow hatte schon als Hauslehrer (1749—53) praktische Versuche zur Verbesserung des Sprachunterrichts gemacht und einem siebenjährigen Knaben das Lateinische durch stete Uebung im Umgange und in Gesprächen, wie er behauptete, mit dem besten Erfolge gelehrt. In der Dissertation *inuitata et optima honestioris iuventutis erudiendae methodus* (Kiel 1752) und in der Nachricht, inwiefern besagte Methode wirklich ausgeübt sei und was sie gewirkt (Hamburg 1752), gab er davon Kunde. Aber erst seit 1766 trat er mit seinen Reformplänen und der Bitte um Mittel zur Ausführung derselben hervor. 1774 begann die praktische Ausführung in der „pädagogischen Privatakademie“ zu Dessau, die er bald geschickteren Händen überlassen mußte. 1774 erschien das Elementarwerk und wurde gleichzeitig in das Französische und in das Lateinische (von Mangelsdorf) überfetzt. Für den lateinischen Unterricht schrieb er die *encyclopaedia philanthropica colloquiorum Erasmi*²⁾ in *usum scholarium et magistrorum latine loquentium*; der *scholae philanthropicae liber provocabularis Cellarianus*, von Mangelsdorf vollendet, enthält lateinische Sätze, die in alphabetischer Ordnung die meisten Wörter aus Cellarius in sich begreifen. Für die alte Geschichte gab er in 3 Bänden Auszüge aus den Historikern, bei denen durch allerhand Einschüßel ein Zusammenhang hergestellt wird; aus den Metamorphosen Ovid's und aus Horaz wurden gleichfalls Chrestomathieen zusammengestellt. Castalio's Bibelübersetzung diente bei der Erbauung. Die Methode entwickelte er um's Jahr 1785 in dem Buche: „Zum Nachdenken und Nachforschen. Von der Lehrform der Latinität durch Sachkenntnis. Mit

¹⁾ Abgedr. bei Bornbaum III. S. 613.

²⁾ 1781 kam noch eine Chrestomathie aus Corderii et Vivis colloquia scholastica. Als Vorgänger kann man Herbart in den unvorgreiflichen Gedanken von Verbesserung der bei Erlernung der latein. Sprache gewöhnlichen Lehrart (Progr. von Oldenburg 1741) und noch mehr Ehlers betrachten.

Beschreibung und Anleitung einer Borakademie der lateinischen Studien für solche, die spät anfangen und bald endigen wollen“. Das Latein wurde praktisch geübt, die Chrestomathieen oder beliebte Jugendschriften, wie Campe's Robinson oder Archenholz's Geschichte des siebenjährigen Kriegs, die deshalb in's Lateinische übersetzt waren, gelesen, nichts memorirt (die Gedächtnisbildung mache leicht dumm) und erst in dem letzten halben Jahre Grammatik getrieben. Und dabei versprach er in vier Jahren vollständig zu dem Besuche der Universität zu befähigen. Daß dabei nichts erreicht werden könne, sahen auch seine eifrigen Anhänger ein, vielleicht mit Ausnahme des beschränkten Trapp, der 1787 in dem siebenten Bande des Campe'schen Revisionswerkes die schwache Abhandlung: „über das Studium der alten classischen Schriftsteller und ihrer Sprachen in pädagogischer Hinsicht“ veröffentlichte. Unter den gelehrten Schulmännern hat nur Stroth 1776 in Duedlinburg ein günstiges Zeugnis über die Wirksamkeit des Philanthropins abgelegt; die sächsischen Gelehrten haben das Treiben Basedow's leidenschaftlich angegriffen. Der Meister Ernesti sagt 1776 *caveamus ne vel ipsi vel alii, imprimis parentes puerorum, fallacibus scholarum realium, Philanthropinorum (immo Misanthropinorum) nominibus decipiantur, quae fere a contemptu linguarum veterum et quaestus studio originem duxere: et omni modo resistamus iis, qui eas vel ipsi propter ignorantiam contemnunt vel earum negligentiam inducere student.* In demselben Jahre ¹⁾ gab Krebs die satyrische *Vannus critica in inanes paleas operis elementaris Basedoviani* heraus (abgedr. in den Opusc. p. 479), wo S. 507 besonders die Methode des lateinischen Unterrichts gegeißelt wird, und in dem folgenden K. S. Sintonis in Torgau die *Castigatio critica elementorum barbariae Basedovianae* (abgedruckt in den *prolusiones scholast.* p. 54), besonders S. 62. 1786 ließ J. Fr. Fischer auf der Thomasschule von fünf abgehenden Schülern die von ihm selbst verfertigten *oratiunculas*, quibus disciplina scholarum publicarum antiqua cum nova ludorum privatorum nostrae aetatis disciplina confertur, halten (gedr. 1787), in denen er seinem Ingrimm gegen die Basedowianer Luft macht, besonders S. XXXIII, LIV, LXXXII. Auch in anderen Kreisen als denen der Philologen und Schulmänner erhoben sich entschiedene Gegner, wie in Betreff der alten Sprachen überhaupt Rehberg in der Berliner Monatschrift 1788 und 1789 (abgedr. in den *Sämmtlichen Schriften* S. 261—295), in Betreff des Lateinischen G. L. Posselt in der Schrift: *Ist es wohl der Mühe werth die Lateinische Sprache zu studiren* (abgedr. in den *Kleinen Schriften* S. 269—305). Andere giebt Wolf (*consil. schol.* p. 31.) Noch 1806 sprach sich J. H. Voss ²⁾ dagegen aus, „das liebe Latein als bloße Bedarfsfertigkeit, als nothwendiges Uebel in kürzerer Frist durch Parliren einzuüben, wovon es noch jetzt, wie man sagt, lustig in Schnepfenthal zwitschern soll“, derselbe Voss, der 1782 bei dem Antritte des Eutiner Rectorats gegen die übliche Schulübung in dem „scheinlebenden Dämmerlatein“ geredet hatte ³⁾. Beeinflusst mag er damals durch Klopstock sein, welcher in der Gelehrten-Republik 1774 verlangt hatte, daß die, welche Bücher fertigen, in der Sprache des Landes schreiben sollen (S. 40), daß man Lateinisch wie eine moderne Sprache von einem Sprachmeister lernen solle (S. 219), ja überhaupt die Möglichkeit jetzt noch so zu schreiben in Abrede gestellt und die Scholiastenzunft feierlich für todt erklärt hatte (S. 292). Gegen ihn und andere Ankläger schrieb Heinze 1774 das Programm *quaedam latine scribentibus nuper obiecta* (abgedr. in dem *Syntagma opuscul.* p. 90).

In Preußen fanden Basedow's Gedanken bei dem Manne, der an der Spitze des preussischen Unterrichtswesens stand, Anklang und Förderung ⁴⁾. In seinem Vortrage

¹⁾ Rämmler in dieser Encykl. Bd. V. S. 911 irrt.

²⁾ Krit. Blätter II. S. 66. Die Anekdote mit Basedow bei Herbst I. S. 202.

³⁾ Krit. Blätter II. S. 6. Herbst, J. H. Voss I. S. 75. 173. II. 1. S. 330.

⁴⁾ A. Trendelenburg, Friedrich der Gr. und sein Staatsminister Freih. v. Zedlitz. Ein Vortrag, Berlin 1859. 8.; wieder abgedr. in den *Kl. Schr.* I. S. 217. Friedrich d. Gr. und die Cadettenanstalten, Berlin 1862. 8.

bei der Aufnahme in die Berliner Akademie hatte der Freiherr von Zedlitz das Elementarwerk gepriesen. Es war ein unglücklicher Gedanke diese Pädagogik als Theorie an die Universität Halle zu verpflanzen. Trapp wurde von Dessau 1779 dorthin berufen und an der Leitung des Erziehungsinstituts betheilig, in welchem die Seminaristen Gelegenheit finden sollten bewährte Unterrichtsmethoden anwenden zu sehen und selbst in Ausübung zu bringen. Er mußte im December 1782 seine Entlassung nehmen. Solche Versuche machte man in dem Lande, dessen großer König bei seinen weitgehenden Absichten auf die Verbesserung aller Lehranstalten die überlieferte Grundlage der Gymnasialbildung mit Entschiedenheit festhielt, in seinen Cadettenanstalten gründliche Erlernung des Lateinischen verlangte, dem die *auctores classici* den Kern der Schule bildeten und der an seinen Minister 5. Septbr. 1779 schrieb: „Lateinisch müssen die jungen Leute auch absolut lernen, davon gehe ich nicht ab; es muß nur darauf raffinirt werden, auf die leichteste und beste Methode, wie es den jungen Leuten am leichtesten beizubringen; wenn sie auch Kaufleute werden oder sich zu was anderem widmen, wie es auf das Genie immer ankommt, so ist ihnen das doch allezeit nützlich und kommt schon eine Zeit, wo sie es anwenden können.“ Der König giebt anderwärts auch den Grund an für diese Forderung: „Lernt Lateinisch, damit ihr auch lernt, euch in eurer eigenen Sprache annuthig auszudrücken. Bildet euch im Deutschen nach den großen Mustern des Alterthums. Tact, guter Geschmack, scharfes Urtheil und Verständnis des Schönen werden dann die Resultate eurer Studien sein.“ Oder an einer anderen Stelle (*Oeuvres* XXVII, 3. S. 254): „Aber vom Griechischen und Lateinischen gehe ich durchaus nicht ab bei dem Unterrichte in den Schulen.“ Und doch hatte er selbst seine Kenntnis der Alten nur aus französischen Uebersetzungen, seine Vorliebe für dieselben wohl aus Kollin gewonnen. Für die Rhetorik empfiehlt er den Quintilian und dessen Methode¹⁾; Cicero's Schrift *de officiis* hält er für die beste moralische Schrift aller Zeiten und veranlaßt deren deutsche Uebersetzung durch Garve. Ja von Cicero, sagt er, müssen alle Werke in's Deutsche übersetzt werden; sie sind alle sehr gut. Unter den Historikern hat ihm Tacitus besonders imponirt. Des Königs große Vertrautheit mit Horaz zeigen die eigenen Poesieen. Virgil stellt er über Homer, Ovid's *Metamorphosen* bezeichnet er als *un fatras d'absurdités*. — Unter den Schulmännern, welche die Anordnungen des Königs über die Lectüre, besonders der Historiker, über die rhetorischen Uebungen u. a. mit Eifer und Glück befolgten, ist J. H. L. Meierotto am Joachimsthal'schen Gymnasium in Berlin zu nennen, der im ausgesprochenen Gegensatz zu den Philanthropinisten 1785 eine lateinische Grammatik herausgab, die für die zwei ersten Unterrichtsjahre zugleich als Lesebuch und als Sprachlehre dienen sollte. Es ist eine Grammatik in Beispielen, aus denen sich der Knabe selbst die Regeln abstrahiren soll. Die Stellen sind aus Classikern genommen, weil sich das echt Lateinische tiefer einprägt; denn die wichtigsten Beispiele sollen auswendig gelernt werden, um als Auctoritäten zu dienen, an denen der Knabe sein Latein prüft und beweist. Die Ordnung der Beispiele ist die in der Grammatik herkömmliche (276 Seiten für die Formenlehre, 143 kommen auf die Syntax); der Lehrer soll zuerst eine Interlinearversion jeder Stelle geben, aber diese alsbald in verständliches Deutsch umgestalten; für ihn ist eine besondere Anleitung als zweiter Theil gegeben. Dies Verfahren hat jedoch der Arbeit für den Schüler zu viel, fordert seine Selbstthätigkeit zu früh und scheint sich darum nicht lange erhalten zu haben. Als Lesebuch für die 3. und 4. Classe hatte er *praecepta et exempla recte faciendi, bene dicendi* (1775 u. 1783) aus Cicero und einigen Dichterstellen herausgegeben; für eine höhere Classe war *Ciceronis vita*, eine Zusam-

¹⁾ E. Cauer, Friedrich der Große und das classische Alterthum, Breslau 1863. 4.; ders., Friedrich des Großen Grundsätze über Erziehung und Unterricht, Danzig 1873. 4. Böckh, über Fr. d. Gr. classische Studien (1846) in den Ges. kl. Schr. II. S. 336. Ueber den Einfluß, den eine Unterredung mit Rector Arletius in Breslau auf diese Schulreformen gehabt haben soll, vgl. Allg. D. Biogr. I. S. 531. Brunn, Meierotto, S. 184 hat die denkwürdige G. D. abgedruckt.

menstellung von Cicero's eigenen Zeugnissen (1785), bestimmt. Das Lateinisch-Schreiben und -Sprechen erschien ihm nothwendig für zukünftige Gelehrte¹⁾; eine Dispensation davon für solche, „welche bloß Liebhaber der römischen Litteratur bleiben wollen“, ist unthunlich, indessen gab er zum Sprechen in sogenannten Disputirübungen nur selten Gelegenheit. Wie er den lateinischen Unterricht selbst erteilt hat, zeigt der Aufsatz von Siedmogrodzky in Brunn's Versuch einer Lebensbeschreibung von M., S. 416 bis 440. — Weniger bedeutend ist ein anderer Schulmann in Berlin, Fr. Gedike²⁾, der von seiner Bewunderung des Philanthropinismus doch nie ganz zurückgekommen ist, wenn er auch seine Schüler nach ihren Leistungen im Lateinischen ordnete. Er möchte lieber den Unterricht mit der französischen Sprache beginnen³⁾, weil uns die lateinische Conversationsprache fehlt, oder, wenn man den üblichen Weg nicht verlassen könne, im Lateinischen „mit der Lesung eines leichten Buches und dadurch den Lehrling gewöhnen sich den eigenthümlichen Bau der Sprache zu abstrahiren“, in die eigentliche Grammatik könne er später eingeführt werden. Die Abhandlung „Vertheidigung des Lateinschreibens und der Schulübungen darin“⁴⁾ (1783) ist eine sehr oberflächliche Abfertigung der Angriffe, welche Stuve (über das Schulwesen 1783) gegen das Latein-Schreiben und -Sprechen gerichtet hatte. Dagegen hat sich sein lateinisches Lesebuch seit 1782 bis heute im Gebrauch erhalten⁵⁾ und die chrestomathische Zusammenstellung Ciceronis historia philosophiae antiquae (1781) ist lange Zeit viel in der obersten Classe gelesen worden.

Der entschiedenste Gegner des Philanthropinismus wurde der Mann, der am 3. April 1783 an Trapp's Stelle nach Halle als „professor philosophiae ordinarius und in specie der Pädagogik“ berufen war. Fr. A. Wolf wurde schon 1784 von der pädagogischen Professur entbunden. Am 17. October 1787 wurde das philologische Seminar eröffnet, bei dem die Hauptabsicht war, „brauchbare Schulleute für die oberen Classen litterarischer Schulen oder Gymnasien zu ziehen“, was das sicherste Mittel zur Verbesserung der Schulen sei. Dadurch sollten die Theologen beseitigt und ein eigener Schulstand gebildet werden. Unmittelbar auf die Gestaltung der Schulen einzuwirken hätte er in Berlin Gelegenheit genug gehabt, wenn er auf Humboldt's ideale Pläne mit der wissenschaftlichen Deputation hätte eingehen und sich weniger negativ zu den Verordnungen über die Prüfung der Candidaten, über die Instruktion für die Abiturientenprüfung, bei der Anweisung über die Einrichtung der öffentlichen allgemeinen Schulen hätte verhalten wollen⁶⁾. Durch seinen Aufbau der Alterthumswissenschaft hatten die höheren Schulen einen Mittelpunkt erhalten in dem Humanitätsideale, welches Preußen zunächst zu praktischer Ausführung brachte. Manches über ihn bringt das fleißige Werk von Arnoldt: „F. A. Wolf in seinem Verhältnis zum Schulwesen und zur Pädagogik“ besonders in dem zweiten technischen Theile S. 132—263, dazu Hirzel in dieser Encyclop. Bd. X. S. 422. Wenn seine Schüler hauptsächlich den griechischen Unterricht gefördert haben, so haben doch seine Vorlesungen über die Encyclopädie und über die römische Litteratur auch gute Winke für das Lateinische gegeben. In der Auswahl der Schriftsteller ist er noch nicht frei von den encyclopädischen Ver-

¹⁾ 1789 schrieb er ein Progr. sermonis latini usus scholis et rei publicae litterariae vindicatus, in Folio.

²⁾ Bonnel hat ihn verherrlicht in dieser Encycl. Bd. II. S. 788.

³⁾ Einige Gedanken über die Ordnung und Folge der Gegenstände des jugendlichen Unterrichts. Berlin 1791.

⁴⁾ Abgedr. in den Gesammelten Schulschr. S. 289.

⁵⁾ Was er damit bezweckte, hat Horn in der Biographie von S. 73 an zusammengestellt. Eine poetische Anthologie ist nicht zu Stande gekommen.

⁶⁾ Manches steht in Körte's Sammelei der consilia schol. p. 178—189. 191—200. 210—239 planlos durcheinander. Seine dictata für diese Vorlesungen in dem Fragment bei Bernhardt, Wolf's Kl. Schr. Bd. I. S. 454.

irungen seiner Zeit. Den lateinischen Stil hat er während der Hallischen Zeit in besonderen Vorlesungen behandelt, aus denen vieles in Fülleborn's kurze Theorie des latein. Stils (Breslau 1793) übergegangen ist. Während seit den Freiheitskriegen die preussischen Gymnasien auch ohne ein Unterrichtsgesetz und feste Lehrordnung sich ruhig entwickelten und in den Anforderungen der Reifeprüfung (12. October 1812) das Ziel, nach dem sie zu streben hatten, klar vorgezeichnet fanden, mußte die Pflege des lateinischen Unterrichts gedeihen, denn der freie Aufsatz, die lateinische Erklärung einer griechischen Stelle, meist aus Dichtern, lateinische Interpretation waren darin gefordert. — Auf Grund eines mnemonischen Systems hatte Pastor Kästner († 1832) im Jahre 1812 die Kunst in zwei Monaten Lateinisch zu lesen, verstehen, schreiben und sprechen zu lernen, bearbeitet, ebenso eine lateinische Etymologie (1809) und latein. Sprachlehre (1821. 1823), aber keine Beachtung gefunden.

Die Neuerungen in der Methode, welche von dem Engländer James Hamilton und dem Franzosen Joseph Jacotot für den Sprachunterricht erfunden sind ¹⁾, wollten die fremde Sprache an einer mit Interlinearversion versehenen Lectüre in verschiedenen Curfen erlernen lassen; bei Jacotot sollten schließlich die unverbundenen grammatischen Kenntnisse, die man ohne Lehrer erwerben konnte, geordnet, geprüft, und das bisher durch Abstraction Ermittelte verificirt werden. Jacotot fand mit seinem rationelleren Verfahren wenig Anklang, Hamilton dagegen besonders in Württemberg an Leonh. Tafel einen begeisterten Apostel. Dieser hat ein Elementarbuch der lateinischen Sprache in 3 Abtheilungen (Ulm 1840) herausgegeben und in zahlreichen Schriften diese Methode vertheidigt. Hamilton hat 13 Bände lateinischer Texte drucken lassen und diese will er mit Anfängern in sechs Monaten so durchlesen, daß sie dieselben verstehen; Jacotot kommt von einer epitome historiae sacrae schließlich zu Horaz.

Und doch haben wir auch in Norddeutschland einen modificirten Jacotot an Ernst Rutherford (gest. 1863 in Breslau) gehabt. Dieser wackere Privatgelehrte suchte ein Correctiv für die bei dem Sprachunterrichte sich herausstellenden Mängel in der Aufstellung eines Mittelpunctes der Studien und der Beziehung alles Weiteren auf diesen Mittelpunct, aber er unterschied sich dadurch, daß er durch ein methodisch geordnetes Erlernen ausgewählter Stellen, durch denkendes Festhalten des Erlernen und unausgesetzte Benutzung dieses Stoffes die todte grammatikalische Methode beleben wollte. Sein „Vorschlag und Plan einer äußeren und inneren Vervollständigung der grammatikalischen Methode, die Sprache zu lehren“, veranlaßte 1839 die preuss. Unterrichtsbehörde Gutachten zu fordern und das Verfahren zu empfehlen. 1840 erschien sein Lernstoff als loci memoriales, 1841 die weitere Ausführung seines Vorschlags zunächst für die lateinische Prosa. In einer Ministerialverfügung vom 24. Febr. 1843 wurde der Erfolg überall da constatirt, wo die Sache von den Lehrern mit Ernst und Liebe aufgefaßt sei, und im Juni desselben Jahres verordnet, mit dem lateinischen Unterrichte regelmäßige, methodisch geordnete Memorirübungen in einer bestimmten wöchentlich wiederkehrenden Zeit zu verbinden und alle Uebungen bei dem lateinischen Unterrichte auf dieselben zu beziehen ²⁾. Eine zwangsweise Einführung an allen Gymnasien war nicht beabsichtigt. Das Abelsche Ministerium in Bayern schickte den Rector Reuter in Würzburg 1842 nach Preußen und auf seinen günstigen Bericht hin ³⁾ wurden im September 1843 die Studienrectorate beauftragt den Versuch an ihren Anstalten mit Eifer einzuleiten und nach Ablauf eines halben Jahres (?) schon die Ergebnisse vorzulegen. In Württemberg empfahl die Sache Adam (Mittelschule I. S. 46—67); in Sachsen und anderwärts verhielt

¹⁾ Rutherford in dieser Encycl. III. S. 173—188. 785—793. Bei der Literatur fehlt Pfau, der Sprachunterricht nach Ham. und Jac., Quedlinb. 1844, und ein Aufsatz in der Zeitschr. für Gelehrte- und Realschulen III. S. 302.

²⁾ Etliche in dem Progr. von Münster 1844 und in den Verh. der zehnten Westf. Directoren-Conferenz S. 17.

³⁾ Rutherford's Vorschlag und Plan, erläutert von Fr. J. Reuter. Straubing 1844.

man sich abwehrend¹⁾. — Von Quinta bis Prima soll ein Lernstoff memorirt und dabei das Frühere so geübt werden, daß alles dem Schüler immer gegenwärtig erhalten wird. Dieser Stoff soll das Mittel werden die grammatischen Kenntnisse festzuhalten und zu verdeutlichen und eine reiche Fundgrube für das eigene Reden und Schreiben geben. Gedächtnis und Verstand würden gleichmäßig in Anspruch genommen und diese Klarheit des Wissens müsse selbst der Solidität des Charakters einen merklichen sittlichen Gewinn gewähren. Bei so glänzenden Erwartungen wendete sich sofort die Industrie der Herausgabe solcher loci zu, aber leider entsprachen diese Sammlungen den Anforderungen der Classicität, der Reichhaltigkeit, der Planmäßigkeit in der Anordnung, der Kleinheit des Umfangs nur wenig. 1842 kamen Meiring und Remachy mit dem Memorirbuche, einzig aus Cicero und selbst größere Abschnitte, wie das Somnium Scipionis; 1843 drei Theile der Quedlinburger Lehrer Gofrau, Kallenbach und Pfau, der eifrigsten Vertreter der Methode, und die mageren Elbinger loci; 1844 die Spiller'sche Sammlung, die Grafer'sche für das Gymnasium in Guben und die Stoffsammlung von Kempel, Troß und Hopf in Hamm, diese nur aus Cicero und parallel mit dem grammatischen System; 1845 endlich Rutherford selbst in Verbindung mit Zastra. Wenn die zahlreichen Gegner sagten, man habe immer schon Stellen aus den Classikern memorirt, so vergaßen sie, daß dies ohne Methode und Ziel geschehen war und daß fortan die Ansammlung eines sicheren, fruchtbringenden geistigen Besitzthums der Hauptgewinn sein sollte. Aber die Schwierigkeit lag in der allseitigen Verwendung des Stoffes, bevor die Schüler ganz in dem Besitze desselben waren, in der Unmöglichkeit später eingetretene Schüler gleichmäßig dafür zu befähigen, in der Zumuthung an den Lehrer nicht den Stoff seiner Classe allein im Gedächtnisse zu haben und dabei auch zu wissen, was in den vorhergehenden Classen an den dortigen Stoff geknüpft war. Ueberdies bedurfte er seinerseits einer großen Regsamkeit und Anstrengung, um die größtentheils kurzen unzusammenhängenden Sätze zu den verschiedenartigsten Combinationen zu verwerthen. Wie alles Manierirte, Kunstgriffmäßige war es wohl für einzelne brauchbar, die besonders geneigt waren gerade diese Tendenz mit besonderem Eifer zu verfolgen²⁾. Auch diese Methode ist vergessen, aber sie hat die bei der einseitig rationalen Richtung des Unterrichts vergessenen Memorirübungen wieder zu größerer Beachtung gebracht und den belebenden Verkehr zwischen Lehrer und Schüler gefördert.

Den modernen Gymnasien, wie sie zunächst in Preußen sich entwickelt hatten, erwuchs ein abwehrender Kampf nicht eben schwerer Art gegen die von dem Medicinalrath Lorinser aus gesundheitlichen Rücksichten 1836 erhobenen Anklagen³⁾. Das einzige Resultat aller Gutachten und zahlreicher Brochüren war die Ministerialverfügung vom 24. October 1837, welche in dem sogenannten blauen Buche die Zahl der lateinischen Stunden ansehnlich erhöht hat. Ein ganz anderer, nicht zu verachtender Gegner wurde Fr. Thiersch, der sich in seinen Reiseberichten scharf gegen die Menge der Lehrfächer und Lehrstunden und gegen die hochgespannten Anforderungen der Reiseprüfung aussprach⁴⁾. Deshalb führte er in seinem Lehrplane für Bayern 1829 die alte, durch die Ueberlieferung gegebene Basis in der Lateinschule wieder ein, d. h. den Unterricht in der lateinischen Sprache, um gute Lateiner zu bilden in 16 — 12 wöchentlichen Lehr-

¹⁾ Votum in Sachen der N. Methode mit Rücksicht auf deren Einführung in die sächs. Gymnasien. Leipz. 1844. Carl Peter, Beleuchtung des N. Vorschlags und Plans. Leipz. 1843.

²⁾ Unter den Gegnern sind Kaumer III. S. 90—103; Köne, die Gefahren und Abwehren der N. Methode, Münster 1844; Fabian in dem Progr. von Lyl 1845; Tschow in dem Progr. der Brandenb. Ritterakademie, 1846; und sogar vom Hegel'schen Standpunkte aus Kapp zur Methodik des Unterrichts in der lat. Spr. in dem Progr. von Hamm, 1842.

³⁾ Vgl. Hof in dieser Encycl. VI. S. 841. Deinhardt IV. S. 450. Auch dieser Popanz ist 1872 wieder hervorgefucht worden.

⁴⁾ Noch härter sein Sohn Heinrich in dem Leben des Vaters Bd. I. S. 304.

stunden (in einigen württembergischen Schulen waren es sogar 25 von 32 Lehrstunden) und schloß die Naturwissenschaften ganz aus. Die ehrwürdigen Lateinschulen Württembergs, deren tüchtige Leistungen er (Gel. Schul. I. S. 229) eingehend geschildert hat, blieben sein Ideal; vielleicht erhob er dies später um so mehr, je weniger sein Lehrplan Billigung fand, der schon 1830 wieder beseitigt wurde. Seine Freunde traten in seine Fußstapfen, namentlich K. L. Roth¹⁾ in einem Aufsätze zur Gymnasialreform (in Müggels Zeitschr. Bd. 18. S. 337) und ganz besonders in der Gymnasial-Pädagogik S. 44, in der er bei dem Verlangen nach erziehendem Unterrichte auf Vereinfachung dringt ganz nach dem Muster und Vorbild der Melancthon'schen oder Neander'schen schola latina. Verkehrt ist es zu behaupten, Wolf habe das Gymnasium zur Vorschule der von ihm geschaffenen Alterthumswissenschaft erhoben, humanistische und realistische Elemente zusammen und in einander geschoben und von den Gründen dieser Mischung keine psychologische Rechenschaft zu geben gewußt. In Anschluß an die stiftlerische Seminarbildung seiner Landsleute verlangt Roth (Kl. Schriften I. S. 396 bis 405) philologische Lehrer, welche zugleich Theologen sind, um durch sie einen vom christlichen Princip getragenen Humanismus zu erreichen. Er hält fest an dem Glauben, daß wer auf der Schule eine gute Uebersetzung aus dem Deutschen in's Lateinische zu machen gelernt habe, damit ein guter Philolog geworden und zum Lehramte an Gymnasien besonders befähigt sei. Auch sein Freund Nägelsbach wandelt in Anhänglichkeit an sein bayrisches Vaterland, das ihm bei seinen pädagogischen Vorlesungen allein vorschwebte, einigermaßen auf gleichen Wegen.

Den formellen Nutzen, welchen der classische Sprachunterricht, namentlich der lateinische bringe, hatte man zu sehr hervorgehoben und die grammatikalisch-kritische Behandlung der Schriftsteller einseitig betont. In dem Lande, in welchem G. Hermann's²⁾ Schüler lehrten, erstand ein Gegner aus der eigenen Mitte, Hermann Köchly, der es unternahm den Gymnasialunterricht mit dem Zeitbewußtsein zu versöhnen³⁾. Wo man mit allem Alten aufzuräumen suchte, konnte auch die Tradition der Schulen nicht unangetastet bleiben, zumal die Jugend der Zukunft gehört. Dem Formalismus gegenüber stellte er nach dem Vorgange von Vilmar (1841) und Lübker (1843)⁴⁾ das historische Princip auf, in dessen einseitiger Anwendung er das Gymnasium zu einer Art historischer Fachschule machte. Die Schriftsteller sollen nur historisch aufgefaßt werden, d. h. durch umfangreiche cursorische Lectüre sollen wir sie selbst in ihrer Totalität und dadurch ihre Zeit kennen lernen. Besonders das Lateinsprechen, die Versification und der freie lateinische Aufsatz müssen beseitigt werden. Dadurch, daß er die Laien in den von ihm in Dresden 1846 gegründeten Gymnasial-Verein zog und die Berichte über die verschiedenen Unterrichtsgegenstände auch von weniger Berufenen geliefert wurden, hat er nicht so viel erreicht, als sein Eifer hoffte. Von ihm ist der Bericht über die Uebungen im Lat. Schreiben und Sprechen (Berm. Blätter S. 2 u. 3 S. 1—31) und der Bericht über den Unterricht in den alten Sprachen (a. a. D. S. 45—69), auch hat er wesentlichen Antheil an dem Gesamtberichte (S. 233—264), der auf die Gründung eines Privatgymnasiums nach diesen Grundsätzen hinstrebt. Aber das Jahr 1848 ließ diese Arbeiten ziemlich unbeachtet vorübergehen und das projectirte Schul-Unternehmen scheitern. Im Jahr 1848 betheiligte sich Köchly eifrig an den Reformbestrebungen und wußte durch die Kraft der Rede manche seiner Ansichten zur Geltung zu bringen, weniger in Halle als auf den Versammlungen der sächsischen Lehrer in Leipzig⁵⁾,

¹⁾ Gegen ihn Schrader in Fleckeisen's Jahrb. Bd. 91. S. 585, und sehr entschieden auch ein Süddeutscher für Wolf: A. Baumstark, F. A. Wolf und die Gelehrtenschule, Leipz. 1864.

²⁾ Die Schuld trifft nicht Hermann, sondern die Uebertreibungen ungeschickter Schüler.

³⁾ Foß a. a. D. S. 845.

⁴⁾ Auch Rothert, zur Schulreform. Aurich 1848. Vgl. Deinhardt, Zeitschr. f. G. W. Bd. 3. S. 729.

⁵⁾ Hier erklärte er, latein. Aufsätze seien als eine Art Liebhaberei zu gestatten, wie man sich Käfer- und Schmetterlings-Sammlungen anlege.

wo der Satz angenommen wurde, daß die freien lat. Arbeiten und das Lateinsprechen fortan nicht als obligatorisch zu betrachten sei; in Meissen erklärte schon die Majorität: das Lateinsprechen ist fortan gänzlich abzustellen. Sein Ansehen war so groß, daß er in die Commission gewählt wurde, welche einen das gesammte Schulwesen Sachsens umfassenden Gesetzentwurf auszuarbeiten hatte und daß er mit der Abfassung desselben beauftragt wurde¹⁾. Bei seinem Auftreten 1859 in Zürich hat er vieles anders gestaltet, weil er dort dem vorherrschenden Realismus entgegentrat²⁾, in Heidelberg aber 1868 den Kampf gegen den lateinischen Formalismus wieder aufgenommen und damit der württembergischen Unterrichtsbehörde stark imponirt³⁾. Es ertönte abermals der alte Ruf: weder Lateinsprechen noch Lateinschreiben, weder freie lateinische Aufsätze noch lateinische Gedichte, weder lateinisch commentirt noch interpretirt — es war ihm Ernst darum diesen „veralteten Wort- und Formeltram“ los zu werden, obschon er selbst seinem sächsischen Schulsacke durch die treffliche Handhabung aller dieser anathematisirten Fertigkeiten volle Ehre zu machen verstand.

Das J. 1848 mit seinem Sturm und Drang regte auch die Gymnasiallehrer auf, die Reform zu besprechen⁴⁾, am wenigsten noch im Süden Deutschlands. Die Verhandlungen bezogen sich meist auf die äußere Organisation und die materielle Stellung der Lehrer und verliefen sich vielfach in kleinliche Verhältnisse. Der Plan der Bifurcation wurde im Interesse der Einheit höherer Bildung lebhaft befürwortet und von der preussischen Behörde (auch andern) gebilligt. Die Lehrverfassung⁵⁾ wurde meist leicht abgethan; etwa auf P. A. L. M. S. Schriftchen über Zweck, Umfang und Methode des Unterrichts in den classischen Sprachen (Spz. 1848) läßt sich noch heute verweisen. Der besonders im Norden Deutschlands, aber auch von einer Minorität sächsischer Lehrer befürwortete Plan mit einer modernen Sprache (Französisch, in Holstein und Hannover Englisch) zu beginnen⁶⁾, ist vollständig nirgends durchgeführt. Der Königsberger Fr. A. Gottbold (Ideal des Gymnasiums 1848, abgedr. in f. Schriften III. S. 414) wollte nur die griechische und deutsche Sprache zur Vereinfachung des Unterrichts behalten und das Lateinische als einen „lückenhaften und durch eine Hauptstadt (Rom) beschränkten Abdruck des Griechischen“ entweder ganz beseitigen (wer es für seine Studien brauche, könne es auf der Universtität oder für sich erlernen) oder heiläufig lehren und nur so weit als es zum Verständnis deutscher Schriftsteller nöthig ist“. Bei den Berathungen der Berliner Landes-Schulconferenz hatte in der Commission nur eine Minorität die Beibehaltung der freien lateinischen Aufsätze gefordert, „insofern dieselben im wesentlichen Reproductionen eines antiken, durch den Unterricht oder durch Lectüre dargebotenen nicht zu schwierigen Stoffes enthalten“. Die Versammlung entschied, daß sie nicht mehr obligatorisch sein sollten mit 24 Stimmen und 23 stimmten dann bei den facultativen Aufsätzen für die wesentlich reproductive Natur derselben⁷⁾. Der in Württemberg 1852 redigirte Normalplan (niemals veröffentlicht) hatte Lateinsprechen und die Versification beseitigt, die Schreibübungen auf weniger Stunden reducirt; der freie Aufsatz war ohnehin schon wie in Bayern und Baden in freies Belieben gestellt. So erzählt Hirzel (X. S. 543); eine Commission von Schulmännern hatte den von G. Schwab⁸⁾ ausgearbeiteten Entwurf

¹⁾ Von Brüssel aus hat er den von Sachsen unterdrückten Entwurf 1850 veröffentlicht. Nach §. 109 fallen Lateinsprechen, latein. Versübungen und freie Arbeiten gänzlich fort.

²⁾ Vgl. N. Schweizer. Museum I. S. 85—108. 192—204 und das Schriftchen über die Reform des Zürcher Gymnasiums, 1859.

³⁾ Vgl. Hirzel in dieser Encycl. X. S. 548. Teuffel in Masius' Jahrb. 1869. S. 113.

⁴⁾ Was Föß in dieser Encycl. VI. S. 847 zusammengestellt hat, läßt sich vervollständigen aus meinem Berichte in dem Intelligenzbl. der Hall. A. L. Z. 1849. Nr. 2—8.

⁵⁾ Eine fleißige Zusammenstellung hierüber giebt Müßell in f. Zeitschr. 1850. S. 817—864.

⁶⁾ Dagegen bef. Nisich in Kiel: Ueber Reform der Gymnasien als allgemeinerer Bildungsaufgaben, 1849.

⁷⁾ Vgl. die von mir redigirten und herausgegebenen Verhandlungen S. 171 u. 177.

⁸⁾ Vgl. Klüpfel, G. Schwab S. 367.

einer neuen Schulordnung für die gelehrten Anstalten Württembergs 1847 berathen und ihre Arbeit 1848 veröffentlicht. Wahr ist allerdings, daß derselbe niemals als ein Ganzes in's Leben eingeführt und nur einzelnes daraus in's Werk gesetzt ist. Er enthält für Lateinschulen, Pfyceen und Gymnasien in §. 25—34, 70—83 sehr genaue Bestimmungen über den lateinischen Unterricht, die in den Motiven S. 101—106 und S. 114 und in Separatvoten S. 143—162 genauer begründet werden.

Die Reaction hat dafür gesorgt, daß von diesen Reformplänen nichts zur Ausführung gekommen ist. Man beruhigte sich, als durch die neue Organisation der Realschulen in vielen Ländern beide Anstalten friedlich neben einander sich entwickeln konnten, höchstens wirbelte die Erörterung der Frage über das Latein in der Realschule einigen Staub auf. Jetzt ist der Kampf neu entbrannt, weil die finanzielle Existenz dieser Schulen von der Erlangung immer weiter gehender Berechtigungen abhängt und darauf die Bemühungen der finanziell leidenden Städte und der Reallehrer zumal in Preußen gerichtet sind. Daneben hat die Begründung des neuen Reiches auch die alten Gedanken von der Einheit der höheren Schulen wieder wach gerufen und vom nationalen Standpunkte ist das historische Princip abermals hervorgehoben. Der jugendliche Verfasser der Briefe über Berliner Erziehung (1871) und der Schrift über nationale Erziehung (Pp. 1872), Paul Marquard, betrachtet als Mittel dazu die Anleitung der Schüler zum eigenen Beobachten und zum eigenen wirklichen Denken; Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts sollen die alten Sprachen bleiben, aber an die Stelle der grammatischen Studien eine reich ausgestattete, umfassende Lectüre treten, welche weniger die Form als den Gedanken beachtet und deshalb wesentlich statarisch (?) ist. Lateinschreiben und -Sprechen ist natürlich vom Uebel. Auch Laas (Pädagog. des J. Sturm S. 122 und das Schriftchen: Gymn. und Realschule, Berl. 1875) läßt lateinische Extemporalien nur bis Tertia zu, „höher hinauf werden sie abschmeckig und unfruchtbar“. Andere betrachten den lat. Aufsatz nur noch als Ehrensache, wie Lattmann, Reorganisation des Realschulwesens und Reform der Gymn., Göttingen 1873.

Jüngst hat ein Mann mit großem Eifer und unermüdlicher Betriebsamkeit in seinen Schriften unter dem viel verheißenden Titel „zur Reform des latein. Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen“ aus neunjähriger Erfahrung eine Verbesserung desselben herbeizuführen begonnen, Hermann Berthel (geb. 1840). Die theoretische Entwicklung geben vier Artikel (die beiden ersten in der Ztschr. f. G. W. Bb. 27 und 28¹⁾), und daraus besonders abgedruckt, Berlin 1873—1874) durch die Darlegung der Principien. Er will in den beiden ersten Artikeln zunächst die Erwerbung eines Vocabelschatzes in Verbindung mit der Lectüre, also nicht isolirte Wörter, sondern im Zusammenhange des Satzes, erst Primitiva, dann Derivata; das früher Gelernte wird bei jeder geeigneten Gelegenheit wieder aufgenommen (Apperception). Die Hilfsbücher sind wie bei allen Methodikern die Hauptsache; das für Sexta enthält neben dem etwas zu schwierigen Lesebuche zugleich die Wortkunde (1874), das grammatisch-etymologische Vocabularium mit dem Lesebuche für Quinta ist 1875 erschienen. Den der Lectüre in Quarta dienenden Nepos hat Ferd. Vogel (1873) verbessert. Das Vocabularium zu Nepos, natürlich dem verbesserten, ist 1873, die sehr umfangreiche vergleichende Wortkunde zu Cäsar's bellum gallicum in demselben Jahre herausgegeben. Der dritte Artikel (1874) beschäftigt sich mit der Behandlung der regelmäßigen Formenlehre in Sexta, wo es wiederum als ein novum hervorgehoben wird, daß man nicht von der Erlernung der Paradigmen, sondern von der Anschauung der grammatischen Formen im Satze ausgehen müsse; was ebensowenig neu ist, als was über die Scheidung der Verbalformen, über die Verbindung der Substantiva der dritten Declination mit einem Adjectiv zur besseren Einprägung des Geschlechts, über das Wegfallen der Präparation und dergleichen gesagt ist. Erst 1876 ist eine noch mangelhafte Formenlehre zu wörtlichem Auswendiglernen erschienen. Der vierte Artikel (1875) bespricht die Principien des Uebersetzens aus dem

¹⁾ Schon vorher in den Verhandl. der vierten Pommerschen Directoren-Conferenz S. 41.

Deutschen in's Lat. und umgekehrt und verläuft sich in eine Polemik gegen die Real-
schulmänner, welche die Lectüre des Cäsar in Tertia verwerfen (S. 73—94); ein
Begleitwort zur Cäsar=Wortkunde (1880) verlegt diesen Autor nach Quarta. Das
Erfreulichste bei dieser so umständlich verkündeten Reform würde das aus der Durch-
führung derselben versprochene Ergebnis sein, daß die Zahl der lateinischen Lehr-
stunden ohne Gefährdung der Interessen des Gymnasiums in den beiden untern Classen
auf sechs, in den andern auf acht in der Woche beschränkt werden könnte. Doch ist
der Nachweis davon noch in Aussicht gestellt und wird jedenfalls der praktischen Er-
probung bedürfen. Oesterreich hat bereits die von ihm geforderte Zahl lateinischer
Stunden. Auch ohne dieselbe steht E. v. Sallwürk (Pädag. Archiv XVII. S. 507
bis 522) in dieser Methode etwas sehr fruchtbringendes und mißt ihr hohe Bedeutung
bei; anders Dorschel in der Zeitschr. f. GW. 1875. S. 225, die 19. Versamml. der Westf.
Directoren (1877) S. 54—81 und eine Versamml. Bernischer GL. am 21. Aug. 1878.

Schließlich ist auch daran zu gedenken, welche das Griechische dem Latein gleich-
stellen oder gar in dem neu zu schaffenden Gymnasium, der einheitlichen höheren Schule,
von dem Griechischen ausgehen, ihm eine bevorzugte Stellung einräumen und für das
Lateinische nur noch zwei obligatorische Stunden in Tertia und Secunda und zwei
facultative in Prima ansetzen. So Ed. v. Hartmann, zur Reform des höhern Schul-
wesens, Berlin 1875. Aehnlich H. Fechner, Gelehrsamkeit oder Bildung? (Berlin 1879),
der das Latein nach Maßgabe des Zwecks der formalen Bildung beschränkt und die
Dichterlectüre nur facultativ gestattet, oder Clemens Nohl, ein neuer Schulorganismus
(Neuwied 1877), der zwar den lateinischen Unterricht vor den Griechischen setzt, aber
ihn erst von Tertia an beginnen läßt und die Bevorzugung jener Sprache logisch und
pädagogisch widersinnig nennt.

In rascher Uebersicht will ich hinzufügen, wo in Gesetzen und Verordnungen der
neueren Zeit der lateinische Unterricht behandelt oder in theoretischen Schriften besprochen
ist. Die verschiedenen Entwürfe für preussische Unterrichtsgesetze (Berlin 1869) können
keinen Lehrplan enthalten; was Wiese in den Verordnungen und Gesetzen (I. S. 57)
gibt, ist des Verfassers eigener Plan und wird ganz irrtümlich von vielen als Normal-
plan betrachtet. Das sächsische Regulativ von 1847 giebt S. 48 nur die in den ver-
schiedensten Classen zu lesenden lateinischen Schriftsteller, 1870 dagegen S. 52 und 53
außer der Angabe des Lehrziels genau die Pensa aller Classen. Ebenso die Verordnung
vom 29. Januar 1877 in §. 14. Dasselbe war der Fall 1854 in der revidirten Ord-
nung der lateinischen Schulen und der Gymnasien in Bayern §. 11—17 und §. 50—56
und in der neuen Schulordnung für die Studienanstalten vom 20. Aug. 1874 in §. 10,
der vorher in dem Entwurfe (München 1870) weniger sorgfältig abgefaßt war. Zum
Vollzuge des badischen Gesetzes vom 31. Dec. 1836¹⁾ wurde am 18. Febr. 1837 ein
Lehrplan und die Schulordnung publicirt, in welcher §. 5 die lateinische Sprache kurz
behandelt ist; er wurde 1863, 1864 und 1868 in Bezug auf das Quantum der Le-
ctüre, die Behandlung der Schriftsteller und den grammatischen Unterricht abgeändert;
etwas eingehender ist die Verordnung vom 2. Oct. 1869 in §. 6, aber nicht so genau
als der Organisationsentwurf §. 35. Die Statuten für das Gymnasium in Altenburg
(1834) und die Verordnung für die beiden Gymnasien in dem Herzogthum Meiningen
(1836) sind veraltet; die letztere giebt in §. 6 sehr gute Vorschriften über das Lateini-
sche, in denen Seebeck's Umsicht nicht zu verkennen ist. In Mecklenburg haben 1849
die Stände den Entwurf eines Schulgesetzes ausgearbeitet, das aber nur die äußere
Ordnung zu regeln versuchte. Von den durch Preußen 1866 annectirten Ländern hatte
nur Nassau einen 1846 gegebenen und 1855 durch die Reducirung der Classen modi-
ficirten Lehrplan und Schleswig-Holstein durch das Verdienst von Nüssch ein Regulativ
für die Gelehrtenschulen vom 28. Januar 1848. Die kleineren deutschen Länder haben
sich in ihren Einrichtungen meist an Preußen angeschlossen. Für das Reichsland Elsaß-

¹⁾ Verhandl. der achten Westfäl. Directoren-Conferenz 1837. S. 5.

Pothringen ist am 10. Juli 1873 ein Regulativ für die höheren Lehranstalten erlassen, in dessen §. 15 der lateinische Unterricht geordnet wird.

In Oesterreich ¹⁾ hat der Piarist Gratian Marx (1775) auf vollständige Erlernung der lateinischen Sprache gedrungen und auch Fertigkeit im Sprechen verlangt. Unter Joseph II. hoffte man ohne unnöthiges Regelwerk eine praktische Aneignung der lateinischen Sprache erreichen zu können. Bis noch in unser Jahrhundert blieb dort Lateinisch die Unterrichtssprache; in ihr waren sogar die mathematischen Lehrbücher abgefaßt. Der „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen“ verwerthete die Ergebnisse der deutschen Theorie und Praxis und führte die leitenden Gedanken streng consequent durch. Im Interesse des den hohen Anforderungen noch nicht entsprechenden Lehrstandes sind ihm ausführliche Instructionen beigegeben; die für den latein. Unterricht geht von S. 101—116, aber auch der Entwurf selbst giebt in S. 23—26 die Pensa genau. Für das Latein hat Hübl in dem Handbuche (Brux 1875) S. 31 eine Zusammenstellung der Bestimmungen gegeben.

Einige Gymnasien haben besondere Lehrpläne veröffentlicht sowohl für alle Unterrichtsgegenstände, als auch besonders für alte Sprachen und namentlich für das Lateinische. Auf diesen Sprachunterricht beziehen sich der Lehrplan des Hanauer Gymnasiums (1836, S. 7—14), der des Altstädtischen Gymnasiums in Königsberg von J. E. Ellendt (1853, S. 5—9), der Grundlehrplan des Gymnasiums in Frankfurt an der Oder von Koch (1866, S. 14—22), der ausgeführte Lehrplan für den griechischen und latein. Unterricht von Fric in Potsdam (1869), der Lehrplan der Domschule in Güstrow von Raspe (1870, S. 5), der Grundlehrplan für das städtische Gymnasium in Brandenburg von Imhof (1871, S. 10—18), für Conitz (1878, S. 14—19), der Grundlehrplan für den deutschen und latein. Unterricht in Landsberg an der Warthe von Rämpf (1872) und für den latein. Unterricht in Duisburg 1879 (von Nutzbauer). Sicherlich ist mir hier manches entgangen.

Die Verhandlungen der preussischen Directoren-Conferenzen haben großen Werth und es ist sehr zu beklagen, daß die Berichte darüber erst seit 1879 allgemeiner zugänglich werden. Nach dem Material, welches mir zur Hand ist, haben verhandelt über den lateinischen Unterricht, seinen Zweck und seine Methode die Provinzen Westfalen 1851, Posen 1867, Pommern 1870; über die Förderung des lateinischen Unterrichts Preußen 1868; über den Umfang und die Behandlung der Lectüre Sachsen 1833, Schlesien 1867 und 1873; speciell in den beiden obern Classen der Realschulen Preußen 1865 u. 1868; über die Behandlung der griechischen und latein. Schriftsteller in den obern Classen Pommern 1873; über die Lehrmittel des latein. Unterrichts Westfalen 1854, Pommern 1861, Preußen 1879; über die Brauchbarkeit der in den untern Classen eingeführten Elementarbücher Pommern 1876; über die Methode und Reihenfolge der Uebungen im Lateinischen Westfalen 1840; über die Abgrenzung der Classenpenja Pommern 1879; über die lateinischen Versübungen Westfalen 1871 und Posen 1870; über die Orthographie Schlesien 1873; über die Herbeiführung einer richtigeren Aussprache des Lat. und Gr. Pommern 1879. Die 1876 von Erler herausgegebene Uebersicht dieser Verhandlungen unter dem Titel: Die Directoren-Conferenzen des preussischen Staates und der Nachtrag (1879) zeigen, daß mir nichts wesentliches unbekannt geblieben ist. In den Badischen Verhandlungen (bis jetzt zwei) ist des Lateinischen noch nicht gedacht.

Von den Verfassern der Gymnasialpädagogiken gehören hieher Klumpp Bd. I. S. 45 bis 180, Wiß, Encyclopädie und Methodologie der Gymnasialstudien (Lemgo 1830), S. 170—196, Kaumer, Geschichte der Pädagogik Bd. 3. S. 45 (nur über einige Methodiker), Thaulow S. 137—157, Nägelsbach S. 94—136, Roth S. 168—183 und 236, Ried (pädagogische Briefe) S. 159—217, Wilhelm, praktische Pädagogik für Mittelschulen S. 93—95, Schrader S. 346—399 und weiter auch für Realschulen, endlich

¹⁾ Vgl. Ficker in dem 5. Bde. dieser Encycl. und die musterhafte Schrift: Geschichte, Organisation und Statistik des österr. Unterrichtswesens, Linz 1873. Wolf, historischer Rückblick auf die Gymnasial-Reorganisationspläne in Oesterreich, Czernowitz 1873.

Sirzel S. 197—213. Der Artikel in dem Pädagogischen Handbuche Bd. I. S. 794 bis 806 von R. A. Schmid behandelt den Unterricht auf der unteren und mittleren Stufe. Fr. Schmalfeld giebt in den Erfahrungen auf dem Gebiete des Gymnasialwesens (Berlin 1857) S. 105—203 einen vollständigen Lehrgang des lateinischen Unterrichts.

Litteratur: Melch. Inchofer († 1648) *historiae sacrae latinitatis libri VI.* Rom 1634, Messana 1635, München 1638, Prag 1741. Chr. Cellarius *de fatis linguae latinae* S. 36 und 37 (Hal. 1701 und 1706, abgedr. in den *dissert. acad.* p. 455—480). Jac. Burckhard († 1753) *de latinae linguae in Germania per XVII saecula amplius fatis, Hanoverae 1713*, und die Ergänzung in den *novi plane commentarii, Wolfenbütteli 1721*. 8. Conr. Rahmacher, *Anleitung zur kritischen Kenntniß der lat. Sprache*, Ppz. 1768. 8. A. Fr. Pauli, *Versuch einer vollständigen Methodologie für den gesammten Cursus der öffentlichen Unterweisung in der lat. Sprache und Litteratur* (3 Bde., Tübingen 1785—99), eigentlich nur die 144 S. des ersten Theils geben eine historische Uebersicht. Conr. Michelsen, *historische Uebersicht des Studiums der lat. Gr. seit der Wiederherstellung der Wissenschaften*, Hamburg 1837, giebt nur eine Charakteristik der wichtigsten Grammatiken. M. W. Heffter, *die Geschichte der lateinischen Sprache während ihrer Lebensdauer*, Brandenburg 1852, ist kaum eine populäre Litteraturgeschichte zu nennen. Litterarische Nachweisungen stehen in J. Fr. Noltenii *bibliothecae latinitatis restitutae conspectus generalis* im zweiten Theile des *Lexicon antibarb.* (Lips. 1768) auf 512 Seiten nach alphabetischer Folge der Verfasser.

II. Methodik des lateinischen Unterrichts.

Das Verfahren, welches bei dem Unterricht in dieser Sprache zu befolgen ist, wird immer bedingt sein durch das Ziel, welches man bei dem Erlernen derselben im Auge hat. So lange das Latein dem Verkehre in Staat, Kirche und Wissenschaft diene, also bis in das sechszehnte Jahrhundert, mußte die Fertigkeit im Schreiben und Sprechen hauptsächlich geübt werden; das war die Aufgabe der *schola latina*. Als der Protestantismus sich von dem latein. Gottesdienste losgesagt hatte, erhielt sich das Latein für den diplomatischen Verkehr und in den Gerichtshöfen. Internationale Gelehrtensprache blieb es bis gegen die Mitte des achtzehnten Jahrhunderts. Das ist jetzt anders geworden, seitdem die Muttersprache überall in ihr Recht eingesetzt worden ist. Höchstens die romanischen Völker können für sich eine andere Stellung dieses Unterrichts wünschen, weil ihre Sprachen und Litteraturen sich viel unmittelbarer aus dem Latein entwickelt haben. Darum sagt auch Thurot: *pour nous la connaissance du latin est absolument nécessaire, je ne dirais pas seulement pour goûter nos classiques, mais même pour comprendre une partie considérable de notre vocabulaire.* Zwar ist die deutsche Sprache auch mit lateinischen Elementen durchsetzt und die Renaissance hat den Wissenschaften überhaupt eine neu-römische Kleidung gegeben, die wir in den Anfängen unserer zweiten Blüteperiode bei Klopstock und anderen wiederfinden. Aber niemand wird sagen, daß das Latein noch Vorbereitung und Werkzeug zu wissenschaftlichen Studien sei in dem Sinne, daß es der Theolog brauche wegen der Kirchenväter und weil die grundlegenden Schriften der katholischen und der evangelischen Kirche in dieser Sprache verfaßt sind, der Jurist, weil er die römischen Rechtsbücher, die germanischen Volksrechte, das kanonische Recht nur in dieser Sprache hat, der Mediciner, weil er die alten Aerzte (freilich mehr Griechen) brauche und bis in unser Jahrhundert wichtige Schriften in dieser Sprache geschrieben sind, der Philosoph, der Historiker, weil er bei dem Zurückgehen auf die Quellen dieselben hauptsächlich in lateinischen Schriften hat, kurz jeder, der irgend eine Wissenschaft erforschen will, weil er nicht mit Uebersetzungen sich behelfen kann, gesetzt auch, daß sie überall vorhanden wären. Auch darauf ist kein großes Gewicht zu legen, daß das Latein ein Hilfsmittel für die Erlernung der modernen Cultursprachen bietet, namentlich der romanischen. Das ist der Grund, durch welchen man das spärliche Latein in der Realschule rechtfertigen zu

können vermeint, wenn man nicht gar die lateinische Terminologie auf allen Gebieten des Wissens geltend macht, deren Verständnis dem Gebildeten nothwendig sei, gleichsam als wenn die Fremdwörterbücher nur für die Ungebildeten gemacht würden. Wir haben jetzt eine doppelte Aufgabe, einmal wollen wir durch die Erlernung dieser Sprache die Grundlage der allgemeinen grammatikalischen Bildung schaffen und die Einsicht in die Sprachdenkgesetze gewähren, sodann die Bekanntschaft mit der römischen Litteratur vermitteln. Nur die Vereinigung dieser beiden Principien, des formalen und des materialen, welches bei den modernen Reformern das historische heißt, ist berechtigt; die einseitige Hervorhebung des einen oder des anderen unterliegt gerechten Bedenken¹⁾.

Das formale Princip betrachtet den lateinischen Unterricht wie die Mathematik als eine Gymnastik des Geistes, als eine praktische Logik für das Knabenalter, als das geeignetste Mittel zur Schärfung des Denkens. Das Latein ist aus scharfem Verstande geboren und von seinen Anfängen an grammatisch gebildet, daher die Einfachheit, Klarheit, Bestimmtheit und Folgerichtigkeit. Die Nöthigung gerade eine solche Sprache von ihren einfachsten Elementen an zu verfolgen giebt eine ernste Arbeit, aus der auch ein sittlicher Einfluß erwächst. Was gegen dieses Princip geltend gemacht wird von denen, welche den Unterricht eher mit einer modernen Sprache, der französischen oder der englischen, beginnen wollen, kann am wenigsten von einem Schulmanne gebilligt werden, weil es die größere Leichtigkeit (Madvig, kl. Schriften S. 260), Annehmlichkeit oder Nützlichkeit derselben hervorhebt und meist nur auf besonderer Zuneigung für das eine oder das andere dieser Völker beruht. Eher verdient Beachtung, was Madvig (a. a. O. S. 286) klar aus einander gesetzt hat, daß die alten Sprachen nicht durch ihre sprachlichen Eigenschaften vor anderen für diese Geistesgymnastik geeignet seien, auch gar nicht behufs der Vergleichung einen Platz in den Schulen erhalten haben. Jeder richtig getriebene Sprachunterricht erwecke den jugendlichen Geist zur Selbstreflexion und übe ihn zur Abstraction. „Nur weil die alten Sprachen uns grammatisch und lexikalisch entfernt liegen und weil sie nicht im lebendigen, sicheren Gebrauche ergriffen werden können, fordern sie, damit man einigermaßen denselben Grad von Sicherheit der Aneignung erreiche, eine größere Anwendung, eine stärkere und länger fortgesetzte Energie der Reflexion als die neueren und sowohl aus diesem Grunde als eben wegen ihrer einmal aus geschichtlichen Ursachen hervorgegangenen Stellung in der Schule sind sie strenger wissenschaftlich bearbeitet.“ Daher haben auch alle Abendländer an dem Latein Grammatik gelernt; auch die Deutschen haben zuerst und zumeist in den Formen der lateinischen Grammatik und sogar in lateinischer Sprache ihre Muttersprache behandelt, wenn sie auch die Beispiele aus den Schriften des Mannes nahmen, der sich am meisten vor der Allgewalt des Lateins gewahrt hat, aus der Bibelübersetzung und anderen Schriften Luther's.

Wichtiger ist, daß die Erlernung der Sprache allein zur Bekanntschaft mit der Litteratur der Römer und damit zu einer Kenntniss desjenigen Culturvolkes führt, das für die Entwicklung der späteren europäischen Bildung maßgebend geworden ist. Die lateinische Sprache ist bis in das vorige Jahrhundert die Trägerin einer Weltlitteratur gewesen, wie nie eine andere Sprache, und deshalb kommt hier nicht blos die Lectüre der Classiker in Betracht, sondern die ganze wissenschaftliche Litteratur bis in unsere Zeit. Nur wer die Vorgänger kennt, kann das Leben der Gegenwart begreifen; zu einem gründlichen Verständnis aller bedeutenden Erscheinungen in derselben in den Wissenschaften ebenso wie in der politischen Geschichte ist es unentbehrlich. Man darf hier nicht kommen mit den abgenutzten Redensarten von den unerreichten und unerreich-

¹⁾ Abhandlungen, wie v. Gruber über die veränderte Stellung und Bedeutung des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien (Straßund 1864), fruchten nichts. Die ganze Programm-Litteratur über das Latein auf der Realschule habe ich absichtlich übergangen. Schriften, wie F. G. Conradi: Die höchst nöthige Reform des Unterrichts in der lateinischen Sprache (Nürnberg 1868), geben abenteuerliche Pläne. Sehr beachtenswerth sind zwei Vorträge in den Acht Schulreden über pädagogische Zeitfragen (Clausthal 1859) von R. A. J. Hoffmann.

baren Meisterwerken der Litteratur; die Griechen, ein Volk von unmittelbarer Bildung, haben größere, auf ihrer Litteratur beruht die römische und viele moderne Werke stehen nicht nach; noch viel weniger mit den Phrasen von sittlicher Größe und Tüchtigkeit des echten Römerthums, von einfacherem Leben und primitiver Vorstellungsweise. Hier gilt es, den geschichtlichen Zusammenhang unseres ganzen Bildungslebens in Religion, Kunst und Wissenschaft zu begreifen, das zunächst auf dem Boden des römischen Alterthums erwachsen ist. Uebersetzungen jener Werke reichen dazu nicht aus; man muß die Sprache kennen, in der jene Werke geschrieben sind und der sich jenes Volk bedient hat. Wir beginnen mit dem Lateinischen, weil auf ihm zunächst unsere Culturentwicklung beruhte und erst am Ende des Mittelalters, in der Schule sogar viel später, das Griechische hinzutrat, und lassen in den Lehrjahren unserer Gymnasien den Schüler denselben Lehrgang der Cultur verfolgen.

Daraus ergibt sich grammatische Kenntnis der Sprache, Lectüre der Schriftsteller und zur Sicherheit und Festigkeit in diesen beiden Forderungen eigene Uebung im Schreiben und Sprechen.

Ich unterlasse es hier aus der ersten Bearbeitung die Bemerkungen zu wiederholen über die Schrift, die Interpunction, die Orthographie, in welcher bereits überall eine Verbesserung angebahnt ist. Nur in Betreff der Orthoepie sind die Ansichten noch sehr verschieden. Daß auch hier eine Reform dringend Noth thut, will man noch nicht anerkennen. Zögert man auch in der Aussprache der Diphthonge und Consonanten, namentlich des *e* vor *e*, *i*, *y*, *ae* und *eu* und des Zischlautes *ti* vor Vocalen, unterschieden vorzugehen, so hat doch die neueste Zeit wiederholt auf die Fehler hingewiesen. Etwas weiter sind wir gekommen in der Anerkennung der Forderung, daß die Accentuation und die Quantität frühzeitig sicher eingeübt und bei der Aussprache genau beobachtet werde. In England, Nordamerika, Frankreich sind gleiche Anforderungen gestellt. Was dagegen geltend gemacht ist, wiegt nicht schwer. Zur Ergänzung füge ich hinzu: Hartel in der Zeitschrift f. Dester. Gymnasien 1878, S. 939; Bousterwek u. Tegge, die altsprachliche Orthoepie und ihre Praxis (Berlin 1878); die Verhandlungen der pommerischen Directoren-Conferenz 1879, S. 211—264. 391—406, und das Stargarder Progr. von J. Wiggert 1880. In England Ellis (1874) u. Laey (1878), in Amerika Walter Blair (1873), in Frankreich Ripsal, in Rußland L. Müller, orthographiae et prosodiae latinae summarium (Petropoli 1878), das auch in Deutschland volle Anerkennung findet.

Grammatischer Unterricht.

Schon die römischen Knaben hatten besondere Lehrbücher, unter denen der sogenannte Donatus minor auch im Mittelalter der Benutzung des Doctrinale Alexander's vorausging. Als die Humanisten dies Lehrbuch verdrängten, traten alsbald kürzere Behandlungen neben die ausführlichen Grammatiken (vgl. S. 243), wie von Guarino und Perotto, und schon 1529 erschien la grammatica latina in volgare zu Benedig, vielleicht von Bern. Donato. In Deutschland hatte N. Agricola darauf gedrungen, das im Lateinischen Gelernte stets mit deutschen Ausdrücken wiederzugeben, und wir dürfen uns deshalb nicht wundern, daß in den zahlreichen Grammatiken der Süddeutschen (vgl. S. 249) bereits öfter dieser Anweisung Folge geleistet ist, sparsamer bei den Niederdeutschen (Antonius Liber). Aber daneben mußte auch für die Anfänger gesorgt werden, die viel früher als jetzt in diese Sprache eingeführt wurden, wie denn Bugbach in die 7. Classe in Deventer eintrat prima grammaticos rudimenta cum infantibus disciturus. Von Melanchthon kommen nicht die elementa puerilia (1524) in Betracht, welche mehr eine Art Fibel mit Lesestücken bilden, als die für Erasmus Ebner verfaßte grammatica, welche zuerst 1525 gedruckt ist und deren Erweiterung seit 1540 Michyllus und seit 1550 Joach. Camerarius übernommen haben und die nach der officiellen Ueberarbeitung von Erasmus Schmid (zuerst 1621) noch 1757 in Leipzig gedruckt ist. Aber schon die beiden vorhergehenden Bearbeitungen hatten das Buch so angeschwellt, daß es für den Schulgebrauch nicht recht brauchbar blieb und

Melanchthon selbst zur Veranstaltung von Auszügen rieth¹⁾. Dies geschah 1544 durch Luc. Lossius in der *grammat. Ph. M. ad usum puerorum in breves interrogationes contracta*; durch Nic. Medler in dem *compendium gramm. pro pueris incipientibus coniugare* (seit 1560); durch Mich. Neander in dem *compendium pro incipientibus et Donatistis, conscriptum olim in schola Ilfeldensi* (seit 1579). Für die unteren Classen der württembergischen Schulen waren *quaestiones gramm. ex Ph. M. collectae* von Johann Wacker 1580 in Tübingen erschienen, ebenso für die der sächsischen in Leipzig 1594, für die Grafschaft Henneberg von Joach. Zehner (Schleusingen 1614), sogar bloß *pro schola Lipsica* 1607; und ähnliche Auszüge gab es für Görlitz 1581, für Nürnberg 1595, Regensburg 1609, Zerbst 1610 und in Bearbeitungen von Strophius (Braunschw. 1599) und Melch. Gerlach (Bautzen 1612)²⁾. Als die Lutherische Reaction überhand nahm, fürchteten die sächsischen Stände, daß man Melanchthon aus den Schulen verdrängen und etwa Crusius einführen werde, „da dieselbe weitläufig und den Schulknaben unbekannt, Melanchthon's Grammatik rund und kurz und den Knaben mehrerestheils kundig sei.“ So haben wir einen kleinen und einen großen Melanchthon und dasselbe Verhältnis findet sich auch bei den übrigen Grammatiken, die im 16. Jahrhundert hier und da Eingang finden. Rigidius in Cassel gab drei stufenweise geordnete Lehrbücher (vgl. diese Encycl. Bd. II. S. 838). Joh. Rivii *grammaticae libri VIII.* (seit 1550 oft gedruckt), die sich doch leicht für die Penfa der verschiedenen Classen theilen ließen und gerade deshalb von H. Wolf in Augsburg bevorzugt wurden, haben *prima gr. rudimenta* (noch 1615 in Augsburg) neben sich; Martin Crusius die *puerilis in lingua latina institutio* (seit 1556) zunächst für Memmingen; Pierre Ramée neben der ausführlichen Grammatik (seit 1569) die *rudimenta* (1596) oder in einer Contamination das *compendium gr. lat.* Philippo-Rameae (Herborn 1610). Für Straßburg war die *educatio puerilis linguae latinae in Fragen und Antworten* seit 1570 in drei Theilen, also für den grammatischen Unterricht in drei Classen ausgearbeitet und auch in anderen von Sturm's Organisation beeinflussten Schulen eingeführt. In Mitteldeutschland machten sich seit 1588 drei grammatische Lehrbücher von Job. Jungmann geltend. In Frankreich, wo neben Despauterii *grammaticae institutionis libri VII.* die *rudimenta* galten, hatte Charles Estienne *principia* oder *prima lat. ling. elementa* (Paris 1757) und daneben *la manière d'exercer les enfans à décliner les noms et les verbes latins* (1559) herausgegeben; in Spanien Aelius Antonius neben der privilegirten größeren Grammatik einen Auszug Lateinisch und Spanisch geliefert, der auch für die *mulieres religiosae et virgines deo sacrae* dienen sollte. Hier verfaßte Pedro Simon Abril in Saragossa 1589 eine Denkschrift, in welcher er verlangte, daß die lateinische Grammatik in der Muttersprache gelehrt werde.

Während des 16. Jahrhunderts wird auf den grammatischen Unterricht das größte Gewicht gelegt. Melanchthon mahnt die Schüler

discite grammaticam, pueri, qui caetera vultis

discere, namque viam prima elementa dabunt,

und an Eberbach schreibt er (Corp. Ref. I, 822) *hoc te rogo per nostram amicitiam perque omnia sacra, ut tuam provinciam diligenter administres ac pueros adigas ad grammaticam. Saepe audivisti me querentem, quod in scholis negligenter traduntur illa omnium maximarum rerum elementa. Ex dringt auf festes Memoriren der Regeln, nam pessime de pueris merentur, qui aut regulas nullas tradunt aut*

¹⁾ Vgl. Corp. Ref. III, 119. XX, 199. *modus adhibendus est in locupletandis praeceptis, ne deterreantur adolescentes prolixitate. Unabhängig von M. war Casp. Borner in der analogia h. e. declinandi et coniugandi formulae in ludo Lipsiensi ad D. Thomam pueris festinatae (wohl destinatae?), Lips. 1534, der schon 1524 rudimenta herausgegeben hatte.*

²⁾ Die Literatur hat auch ein so fleißiger Sammler wie Bindseil, Corp. Ref. XX, 192 bis 244. 336. 348. 375—378, nicht erschöpft.

certe statim abiiciunt et magnifice promittunt fore ut usu loquendi discantur constructiones (Corp. Ref. II, 482). Und so heißt's in der Sächs. Schul-Ordn. von 1528 (Vormbaum I, 6): „die stunde vor mittag soll alle weg für und für also angelegt werden, das man daran nichts anders denn Grammaticam lere. Erstlich Etymologiam, darnach Syntaxin, folgend Profodiam. Und stetigs, wenn dies vollendet, sol mans widder vorn anfahren und die Grammatica den Kindern wol einbilden. Denn wo solchs nicht geschieht, ist alles lernen verloren und vergeblich. — Wo auch den Schulmeister solcher erbeit verdreuffet, wie man viel findet, sol man dieselbigen lassen lauffen und den kindern einen andern suchen, der sich dieser erbeit anneme die kinder zu der Grammatica zu halten. Denn kein größer schade allen künsten mag zugefüget werden, denn wo die jugent nicht wol geübet wirdynn der Grammatica.“ Dieser Ton des Meisters klingt allwärts nach besonders in der Erinnerung an die Lehrer, daß sie selbst gute grammatici sein sollen, und sich dieser „langweiligen Arbeit“ nicht verdrießen lassen (Vormb. I, 64. 239). Die Jugend wollte freilich nicht gern an die harte Arbeit, weil man genau der Anordnung der Grammatik folgend (in Goldberg — Vormb. I, 54 — begann man deshalb gar mit der Orthographie) alles, was dieselbe enthielt, genau auswendig lernen und dann aussagen ließ. Dadurch nur wurde die Etymologie der „größte, schwerste und unlustigste Theil“, daher kamen die Beschwerden der Lehrer. Die Augsburger Schul-Ordn. von 1558 sagt (Vormb. I, 355): in grammaticae praeceptis intelligendis non est magna difficultas: memoria ibi potius quam acumen requiritur, quamquam ne edisci quidem ad verbum omnia usque adeo opus est. Man begnügte sich auch nicht mit dem paradigmata omnia ad unguem memoriter tenere, sondern flectirte darnach auch andere Wörter (Vormb. I, 435. 588), benutzte den zur Lectüre gewählten Text, Cato's Disticha oder die Colloquia, um die darin vorkommenden Formen genau zu analysiren und Gleichartiges aus der Declination oder Conjugation zusammenstellen zu lassen (Vormbaum I, 80). Vereinzelt ist die Einrichtung, daß gleichzeitig an zwei Wochentagen das Nomen und Pronomen, an zwei anderen das Verbum und die übrigen Redetheile gelernt werden (Vormbaum I, 525). Auf ein Verständnis der Formen deutet allein die Breslauer Schul-Ordnung von 1570 bei Vormbaum I. S. 193. 194, die am genauesten auf das Verfahren eingeht. Mit der Syntax, die in den damaligen Grammatiken einen kleinen Raum einnimmt, wurde es nicht so genau genommen. Sie erschien nicht so weitläufig und nicht so verworren als die Etymologie; hier hoffte man durch die Lectüre, durch poetische Sentenzen und die schriftlichen Uebungen ergänzen zu können. Die Regel wurde von einem Schüler vorgelesen, die dazu gegebenen Beispiele nachgeschlagen und übersetzt und dann die Application durch Bildung ähnlicher Sätze gemacht; zuletzt wurde die Regel dem Gedächtnisse eingeprägt und aufgesagt (Vormb. I, 63. 244. 593). Die Mecklenb. Schul-Ordn. von 1552 dringt darauf mit Strenge und „sol diese torheit nicht geduldet werden, das etlich die Regeln verachten, wollen die Sprach one Regeln lernen.“ Schon Melanchthon hatte in der Vorrede zu dem Buche de syntaxi die Nothwendigkeit der Regeln, namentlich auch für die Syntax ausführlich nachgewiesen: maxime reprehendendi sunt quidam, qui pueris ipsium odium praeceptionum instillant, qui sicut milites illitterati gallice inter Gallos discunt, ita sperant pueros fore grammaticos sine arte, utcumque colloquentes cum autoribus — postquam desiit vernaculus usus linguae latinae, nemo certam loquendi rationem sine regulis consequi potest. Beispiele, Nachahmung und Uebung seien ja nothwendig, tamen hoc persuasissimum sit omnibus vim magnam atque utilitatem esse praeceptionum.

Die Zeit der Geringschätzung sollte bald kommen, denn in den beiden folgenden Jahrhunderten tritt uns wiederholt dies als Forderung entgegen, als man die Schule nicht länger zu einer carnificina memoriae machen wollte. Bruno sagt in der Vorrede der neuen latein. Grammatica (1651): „Wie die Lateinische Grammatica nach ihrer gewöhnlichen Beschaffenheit und Lehrart so viel Müh, Arbeit und unwiderbringliche

Zeit weknimmet, daß mancher bis in das 15., 18., auch wohl 20. Jahr damit beschäftigt und dennoch in so langer Frist selbige kaum endlich recht und gründlich erlernen kan, bedarf meines Erachtens wenig Beweises.“ Er ist aber weit entfernt, denen beizustimmen, welche Latein ohne alle Grammatik wie eine neuere Sprache lernen wollen, sondern will nur die Hindernisse aus dem Wege räumen, welche den rechten Nutzen erschweren. Das erste findet er darin, daß die Grammatiken in lateinischer Sprache verfaßt sind, also *ignotum per aequum ignotum* lehren sollen, das andere in den dunkeln Regeln und Definitionen, „als ob die Grammatic nicht für die noch unverständige Jugend, sondern für tiefinnige Philosophos oder die Praeceptores selbst erwuchs, erhielt sich noch längere Zeit, wenn auch an die Stelle Melancthon's an einigen Orten, namentlich Thüringens, erst Joachim Zehner (1598) und dann Andr. Keyser (Gotha 1649) traten und eine weite Verbreitung die für die verschiedensten Stufen bestimmten und eine einfachere Methode, hauptsächlich die Verdrängung Melancthon's bezweckenden Bücher von J. Rhenius fanden: der *Donatus latino-germanicus seu ratio declinandi et coniugandi* ¹⁾, das *tirocinium* (seit 1603), das *compendium gr. lat. pro discentibus* (seit 1618), und die *grammatica* (seit 1611)²⁾; dazu auch ein *nomenclator latinus* zu dem *compendium* und dem *Donatus* (1612); ebenda auch Chytraeus in der Bearbeitung von Kirchmann (Lübeck 1621). Ja noch 1732 hat J. Conr. Schwarze in Coburg eine *grammatica latina in usum gymnasii Casimirianum* verfaßt. Der Regensburger Rector Georg Heinr. Ursinus gab im J. 1700 2 Thle. *institutiones plenissimae, quibus linguae latinae et praecepta vernacula solide traduntur et causae notis additis accurate eruuntur vel examinantur in usum docentium simul et discentium collectae*, in welchem Buche präcis gefaßte deutsche Regeln lateinisch erläutert und durch gut gewählte Beispiele klar gemacht werden. Diese Lehrbücher bedingten die alte Lehrmethode. Als Ratte ansing die Muttersprache zur Grundlage des Unterrichts zu machen, mußten die Anhänger des Methodikers auch an die Abfassung einer lateinischen Grammatik in deutscher Sprache gehen und mit dem Unterrichte in der deutschen Grammatik „gleichsam eine Vorbereitung zu andern höheren Sprachen“ geben (Vormb. II, 182. 236. 463). Ob die Grammatik der Giesener Professoren Casp. Fink und Chr. Helwig (1613) deutsch abgefaßt ist, habe ich noch nicht ermittelt, der lateinische Titel würde dem nicht entgegenstehen. Jedenfalls ist dies geschehen in J. Georg Seybold's deutschem Wegweiser zur lateinischen Sprache 1656. Ein anderer Grundsatz desselben Methodikers, die Grammatik nicht vor, sondern nach und in dem Autor zu treiben, fand eine praktische Ausführung in Promayer's Weimarischer Schulordnung ³⁾, in welcher die siebenmalige Verwerthung des Terenz zu diesem Zwecke ausführlich entwickelt ist (Vormb. II, 240—247). Eifriger wird jetzt gegen die Belästigung des Gedächtnisses geredet (Vormb. II, 261) und das mechanische Lernen getadelt, wie in Halle 1661 (Vormb. II, 549. 553): *novimus qui Donatum et grammaticam facilitate quadam ingenii memoriter recitarunt, cum tamen oscitantia vel perfidia praeceptorum sic perditii essent, ut vix ullum verum recte legerent*, und an einer anderen Stelle: *neque hic obrui multitudo rerum*

¹⁾ Der kleine Donat ist noch 1797, das *compendium pro discentibus nationis germ. hungaricae atque bohemicae* 1816 gedruckt. Er hat das bis dahin als Artikel bei der Declination gebrauchte Pronomen hic beseitigt.

²⁾ Damals mißte sich die Regierung in die Bekämpfung der Melancthon'schen Grammatik und ernannte eine besondere Commission zu deren Bearbeitung. An der Spitze stand Cr. Schmid in Wittenberg; dieser schrieb *centuriae falsitatum in gramm. Rhenii* (1616) und es entspann sich ein bellum grammaticale, dessen Geschichte Rhenius selbst (1614. 1617) geschrieben hat. Vgl. Kallfen in dem Hufner Progr. 1867, S. 44.

³⁾ In dieser Ordnung von 1617 wurde das Conjugiren und Decliniren in den Dorfschulen untersagt: „was nicht bey dem Studiren bleiben will, dem ist das lateinische decliniren und conjugiren kein nütze: Kan demnach selbige Zeit besser angelegt werden.“ Vormbaum II. 257.

ediscendarum ingenia puerorum tenella, sed omnia, velut praemansum cibum a nutricibus, suppeditari volumus, ut singula prius sint explicata et ad usum per analysis grammaticam praeparata. — In Frankreich hatte Lancelot die nouvelle methode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine 1644 verfaßt¹⁾; in Port Royal war auch zuerst die Muttersprache statt der lateinischen zur Unterrichtssprache gemacht worden. Es traten nun an die Stelle der lateinischen Verse bei Despaunterius die Regeln in französischen Versen. In Holland war Ger. J. Vossii latina grammatica 1607 von den Generalstaaten für alle Schulen seit 1626 eingeführt und auch nach Norddeutschland verpflanzt. — Für den Elementarunterricht wird Casp. Seidelii²⁾ portula latinae linguae vere aurea (seit 1638) und der „kurze, richtige leichte und anmuthige Kinderdonat“ (Tübingen 1638) nicht bloß in Württemberg, sondern auch in Norddeutschland gebraucht (Vormb. II, 517) und seit 1694 Andr. Stübel's natürlich deutsch geschriebener Latinismus in nuce auf 60 Seiten oder Christoph. Heidmanni formulae declinationum (1704) oder Gottfr. Hoffmann's (in Zittau) atrium latinae linguae und die kurze und deutliche Einleitung in die latein. Sprache (oft gedruckt). Denn dort hatte schon Christ. Keimann in dem enchiridion grammaticum eine vortreffliche kurze Anweisung herausgegeben, die in den Bearbeitungen von Elias und Christian Weiße (1689) weit über das Zittauische Gymnasium hinaus Eingang gefunden hatte. Es war auf die alte Routine des Memorirens eine rhetorische gefolgt, die in der Application durch verschiedenartige Uebungen die Kenntniss der Sprache erreichen wollte.

Gegen den Ausgang des 17. Jahrhunderts ward auch hier besser gesorgt durch Chr. Cellarius in der Grammatik, die er noch als Rector in Merseburg 1689 zuerst herausgegeben hat. Das Buch war deutsch, nicht umfangreich, kurz und deutlich in der Abfassung der Regeln und kam daher rasch zu weiterer Verbreitung. Es wurde in den Hallischen Anstalten gebraucht (Vorm. III. 78. 150), dort jedoch durch Lange bald verdrängt, blieb aber noch 1773 in der sächsischen Sch.-D. vorgeschrieben (Vormb. III. 623), zumal J. M. Gesner seit 1740 sich einer neuen Bearbeitung und Umgestaltung (er fügte den viel vermischten prosodischen Theil hinzu) unterzogen hatte, in welcher Form die Grammatik noch 1786 gedruckt ist. Nach Cellarius hat Comr. Rahmmacher 1764 gearbeitet. Durch den Einfluß der Hallischen Schulen gelangte die Grammatik von Joachim Lange zu noch größerer Geltung, die zuerst 1707 erschienen und noch 1819, also über ein Jahrhundert³⁾, gedruckt ist; es war dieses die 60. Ausgabe und die 42., die in Ermangelung der Stereotypen mit stehender Schrift (und damit auch ohne Aussicht auf wesentliche Verbesserung) veröffentlicht wurde. In der Mark Brandenburg, wo sie anfänglich allgemein eingeführt war, wurde sie durch die privilegirte grammatica Marchica verdrängt, aber durch die Pietisten (Vormb. III. 215, zugleich über das bei dem Unterrichte anzuwendende Verfahren) doch überall hin verbreitet und sogar in das Russische und Dänische übersetzt. L. wollte einen Mittelweg zwischen Cellarius, der ihm zu kurz, und den Grammatiken von Melanchthon-Schmid oder Rhenius, die ihm zu ausführlich erschienen; er wollte allen Anforderungen des grammatischen Unterrichts genügen und Vocabular und Lesebuch (durch elende colloquia) ersetzen und deshalb schrieb er für fünf verschiedene Classen genau die zu behandelnden Pensä vor. Anzuerkennen ist, daß er die Knaben nicht mehr mit Auswendiglernen gemartert wissen wollte, daß er auf die viva vox des Lehrers drang, die Entstehung der Formen durch Abtrennung der Endungen und Vorschreiben auf der Wandtafel, die Uebersicht derselben durch Neben-

¹⁾ J. B. le Clerc hat sie meines Wissens zuletzt in Paris 1819 herausgegeben.

²⁾ Von ihm ist auch eine didactica nova s. methodus simplex, brevis, certa, perspicua et expedite docendi pueros sine magna eorum molestia ac labore non ita magno temporis spatio l. l. principia ac fontes in deutscher Sprache Tubingae 1638. 8.

³⁾ Nach ihm ist gearbeitet Rambach's Grammatik zum Gebrauche der Hessen-Darmstädtischen Schulen (Gießen 1770).

einanderstellung des Analogon erleichterte, aber nur die Fähigkeit des vorigen Jahrhunderts macht die Lebensdauer des nicht bloß in der auf sieben Regeln zurückgeführten Syntax mittelmäßigen Buches erklärlich, dessen Beseitigung durch Brüder ich noch als Knabe erlebt habe. Wie viel besser war dagegen Cellarius geworden in der Bearbeitung von Gesner! Auch die *grammatica Marchica* ¹⁾, obgleich weniger in der ausführlichen Fassung, sicherlich doch in dem kurzen Auszug (Berlin 1739 bis 1793, öfter in Erfurt und Lpz. nachgedruckt) ²⁾ wäre passender gewesen. Gesner weicht in der Braunschw.-Lüneb. Sch.-D. (Vormb. III, 376) zunächst wenig von Lange ab; auch er will die Kinder nicht mit auswendig lernen beschweren, sondern alles durch häufiges Vorlesen und Repetiren deutlich machen. Die analoge Bildung der Formen hebt er noch schärfer hervor und will den allgemeinen Typus derselben nicht bloß an der Wandtafel durch den Lehrer anschreiben lassen, sondern „auf ein apartes, mit Papier überzogenes Brett rein und groß abgeschrieben oder gedruckt beständig in der Schule aufhängen“. Zur Uebung verlangt er beständiges Nachschlagen in der Grammatik auch schon bei der Formenlehre und weckt dabei die *emulation* dadurch, daß derjenige, welcher es zuerst findet, das Blatt laut anzeigen oder die Regel herlesen darf. Auf die Vergleichung mit der Muttersprache legt er größeres Gewicht. Das mechanische Recitiren der *paradigmata* sollte aufhören. Noch im Jahre 1773 weichen die Anweisungen der sächsischen Schulordnung bei Vormbaum III. S. 659 gar nicht davon ab. Mit jener Schulordnung war auch befohlen, eine durchgängig gleichmäßige und annehml. gute Lehrart einzuführen, dazu gehörte aber auch eine Grammatik für alle Classen und deren Besorgung wurde Gesner übertragen. Wenn er in der Vorrede S. 12 sagt: „Gleichwie die Sprache ehe gewesen als die Grammatik, also ist gewiß und unleugbar, daß es hundertmal leichter durch den Gebrauch und die Uebung ohne eine Grammatik eine Sprache zu lernen, als ohne Uebung und Gebrauch allein aus der Grammatik. Sollte und müßte eines von beiden versäumt werden, so ist ein Mensch, der ohne Grammatik die Sprache dennoch durch den Gebrauch gelernt ohne alle Vergleichung besser daran, als einer, der die Grammatik bis auf alle Kleinigkeiten auswendig gelernt, aber dabei aus Mangel der andern Uebungen weder etwas in dieser Sprache geschriebenes gründlich versteht, noch selbst sich richtig in derselben ausdrücken kann“ — und diese Gedanken in Aufsätzen der Hannover. gel. Anz. 1751 97 St., 1752 21 St. (wieder abgedr. in den kleinen deutschen Schr. S. 294—352) weiter ausführt, so hat er im Grunde nur das begründet, was schon in der Schulordnung als methodische Anweisung aufgestellt war, gab aber durch die Aufschrift der letzten Aufsätze: Ob man aus der Grammatik die lateinische Sprache zu lernen anfangen müsse? zu vielfachen Mißverständnissen und Angriffen Veranlassung. Die gegen die verkehrte Behandlung dieses Unterrichts in allgemein verständlicher Weise gemachten Anschuldigungen nahm man als eine Verwerfung der Grammatik überhaupt, übersah aber, daß das Erlernen durch den bloßen Gebrauch sich nur auf den Anfang bezog und vergißt auch heute dabei, daß die damalige Schule nicht zehnjährige, in der Muttersprache geübte Knaben aufnahm und nicht an diese den ersten sprachlichen Unterricht angeschlossen, daß dieselbe auch von solchen Knaben besucht wurde, die mit dem vierzehnten Jahre zu einem Handwerk oder andern Berufe übergiengen. *Non damno grammaticam nisi in parvis, qui illa non tam ornantur quam onerantur* heißt es *Isagog. I. pag. 86. 124., sed in adultis opus est*

¹⁾ Sie ist in Berlin 1718. 1728. 1738, Eisenach 1723, Frankfurt u. Leipzig 1735. 1740 1745. 1753. 1756, Erfurt 1751 und zuletzt von A. F. Bernhardt in 2 Bdn. Berlin 1795—97 erschienen. Johann Wilhelm, Herzog zu Sachsen, hatte dieselbe 1722 in seinen Landen eingeführt.

²⁾ Es hat daneben nicht an Vorschlägen zur Erleichterung gefehlt, so „der Wohl-informirte Lateiner“ in 2 Thln. (Bresl. 1734); J. G. Drümel's neu eingerichteter und unfehlbarer Weg, die lateinische Sprache recht zu fassen und zu schreiben (1741); von den drei dazu erforderlichen Grundbüchern, mit denen man einen Knaben in 3 Jahren unterrichten sollte, ist nur die „neue Grammatic“, Regensburg 1747, erschienen. Jfenflamm's „Farben-Donat“ (Erlangen 1776) bringt zur Veranschaulichung der Flexionen verschiedene Farben.

quam maxime. Die Ansicht eines solchen Mannes wurde eifrigst aufgegriffen von denen, bei denen Rousseau'sche Gedanken in dem Unterrichte verwirklicht werden sollten. Ich meine nicht bloß die Anhänger des Philanthropinismus, die auch für die alten Sprachen die Methode der *Bonnen* und *Maitres* zu Ehren bringen und Erleichterung schaffen wollten, wie Trapp 1782 „Gesner ein Vorgänger derer, die Anfängern das Latein ohne Grammatik lehren wollen“, sondern Männer, wie Herder und Goethe, der auch ohne Regel und Begriff Latein gelernt und wegen des schlechten Zustandes der Schulen die Grammatik übersprungen hatte (Dichtung und Wahrh. Buch 6. Bd. II. S. 25). Herder erfaßte den Gedanken mit leidenschaftlichem Eifer in dem Reisetagebuche aus dem J. 1769 (Sämmtliche Werke Bd. IV. S. 388), in welchem er den Plan zu einer livländischen Vaterlandsschule entwirft und darin die Frage: „Ist die lateinische Sprache Hauptwerk der Schule“ mit Nein beantwortet, weil die Wenigsten sie nöthig haben, weil mit ihr die besten Jahre dahin gehen, auf eine elende Weise verdorben, weil sie Muth, Genie und Aussicht auf alles benimmt; in seiner Schule solle man dem Latein entweichen, aber eine lebende Sprache oder das Latein wie eine „lebendige Sprache“ erlernen (vgl. Sämmtliche Werke Bd. I. S. 118 et. 381. 378. 379. 406). Als Ephorus des Weimari'schen Gymnasiums sprach er ganz anders; da bleibt lateinische Lektion die vornehmste und gleichsam die stehende Arbeit, da betont er, daß eifriges Studium der Grammatik höchst nothwendig, ja unvermeidlich sei, wenn wirklich eine klare Einsicht in den Bau einer Sprache und eine Gewandtheit im schriftlichen Ausdruck erzielt werden solle. Sein Urtheil gipfelt in dem Satze: Ein Mensch, der in seinem Leben keine Grammatik gelernt hat, lernt sein Leben durch nicht genau, wenigstens nicht sicher sprechen und schreiben; er irrt in Ungewißheit umher und hat kein Leitseil im großen Labyrinth der Sprachen und Worte. Wenn er dabei auf Gesner's Satz, daß Grammatik aus der Sprache, nicht Sprache aus der Grammatik gelernt werden solle, zurückkommt, so soll damit ebenso wenig als bei jenem spielender Erleichterung das Wort geredet sein, zumal er immer hervorhebt, daß wir durch's schwere Lernen, durch's mühsame, ganze Erfassen uns üben, dadurch Stärke bekommen und Lust Mehreres zu fassen und Schwereres zu lernen. Darum darf man sich durch seine Worte (Sämmtl. W. IV. S. 452): „Weg Grammatiken und Grammatiker! Mein Kind soll jede todte Sprache lebendig und jede lebendige so lernen, als wenn sie sich selbst erfände“ oder (Sämmtl. W. IV. S. 388). „Weg das Latein, um an ihm Grammatik zu lernen; hiezu ist keine andre in der Welt als unsre Muttersprache“ nicht einschüchtern lassen; die Schulreden im Sophron zeigen ihn bei seiner reiferen Erfahrung als einen ganz andern. Ähnliche Ansichten hat auch Fr. Gedike entwickelt in dem Schriftchen: Einige Gedanken über Ordnung und Folge der Gegenstände des jugendlichen Unterrichts, Berlin 1791; denn obgleich er den Unterricht in fremden Sprachen lieber mit der französischen beginnen möchte, giebt er doch zu, daß die allgemeine Meinung den früheren Anfang des Lateins für nothwendig und nützlich zu halten nicht aufhören werde und daß man die grammatische Uebung zur Uebung des Verstandes und zur Bildung des Geschmacks verwerthen müsse. Dies werde aber nicht durch die bloße Uebung des Gedächtnisses geschehen, sondern durch praktische Uebung der Grammatik, kurz dadurch, daß man mit der Lesung eines leichten lateinischen Buchs, dessen Inhalt und Ausdruck sich nicht über die Sphäre des Knabenalters erhebt, den Anfang macht und bei und durch diese Lectüre den Schüler gewöhnt, sich den Bau der lateinischen Sprache zu abstrahiren und diese Abstractionen sofort wieder auf einzelne Fälle anzuwenden. So ist der Grundsatz *magis exemplis sive exercitatione et consuetudine quam ratione artis atque regulis* oder wie es Facciolati in seiner ersten Rede entwickelt hat über das Thema *latina lingua non est ex grammaticis libris comparanda*, allmählich zu einer richtigen Fassung gekommen und endlich das gedankenlose Auswendiglernen in der Praxis beseitigt. — Gesner's directe Anregung hat den Rector J. P. Müller in Halle veranlaßt zu der *chrestomathia latina* (1755), welche die Reihe der unzähligen Elementarbücher eröffnet, die seitdem unsere Schulen überfluten. Aber

auf die Verfasser lateinischer Schulgrammatiken scheint er weniger Eindruck gemacht zu haben; nur das ist geblieben, daß in der Regel derselbe Verfasser im Interesse der Einheitlichkeit eine größere und eine kleinere Grammatik gegeben hat. Dies ist der Fall bei Imm. Joh. Gerhard Scheller mit einer ausführlichen Sprachlehre (1779—1803) und einer kurzgefaßten (1780—1811), bei J. Hyacinth Ristemaker (1786) und einer kleineren Sprachlehre (1787), die noch 1837 von Dieckhoff umgearbeitet in Münster gedruckt ist, bei K. Fr. Gerstner lat. Grammatik (1793) und Elemente der lat. Sprache (1794), ganz besonders bei dem Pastor Christian Gottlob Bröder, dessen praktische Grammatik zuerst 1787 erschien und durch übersichtliche Anordnung der Formenlehre, durch Deutlichkeit der Syntax, für welche zahlreiche und zweckmäßige Beispiele beigebracht sind, sich empfahl und auch nach seinem Tode (am 14. Febr. 1819) in der Bearbeitung von L. Ramshorn (seit 1822) in etwa zwanzig Auflagen erschienen ist; die kleine Grammatik mit ihren leichten Lectionen für Anfänger (zuerst 1787) ist sogar nach der gleichfalls von Ramshorn besorgten 27. Auflage (1857) stereotypirt und wird noch immer neu aufgelegt, weil man sich an manchen Orten nicht davon trennen kann. Lang verlangte Scheller und Bröder für die österr. Gymnasien, aber man machte 1807 daraus eine neue in einem deutschen für Anfänger bestimmten und in einem lateinisch abgefaßten zweiten Theil. H. B. Wenz gab eine größere, nachher von G. Fr. Grotefend verbesserte Grammatik (1791—1824 in 4 Aufl.) und eine viel mehr verbreitete kleinere Sprachlehre (1791—1823). Selbst von Seyfert's fünfbändiger Grammatik ist 1804 ein Auszug erschienen. Egler's Lehrbücher (seit 1804) sind verschwunden. Zwei Bearbeitungen auch bei den jetzt eingeführten Grammatiken¹⁾, in deren Aufzählung ich der Zeit folgen werde. Voran steht D. Schulz nicht mit der ausführlichen Grammatik für die oberen Classen, welche nur 1825 und 1834 gedruckt ist, sondern mit der zuerst 1815 erschienenen Schulgrammatik, die nach des Verfassers Tode (1849) von mir durchgesehen und 1865 in achtzehnter Auflage gedruckt ist. Jetzt nimmt die Benutzung ab, weil gleichmäßigere Arbeiten vorhanden sind. Durch die Gunst der preussischen Behörden fand raschen Eingang die Grammatik von E. G. Zumpt, zuerst 1818 mit nur 237 S., seit der 11. Aufl. 1850 von dem Neffen des Verfassers bearbeitet, zuletzt 1873 in der 13. Aufl. Ein Auszug für mittlere und untere Classen wurde erst 1824 veranstalet. Schon die seltener werdenden neuen Ausgaben zeigen, daß auch die Zeit dieses Buches vorüber ist; schwerfällige Fassung der Regeln, Mangel an Beispielen, Dunkelheit in der Anwendung sogenannter wissenschaftlicher Ausdrücke, selbst die typographische Anordnung und der große Umfang schaden dem Buche, das sonst als ein Repertorium für Studirende und Lehrer immer seinen Werth hat. Ohne einen Auszug und also für alle Classen bestimmt waren J. Ph. Krebs (1817), nachher von Geist öfter bearbeitet und in Hessen und Nassau früher viel gebraucht; J. Fr. W. Burhard Schulgr. hat sich von 1827—1852 erhalten in 6 Aufl.; Wilh. H. Döleke²⁾ (1826) und Neufcher in 2 Thlen. (1827. 1828), in dessen Buch vieles aus R. Keisig's Vorlesungen übergegangen ist. Zu zwei Bearbeitungen kehrte L. Ramshorn zurück, von dem 1824 die Grammatik, 1826 die Schulgrammatik erschien, aber trotz der ungemein sorgfältigen Beispielsammlung und des daneben noch bestehenden Elementarbuches haben es beide Arbeiten nicht über eine zweite Aufl. (1830) gebracht. Aug. Grotefend gab eine ausführliche Gramm. zum Schulgebrauch in 2 Bänden (1829 u. 30), 1833 folgte die Schulgrammatik; jenes Buch ist von Krüger 1842 völlig umgearbeitet, aber so gründlich, daß es über die Bedürfnisse der Schule weit hinausgeht; in dieser leidet die Formenlehre wegen übereilter Verwerthung moderner

¹⁾ Hänle, über die neueren latein. Schulgrammatiken, Progr. von Wiesbaden 1841. Menzel, Beurtheilung einiger der ganzbarsten Schulgrammatiken, Progr. von Ratibor 1868. Frey in den Verh. der preuß. Direct.-Verf. 1879. S. 232.

²⁾ D. bettelt sein Buch: „Deutsch-lateinische Schul-Grammatik“, weil er zuerst die Regeln so darstellte, wie sie für das Uebersetzen aus dem Deutschen in's Lateinische passend sind.

Forschungen an vielen Schwächen ¹⁾. M. Siberti gab 1838 eine Schulgrammatik für die untern Classen heraus, die als Vorgängerin zu Zumpt häufig benutzt wurde; die Erweiterung derselben für die mittleren Classen übernahm Meiring (1880 schon in 24. Aufl.), der dann 1857 eine besondere Grammatik für die mittleren und oberen Classen bearbeitete (1869 in 4. Aufl.) und 1859 eine eigene Elementargrammatik herausgab. W. H. Blume's Schulgr. hat seit 1833 und besonders in den neuen Bearbeitungen von Schmidt (zuletzt wohl 1871) sich vielfach bewährt. Fr. Ellendt's Grammatik für die unteren Classen (1838) übernahm 1852 M. Seyffert ²⁾ und hat in seiner Bearbeitung namentlich der Syntax (die vorher ganz von Billroth abhängig war) das Buch für alle Classen der Gymnasien so brauchbar gemacht, daß es sich jetzt der weitesten Verbreitung erfreut und sich hoffentlich auch in den neuen Auflagen Anton Seyffert's und H. Busch's (1880 die zweiundzwanzigste) diese Geltung bewahrt. Große Thätigkeit hat Naph. Kühner entfaltet. Nachdem von ihm bereits fünf verschiedene Bücher für die griech. Grammatik erschienen waren, kam 1841 die lat. Elementargrammatik mit Uebersetzungsaufgaben für die unteren Gymnasialclassen (1877 in 40. Aufl.), 1842 die Vorschule für Progymnasien und Realschulen (1878 in 18. Aufl.), 1864 die kurzgefaßte Schulgrammatik ³⁾ (1873 in 3. Aufl.), welche alles bieten will, was die Schüler besonders für die Uebersetzungen in das Lateinische und für die freien Arbeiten gebrauchen; deshalb ist auch die Dichtersprache und selbst manche Erscheinung der prosaischen Darstellung unbeachtet geblieben. 1842 trat Karl Ed. Putzke mit einer Gramm. für untere und mittlere Classen hervor, die er allmählich zu einer allgemeinen Schulgrammatik umgestaltete; in der 22. von Mfr. Schottmüller besorgten Aufl. (1880) sind mit besonnener Mäßigung manche Mängel beseitigt. Dem Ungehörigkeiten in Anordnung und Vertheilung des Stoffs, Unklarheit des Ausdrucks, Ungefügigkeit der Regeln für das Memoriren, selbst Mangel an Logik sind in der ersten pommerischen Direct.-Conf. S. 71 gegen dies Buch geltend gemacht und die Fülle der Beispiele als mindestens überflüssig bezeichnet. In dem Destr. Organisations-Entw. S. 110 ist gerade diese Grammatik besonders empfohlen. Madvig's lat. Sprachlehre für Schulen ⁴⁾ ist natürlich dänisch geschrieben, erschien aber 1844 auch deutsch (öfter seitdem wiederholt) und wurde von Tischer für untere und mittlere Classen besonders bearbeitet. Der wohlbegründete große Ruf des Verfassers brach dem Buche in Deutschland, wo man die Verdienste der Dänen gern anerkennt, in England, in Amerika Bahn und sogar in das Portugiesische ist es übersetzt. Indessen ist es nicht gerade in vielen Schulen eingeführt. Madvig selbst ist zu der Ueberzeugung gekommen, daß seine Grammatik als Lehrbuch für Schulen noch zu ausführlich sei und hat deshalb 1862 eine verkürzte dänische Ausgabe und 1867 eine vierte verbesserte und abgekürzte Ausgabe für die Schule besorgt, zumal er mit der Bearbeitung von Tischer nicht einverstanden ist. Seltamerweise ist Tischer's Abkürzung 1877 von H. Genthe für alle Gymnasialclassen bis zur Prima erweitert und sogar ein sprachwissenschaftlicher Anhang hinzugethan. Im Jahr 1848 erschien von Ferd. Schulz die lat. Sprachlehre und 1850 die kleine lat. Sprachlehre, dazu noch Aufgabensammlung (1876 in 7. Aufl.) und Übungsbuch (1879 in 12. Aufl.). Schulz hat sich Zumpt zum Vorbilde genommen, aber manche Abschnitte besser geordnet, viele Regeln berichtigt und schärfer bestimmt, das Ganze klar und übersichtlich dargestellt (Verhandl. der XI. westfäl. Direct.-Confer. S. 49). Das größere Buch enthält mehr

¹⁾ R. Eichhoff's Formenlehre (1832) und Schulgrammatik (1837) sind mir nur dem Namen nach bekannt; Billroth und Röne (beide 1834) sind wohl vergessen.

²⁾ H. Harz, Antrag auf Einführung der Ell. Seyff. Grammatik in dem Progr. von Frankfurt a. d. Ober 1875. S. 11.

³⁾ Die ausführliche Grammatik, 1877—1879 in drei Bänden, kommt hier nicht in Betracht.

⁴⁾ Madvig beabsichtigt das Ganze, namentlich aber die Syntax, zu einem historisch-kritischen Handbuche für Philologen umzuarbeiten und die Entwicklung der Syntax bis zu Tacitus durchzuführen.

als für den Gebrauch der Schule erforderlich ist und das kleinere läßt bisweilen die Genauigkeit und Bestimmtheit vermissen, durch welche das größere sich auszeichnet und doch sollen nach des Verfassers Absicht beide Bücher nach einander in den Schulen gebraucht werden. Die Gr. ist auch in Oesterreich und der Schweiz viel verbreitet und in das Italienische, Ungarische, Polnische und Russische übersezt. 1849 folgte die Gramm. von Middendorf-Grüter, der erste Theil für die unteren Classen (1876 in 11. Aufl.), 1851 ein zweiter Theil für mittlere und obere Classen (1880 in 7. Aufl.). Die Zerlegung des grammatischen Pensums in drei Curfus hat etwas Ermüdendes und Verwirrendes, die Vertheilung des Pensums der drei untern Classen ist weder gleichmäßig noch den Kräften der Knaben entsprechend, die in den beiden Anfängerclassen sicherlich überbürdet sind. In der Formen- und Wortbildungslehre ist die Uebersichtlichkeit durch große Ausführlichkeit erschwert; der syntaktische Stoff muß sich der Becker'schen Satztheorie fügen. Vieles, was dem Verfahren des Lehrers überlassen sein muß, kann füglich wegfallen. E. Berger's Gr. hat von 1849—79 zehn Aufl. erlebt; 1873 folgte eine kurzgefaßte Grammatik für die unteren Classen, in deren Formenlehre eine wissenschaftliche Richtung befolgt ist, während für die Syntax die Satzategorien noch festgehalten werden. Da das größere Buch für alle Classen ausreicht, hat es immer mehr Eingang gefunden. Dies scheint noch mehr gegliückt Heinr. Moissizig, der 1848 mit einer Grammatik für untere und mittlere Classen hervortrat, dieselbe seit der vierten Auflage für alle Classen erweiterte und sich damals schon einer Verbreitung in 20,000 Exemplaren rühmte. Die 8. Aufl. ist 1877 von Gillhausen besorgt. In der Syntax wird Klarheit vermißt, der Beispiele sind oft zu viel; die besondere Vorschule war entbehrlich. J. W. v. Gruber hatte ursprünglich nur die Syntax bearbeitet, machte aber 1851 daraus eine Grammatik für die oberen Classen, von der der erste Theil 1874 in 5. Aufl. erschienen und damit wohl ein Abschluß erreicht ist. E. F. Fromm hat eine größere (1856) und eine kleinere Schulgramm. (seit 1864) herausgegeben, die in Realschulen viel gebraucht ist. J. W. Gofrau 1869 (2. Aufl. 1879) die lat. Sprachlehre und daneben eine Elementargramm. (1871). — Es war ein wenig billigenwerther Plan, den Fr. Thiersch 1840 auf der Philologen-Versammlung in Gotha empfahl, Parallelgrammatiken¹⁾ zunächst für die beiden alten Sprachen zu bearbeiten. Da er die Becker'sche deutsche Grammatik zur Grundlage machen wollte, fand er dort an Bartelmann eifrige Unterstützung, an Fr. Haase einen entschiedenen Gegner. Die Verschiedenheiten der Sprachen werden dadurch verwischt und die geschichtliche Entwicklung findet keinen Raum. Die nach jenem Vorschlage von Fr. Kriz und Berger ausgearbeitete lat. Gr. (1848) hat auch wenig Anklang gefunden, obgleich sie nicht peinlich in der Beobachtung einzelner Forderungen gewesen ist.

In der Wissenschaft hat inzwischen die lateinische Grammatik durch die Ergebnisse der sogenannten Sprachvergleichung und durch die historisch-kritischen Untersuchungen Fr. Mitschls und seiner Schüler vielfache Erweiterung erfahren. In der Theorie ist man einig, daß die feststehenden Ergebnisse auch in der Schule zu verwenden sind und daß sie eine wesentliche Verbesserung auch schon in dem Elementarunterrichte herbeiführen müssen. Vgl. Lange in der Zeitschr. f. Oesterr. Gymn. Bd. 8. S. 36. Schweizer-Sidler, ein Wort über die Anwendung der Resultate der Sprachvergleichung beim lat. Elementarunterricht, Zürich. Pottmann, die durch die neuere Sprachwissenschaft herbeigeführte Reform des Elementarunterrichts in den alten Sprachen, Clausthal 1871. Jul. Jolly, Schulgrammatik und Sprachwissenschaft (Münc. 1874) und in den Blättern für das bay. Gymn.-Schulwesen Bd. 9. S. 193 verlangt bereits in der höchsten Classe zwei wöchentliche Lehrstunden für eine ex professo zu gebende Anleitung zu den Principien der Etymologie und vergleichenden Grammatik und Fr. Bauer hat dazu 1874 die sprachwissenschaftliche Einleitung in das Griech. und Latein. für obere Gymnasial-

¹⁾ Krüger, Andeutungen zur Parallelgrammatik, Braunschw. 1843. Lübker, Plan zu einer Parallel-Syntax in der Zeitschr. f. ALB. 1846. Nr. 49. 50, wieder abgedr. in den gesammelten Schriften S. 192.

lassen bearbeitet, welche viel besser ist als sein Buch „Die Elemente der lat. Formenlehre“, Mördlingen 1865. Er scheint von diesen Anforderungen zurückgekommen zu sein. In Frankreich hat Minister Fortoul für *grammaire comparée* wöchentlich eine Stunde angesetzt, Minister Rouland aber diesen Unterricht wieder nur facultativ gemacht. Das dafür benutzte Buch von Egger *notions élémentaires de grammaire comparée* hat von 1854—1874 sieben Auflagen erlebt. In England wird ein Lehrbuch von Pils in Cambridge gebraucht. Wir sind in der Praxis davon noch weit entfernt, denn die Männer der alten Schule haben dafür nur wenig Interesse und auch kein richtiges Verständnis, die Methode ermangelt noch der pädagogischen Durchbildung, es besteht auch ein Mangel an Lehrern, die in diesen Kenntnissen sicher und in der Behandlung geübt genug sind, um sie durch alle Classen durchzuführen. Auf der Hallischen Philologen-Versammlung erkannte man für den griechischen Unterricht die Verpflichtung an von den Resultaten der vergleichenden Sprachforschung Gebrauch zu machen, dagegen lautete eine andere These: „Der Unterricht in der lateinischen Formenlehre ist wie bisher zu geben; die Resultate der Sprachvergleichenden Forschung sind nur gelegentlich in den oberen Classen mitzutheilen“ (Verhandl. S. 107). Den dafür angeführten Grund, daß diese Resultate noch nicht so weit gediehen seien, könnte man allenfalls gelten lassen, aber nicht den anderen, daß dabei keine Sicherheit in der Handhabung der Formen erreicht werde. Den Unterschied zwischen dem Griechischen und Lateinischen lasse ich auch gelten¹⁾, denn der Stand der lateinischen Sprachwissenschaft ist der griechischen noch lange nicht gleich; das gilt nicht bloß in Bezug auf die italischen Dialecte, sondern auch für das archaische Latein und anderes. Dazu wird das Latein in einem früheren Alter begonnen und setzt keine andere fremde Sprache zur Vergleichung voraus. Inzwischen sind manche Versuche gemacht. Durch den Erfolg, welchen G. Curtius mit der griechischen Grammatik errungen hat, angeregt kam Vanicek (Prag 1856 u. 1858) mit einer Formenlehre, die wegen der Unvollständigkeit der Lautlehre und der Flexionslehre, besonders in den Conjugationen, von L. Lange (Zeitschr. f. österr. Gymn. 1857. S. 134) eine entschiedene Widerlegung erfahren hat. Besser gelungen ist seine Elementargrammatik der lateinischen Sprache (Leipz. 1873), bei der neuere Arbeiten wenigstens für die Formenlehre fleißig benutzt sind; in der Syntax hat er sich möglichst treu an Curtius angeschlossen. Die Arbeiten von Frei (Zürich 1862), von Wiedemann (München 1866) und von Müller (Friebberg 1868) kenne ich nicht. Dagegen hat Schweizer-Sidler (Halle 1869) in seiner Elementar- und Formenlehre besonders die Laut- und Wortbildungslehre gut behandelt, dabei aber doch mehr an ein vorgerückteres Alter der Schüler und an Studierende gedacht. Mit gutem Takte sind Pattmann und Müller verfahren, von denen wir eine kurzgefaßte lateinische Grammatik (1872 in dritter Aufl.) und eine Schulgrammatik für alle Classen des Gymnasiums (seit 1863; in der vierten Auflage 1877 steht auf dem Titel „für obere Classen“) besitzen, aber eine Verwerthung auch sicherer Ergebnisse darin noch nicht finden. Etwas weiter in der Anerkennung derselben geht Schmitt-Blanc (Mannheim 1870), hängt aber in der Anordnung noch fest an der alten Methode und kann sich von den Abstractionen der Logik in der Satzlehre nicht frei machen. Dies letztere gilt auch von G. Bornhak, dessen Grammatik (Bielefeld 1871) den stolzen Titel trägt: „nach den Ergebnissen der neueren Sprachforschung“, und sich sogar auf die in der Schule gemachten Erfahrungen stützt. Jedenfalls liegt noch keine Leistung vor, welche mit der griechischen Grammatik von Curtius verglichen werden könnte.

¹⁾ Bréal, quelle place doit tenir la grammaire comparée dans l'enseignement classique, eine Vorlesung vom 2. Dec. 1872, gedruckt in der *Revue archéologique* 1873. S. 122—134. E. v. Sallwürf, die wissenschaftliche Behandlung der latein. Schulgrammatik in der *Zeitschr. f. G.W.* Neue Folge V. S. 465 und die wissenschaftl. Grammatik und die Gymnasien, ebendaf. VIII. S. 481. Ueber M. Haupt's Stellung zu dieser Linguistik vgl. Belger S. 97.

Ich knüpfe hieran eine summarische Uebersicht der in den verschiedenen Ländern Deutschlands gebrauchten Grammatiken¹⁾. Für Norddeutschland wird man dieselben aus den oben angeführten herauslesen müssen. In Bayern herrscht L. Engelmann vor (1878 die zehnte Auflage), schon wegen der mit der Grammatik in Verbindung stehenden Lese- und Übungsbücher; sein Buch empfiehlt sich durch verhältnismäßige Reichhaltigkeit und geschickte Fassung der syntaktischen Regeln; in Württemberg Hermann und Wehherlin (1878 in 7. Aufl.), in den höheren Classen Ellendt-Seyffert; in Baden Feldbausch mit einer größeren (1837, jetzt in 7. Aufl.) und kleineren Schulgrammatik (seit 1838), an dessen Stelle nach dem Tode des Verfassers jetzt vielfach Ellendt-Seyffert getreten ist. Oesterreich nahm bei der neuen Organisation zunächst deutsche Grammatiken wie die von Schultz, Putzsch und Siberti an; neben denselben haben sich nach und nach die einheimischen von W. Schinnagl, deren Pflege nach des Verfassers Tode Heinrich Maschat übernommen hat, und von Karl Schmidt Eingang verschafft.

Der allein für Realschulen bestimmten Grammatiken habe ich keine Erwähnung gethan; betrachten diese das Latein nur als ein formales Bildungsmittel und als Hilfsmittel für die romanischen Sprachen, so werden sie auch den grammatischen Unterricht anders gestalten müssen als die Gymnasien; werden sie diesen in jeder Beziehung gleichgestellt und zu der Vorbereitung auf die akademischen Studien berechtigt, so darf ein Unterschied in der Behandlung der Grammatik nicht eintreten. Während neuerdings in Preußen Realschulen ohne Latein sich mehren, halten die anderen daran fest schon aus dem äußerlichen Grunde, um den Bedürfnissen der kleineren Städte, die kein Gymnasium haben, zu genügen und nicht noch mehr staatliche Berechtigungen zu verlieren. Jetzt dringen sie auf völlige Gleichstellung dieses Unterrichts mit den Gymnasien in den beiden (so in Trier 1879), oder gar drei unteren Classen (wie 1876 auf der Hannov. Dir.-Conf. und jetzt voraussichtlich in ganz Preußen). Anders ist es mit der Grammatik für Seminare, auf denen bereits in dem Königr. Sachsen Latein gelehrt wird und zwar mit entschiedener Betonung des formalen Princips. Die Seminaristen sind sehr verschieden vorgebildet; nicht wenige treten aus den unteren und mittleren Classen der höheren Schulen ein, eine große Anzahl hat nur die Classen der Volksschule durchgemacht, alle aber sind über die Jahre, in welchen die Gymnasiasten diesen Unterricht beginnen, bereits hinaus. Große Erfahrungen in der Methode können noch nicht gemacht sein; inzwischen ist bereits 1877 von Th. Arndt eine Formenlehre, der erste Cursus eines Übungsbuches und 1878 eine Syntax erschienen, die recht verständlich angelegt sind.

Bei der Grammatik drängt sich zuerst die Frage auf, ob dem Schüler gleich bei dem Anfange des Unterrichts eine Grammatik in die Hände gegeben werden solle, und wenn dies, ob dieselbe rein sein oder von Übungsstücken unterbrochen werden könne. Der österreichische Entwurf will erst von der dritten Classe an eine passende Grammatik zu Grunde legen, was doch wohl nur von der Syntax verstanden werden kann; man scheint aber daraus für die beiden untersten Classen eine Formenlehre allein ohne Syntax gefolgert zu haben (Wilhelmi S. 71). Die erste Frage bejahe ich und beider Alternative entscheide ich mich für das Erstere, also für eine reine Grammatik von Sexta an. Der Schüler braucht sofort einen sichtbaren Text von Paradigmen und Regeln; er muß die Formen vor Augen haben, sie wiederholt sehen und in fester Ordnung an einem bestimmten Plage. Deshalb darf der zu memorirende Stoff nicht zwischen fremdartigem Material zerstreut liegen. Ich bin auch nur für eine Grammatik, welche den Anforderungen aller Classen genügt und deshalb ein Gegner der kleineren und größeren Schulgrammatiken, zumal wenn dieselben nicht einmal von demselben Verfasser herrühren. In Oesterreich ist wenigstens bereits 1854 angeordnet,

¹⁾ Conr. Michelsen, historische Uebersicht des Studiums der latein. Grammatik, Hamb. 1837, geht fast nur auf die gelehrten Bearbeitungen ein.

daß in dem Ober-Gymnasium keine lateinische Sprachlehre benutzt werden soll, die einen von der im Unter-Gymnasium benutzten verschiedenen Verfasser hat. Eben so erkläre ich mich gegen die Elementar-Grammatiken, gegen die Vorschulen, mögen dieselben allein die Formenlehre oder daneben noch Lese- und Uebungsstoff bieten, weil sie ganz dazu angethan sind die Sextaner und Quintaner der Grammatik zu entfremden. Es sind ja sehr praktische Arbeiten darunter, die ich dem Lehrer zur Einsicht empfehle, die ich aber nicht in die Hände der Schüler geben will, damit sie nicht mit gar zu vielen Büchern überlastet werden. Die Frage, ob ein und dieselbe Grammatik für alle Classen eingeführt sein solle, ist von den Praktikern verschieden beantwortet. Auf der zwölften westfälischen Directoren-Conferenz (S. 5. 33)¹⁾ hat man fast einstimmig die Nothwendigkeit von zwei Grammatiken anerkannt, denn eine könne nicht den Bedürfnissen aller Classen genügen; in den oberen Classen müsse ein tieferes Eindringen in die Sprache ermöglicht werden, ja die Grammatik bloß um des wissenschaftlichen Interesses willen dem strebsamen Schüler manches bieten, was in der gewöhnlichen Schullectüre vielleicht niemals begegne. Werde diese Grammatik von der Secunda an benutzt, so werde — meinte Campe in der ersten pommerischen Conferenz S. 77 (später stimmte er anders) — der Schüler, welcher mit dem Eintritt in die Secunda seine grammatischen Studien abschließen zu dürfen meine, angereizt die ihm mühsam eingeschulden und geläufig gewordenen Gegenstände noch einmal von einem höheren Standpuncte aus zu betrachten. Eine solche Grammatik müsse sprachvergleichende Momente enthalten, die dem Schüler auch für die Formenlehre noch einmal Interesse einflößen werden; sie müsse die historische Entwicklung der Sprache berücksichtigen und zwar nicht bloß beiläufig, sondern im Zusammenhange; sie müsse eine rationelle Behandlung des Gegenstandes geben, welche nicht bloß das Gesetz, sondern auch den Geist und den tiefen Grund des Gesetzes zur Ahnung bringe u. s. w. Eine solche Grammatik giebt es noch nicht und wenn es sie gäbe, würde ich doch mit solchen Anforderungen die Schüler der oberen Classen verschonen. In einer erst von Secunda an gebrauchten Grammatik wird der Schüler nie recht heimisch werden, selbst wenn man ihn durch besondere grammatische Sectionen (und solche sind in Pommern verlangt worden) zum Durchnehmen einzelner Pensa zwingt, geschweige wenn man die Benutzung dem Privatstudium überläßt. Tiefer eingehende grammatische Belehrungen des Lehrers in den oberen Classen können sich an die eingeführte Grammatik anschließen, die durch die gründlichere Kenntniß des Lehrers und dessen weitere Ausführungen an ihrem Ansehen hoffentlich nichts verlieren wird.

Die Frage, ob ein und dieselbe Grammatik in einem ganzen Lande oder wenigstens in einer ganzen Provinz eingeführt werden solle, löste in früherer Zeit die Staatsgewalt durch Privilegien für bestimmte Lehrbücher oder durch förmliche Anordnungen. Damals war die Zahl geringer. Jetzt, wo es unzählige Bücher giebt, hat man in Süddeutschland Uniformität nicht selten gefordert, in Preußen wenigstens als wünschenswerth bezeichnet. Wichtigkeit hat dies nur für den Uebergang von einer Schule zur anderen, um den Eltern die Kosten für neuanzuschaffende Bücher und den Schülern die Mühe des sich Zurechtfindens und Einstudirens zu ersparen. Man überläßt die Wahl den Lehrercollegien, verlangt aber die Bestätigung durch die obere Schulbehörde. Daher ist die große Mannigfaltigkeit zu erklären. In Preußen z. B. werden 25 Grammatiken benutzt²⁾; dort kann man die Sache verfolgen, weil die Schulbücher in den Programmen verzeichnet werden müssen. In Bayern werden in den amtlichen Ausgaben der Schulordnung von dem Ministerium 10 Grammatiken zu dem Gebrauche in den Studienanstalten approbirt. Auch in Oesterreich wird dasselbe Verfahren beobachtet und deshalb sogar von neuen Auflagen die Einsendung zweier Exemplare an das Ministerium verlangt.

¹⁾ Auch viele Stimmen auf der ersten pommerischen (S. 78) und der fünften preussischen Conferenz S. 5.

²⁾ S. Kübler bei Wiese, das höhere Schulwesen in Preußen II. S. 654.

Der möglichst früh zu beginnende grammatische Unterricht¹⁾ ist zunächst als formelles Bildungsmittel zu behandeln. Er gliedert sich in drei Stufen von je zwei Classen. Die beiden ersten Jahrescurse der Sexta und Quinta haben sich mit der regelmäßigen und der unregelmäßigen Formenlehre zu beschäftigen, dabei aber auch die Bekanntschaft mit den Redetheilen und die am häufigsten vorkommenden syntaktischen Erscheinungen in der Art zu beachten, daß auf den höheren Stufen an die bereits hier erlangte Kenntnis angeknüpft werden kann. Die zweite Stufe behandelt in drei Jahren die Syntax und zwar zuerst die Casuslehre, dann die Modus- und Tempuslehre, denn jene ist einfacher, folgt leichter wahrnehmbaren Gesetzen und ist für die praktische Verwerthung zunächst von größerer Wichtigkeit. Möglichst gleiche Abgrenzung der Lehrpenfa wird da nothwendig, wo, wie in Preußen durch Minist.-Rescript vom 30. Juni 1876, für die aus gleichartigen Schulen neu eintretenden Schüler eine besondere Aufnahmeprüfung aufgehoben ist, was erklärlich wird in einem großen Lande, dessen Beamte und Offiziere häufig versetzt werden. Auch die Reichsbeamten werden durch verschiedene Organisation der Schulen oft hart getroffen. In Bayern schließt dieser Unterricht mit der Lateinschule ab und deshalb ist jetzt für die neu hinzugekommene fünfte Classe Wiederholung der Syntax, vorzugsweise festere Begründung der Moduslehre angeordnet²⁾; auch in Oesterreich hört er mit dem Unter-Gymnasium auf und nur eine Stunde ist für grammatisch-stilistischen Unterricht in dem Ober-Gymnasium angesetzt. Diese Trennung beider Abtheilungen hat sicher einen Vorzug, den wir vielleicht durch eine besonders strenge Prüfung im Lateinischen bei der Versetzung nach Secunda erreichen könnten. Hört nun auf dieser dritten Stufe der eigentliche grammatische Unterricht auf, so ist doch die Kenntnis bei der Lectüre und bei den schriftlichen Uebungen zu sichern und zu stilistischer und rhetorischer Belehrung zu erweitern.

Bei dem Elementar-Unterrichte paßt die systematische Form mit ihrer Trennung der Formenlehre von der Syntax, des Nomens vom Verbum, kurz das schrittweise Verfolgen der Grammatik nicht. Man hat der Methode hier besondere Aufmerksamkeit zugewendet, aber mit dieser Methodenjägerei doch nicht erreicht, was zu erstreben ist, Sicherheit in den Formen, die in früherer Zeit (sie liegt nicht zu weit zurück von der jetzigen) viel größer war. Worin liegt der Grund davon? Es ist eine ganz falsche Auffassung, daß man früher wochenlang nur die Paradigmata habe auswendig lernen und aussagen lassen; das, womit man sich jetzt rühmt, die Einübung der Formen³⁾ kannte auch die alte Praxis, aber einerseits in Verbindung mit der viel zeitiger begonnenen Lectüre (Vornb. I. S. 80. 238), andererseits in den Formen der Composition, die damals üblich waren, in imitatiunculae und variationes. In der Straßburger Schule Sturm's las der siebenjährige Knabe bereits Cicero's leichte Briefe und bis in das vorige Jahrhundert hat sich jene Auswahl bei dem Unterricht erhalten; Cato war noch allgemeiner; wie die Raticianer Terenz für die Knaben gemisbraucht haben, ist bereits S. 260 erwähnt. Noch üblicher war es, die Formenlehre entweder an den gelesenen colloquia einzüben oder dabei die aus der Schrift gewählten biblischen Geschichten oder andere lehrhafte Schriften zu Grunde zu legen. Von den Colloquiensammlungen wurden die von Mosellanus, Erasmus, Vives, Cordier, Castellionis dialogorum sacrorum libri IV. (Vornb. II, 185. 380. III, 82. 165) am meisten benutzt, aus dem 17. Jahrhundert Kromayer, im 18. Jahrhundert kamen Freyer's colloquia Terentiana, Lange's, Miller's, Bröder's hinzu; erst in jüngster Zeit haben Gespräche wieder einen Platz in den Lesebüchern gefunden. Erzählungen aus der Schrift gaben G. Fabricii viorum illustrium s. historiae sacrae libri X, im vorigen Jahrhundert Huebneri historiae sacrae und in Chrestomathieen; man glaubte, daß Castilio's Uebersetzung der

¹⁾ König Max Joseph von Bayern sagte einem Lehrer, der erst im 14. Jahre damit beginnen wollte: „Da werden sie einen Pfifferling lernen“. Thiersch, gel. Schulen I. S. 278. 279.

²⁾ Simon in den Verhandl. der Würzb. Philologen-Versamml. S. 70.

³⁾ Ad proposita exempla alias voces inflectere Vornb. I. S. 434. 588—89.

Schrift ein so vorzügliches Latein darbiete, daß er neben Cicero gestellt werden könne — eine Ansicht, von der man hoffentlich jetzt zurückgekommen ist. Die Aesopischen Fabeln benutzte man in der Bearbeitung von J. Camerarius. Das Büchlein von Erasmus de civilitate morum wurde noch im 18. Jahrhundert vielfach verwendet (Vornb. I, 195. 446. 469. II, 91. 116. 380. 395). Manche gebrauchten dafür Camerarii praecepta morum (Vornb. I, 593). Ueberall ist es ein zusammenhängender Stoff, an dem der Knabe seine Kraft zu üben anfängt, und zwar ein lateinischer. Denselben Grundsatz halten im 18. Jahrhundert die Lesebücher fest, die in Deutschland mit Miller's nach Gesner's Rathschlägen (Vornb. III, 392) zusammengestellter chrestomathia 1755 beginnen; es folgten die zahlreichen Schriften und Schriftchen von Fr. Muzel¹⁾, Fr. Andr. Stroth (1775), J. H. W. Ernesti (1780 bis 1830). Von den noch jetzt im Gebrauche sich findenden Lesebüchern hat das von Fr. Gedike (seit 1782) erst in den neueren Bearbeitungen von Fr. Hofmann lateinische Einzelsätze erhalten, die zur Einübung auch der Formenlehre dienen sollen. Fr. Jacobs hatte 1808 sein lateinisches Elementarbuch ohne Einzelsätze gegeben und als er in den folgenden Auflagen solche hinzufügte, waren es erst 13, dann 18 Seiten, aber nur bestimmt zur Einübung der Genusregeln und der Syntax. In den neuesten Bearbeitungen folgt Classen seit 1857 dem jetzigen Gebrauche und giebt zahlreiche Beispiele zur fortschreitenden Einübung der Formenlehre²⁾. Aber in beiden Büchern folgen doch bald Fabeln, Erzählungen, Geschichte und Geographie, also ein zusammenhängender Stoff, so daß der Schwerpunkt des Unterrichts immer bei der Lectüre bleibt. Seitdem ist es anders geworden; jetzt wird überall der Schwerpunkt in die Composition gelegt und bei Locationen wie bei Translocationen diese Leistung fast ausschließlich berücksichtigt. Daher sind unsere Lesebücher zu der großen Menge von methodisch geordneten Einzelsätzen gekommen, lateinischen und deutschen, durch deren Uebersetzung man schneller und besser zum Ziele zu gelangen hofft, weil, wie man behauptet, die größere Anstrengung bei dem Uebersetzen der deutschen Uebungsbeispiele größere Vortheile gewähre. Die beliebten Ostermann'schen Bücher (seit 1860 überall verbreitet) enthalten für Sexta nur 13½ Seiten mit Fabeln und Erzählungen selbstgemachten oder stark bearbeiteten Lateins, für Quinta beginnt erst S. 104 historischer Stoff in gleichem Latein und auch der Quartaner muß sich noch durch 97 S. von Einzelsätzen durcharbeiten. Und so ist es in den Uebungsbüchern und scheint Beifall zu finden, denn Ostermann sagt zuversichtlich, „daß die deutschen Beispiele die lateinischen überwiegen, wird dem Büchlein gewiß zum Vortheil gereichen.“ In gleicher Art sind die Elementarbücher von P. Wefener für VI. und V. verfaßt und werden leicht da Eingang finden, wo sein nach gleichen Grundsätzen eingerichtetes griechisches Elementarbuch gebraucht wird. Man hat wohl Mühe darauf verwandt, diese Sätze wenigstens so zu wählen, daß jeder für sich einen werthvollen Inhalt bietet, und deshalb Sentenzen, Sprichwörter, bedeutende historische Data u. dergl. genommen. Aber trotzdem bleibt doch die Mannigfaltigkeit des Inhalts zu groß, und da derselbe immer nur der Einübung einer bestimmten Formenklasse dienen soll, wird die Sache langweilig. Ich glaube, daß die Bequemlichkeit dieser Bücher für den Lehrer, der ohne Vorbereitung an seine Lectioen gehen kann, viel zu der Verbreitung beigetragen hat, und theile die Abneigung gegen dieselbe, welche sich immer mehr zu zeigen beginnt³⁾. Deshalb habe ich auf der Philologenversammlung in Wiesbaden 1878 fünf Sätze zur Erörterung gebracht: 1. Der lateinische Elementarunterricht muß von der Menge der jetzt dabei verwendeten Bücher befreit werden.

¹⁾ Von ihm giebt es einen großen (1794) und einen kleinen Trichter der lat. Gr. (1780).

²⁾ Lattmann, der Lesestoff des lat. Elementarunterrichts in der Zeitschr. f. GW. XX, S. 177.

³⁾ Rothert, das Latein im deutschen Gymnasium (Braunschw. 1856), Heydemann in dieser Encyclopädie II. S. 50. Perthes zur Reform IV. S. 3. pag. 96. 10). Wendt in dem Karlsrüher Programm 1877. S. 14. Die pommerische Direct.-Confer. 1876. S. 128 hat Ostermann sehr gerühmt, manche Ausstellungen macht die preussische 1879. S. 238.

2. Das Uebersetzen aus dem Lateinischen verdient den Vorzug vor dem Uebersetzen in das Lateinische. 3. Erzählungen sind geeigneter zu der ersten Lectüre als Gespräche. 4. Die Uebersetzungen aus der Muttersprache sind mehr mündlich zu machen als schriftlich. Die bis jetzt gebrauchten Hilfsbücher gehören nicht in die Hände des Schülers. 5. Mit dem Sprechen des Latein kann schon auf dieser Stufe begonnen werden¹⁾. Diese Sätze sollten den gesammten Unterricht umfassen, sondern nur die Einübung berühren, denn damit hängt die erste Forderung zusammen, die Menge der Bücher, welche der Knabe jetzt in der Hand zu haben pflegt, zu beseitigen. Grammatik, Vocabular, Lesebuch und Übungsbuch, also vier, oder wenn diese letzteren verbunden sind, drei verschiedene Bücher²⁾, zu denen vielleicht noch eine Vorschule oder eine besondere Formenlehre³⁾ zum wörtlich auswendiglernen hinzukommt. Es könnte sich treffen, daß ein musikalischer Lehrer dazu „die Genusregeln der Zumpt'schen Grammatik in sangbaren Weisen von Aug. Wagner in Greifswald“ hinzufügte, um wenigstens bei Classenspaziergängen diesen Humor zu verwerten. Unsere Väter (Melancthon in dem sächs. Schulplane bei Vormb. I, 5) hatten den Grundsatz: nunquam pueri copia librorum onerandi sunt, ließen ihn jedoch manchmal außer Acht. Casp. Seidel klagt 1638 in der didactica nova p. 14: „In meiner Jugend, da ich in die Schul gieng, habe ich die Bücher, deren ich auff einmahl bedurfte, kaum alle unterm Arm tragen, in ein Gürtel zusammenfassen können“; wir könnten heute von unseren Knaben dasfelbe hören. Der zweite und dritte Satz fanden in Wiesbaden Billigung, nachdem eine etwas mildere Fassung des zweiten vom Schulrath Probst: „Auf das Uebersetzen aus dem Lateinischen ist das Hauptgewicht zu legen“, verworfen war. (In Pommern hat 1879 Bobrit diesen Satz für die Sexta bestritten, weil er ihn nicht im Zusammenhange mit den übrigen betrachtet hat.) Ferd. Schulz verlangte dabei für die unteren Classen Gleichmäßigkeit in dem Uebersetzen aus beiden Sprachen. Dagegen war derselbe erfahrene Schulmann ganz damit einverstanden, daß, wie im 4. Satze verlangt wird, die Uebersetzungen aus der Muttersprache mehr mündlich als schriftlich, mehr in der Schule also gemacht werden müßten; nur die Beseitigung der Hilfsbücher fand er bedenklich und es stimmten ihm darin D. Zäger und andere bei. Wenn diese Gegner bezweifelten, daß die Lehrer sofort jederzeit geeignete Beispiele zur Hand haben könnten, die eben so gut sein würden, als das Buch sie gebe, so wurde damit der Fähigkeit derselben oder wenigstens der sorgfältigen Vorbereitung auf die Unterrichtsstunden ein nicht sehr erfreuliches Zeugnis ausgestellt; ich habe selbst zu jüngeren Lehrern, in deren Händen leider in den meisten Orten dieser Elementarunterricht liegt, ein besseres Vertrauen und hoffe auf die erste frische Begeisterung für den neuen Beruf, eine Hoffnung, die mich in langer Erfahrung noch selten getäuscht hat. Die von Zäger geltend gemachte Schwierigkeit, daß man 50 bis 60 Schüler ohne Buch nicht eine Stunde in Aufmerksamkeit erhalten werde und daß kein Engel dies fertig bringen könne, wird sich beseitigen lassen, wenn man eben nicht so viele Schüler in einer Classe zusammenpfercht (es sollten nicht mehr als 40 sein) und wenn man die nöthige Abwechslung in den Unterricht bringt. Die Schulz'sche Abschwächung „den Schülern selbst sind dabei Hilfsbücher möglichst wenig in die Hände zu geben“ fand eine sehr zweifelhafte Majorität. Den Anfang ein zweckmäßigeres Lesebuch zusammenzustellen hat der Lehrer L. R. gemacht „zusammenhängende lat.-deutsche Übungsstücke für VI. u. V.“ Meisse 1879, aber für zwei Classen wird namentlich der lat. Stoff nicht ausreichen.

¹⁾ Ein Bericht über die Verhandlungen in den Jahrb. für Pädagog. von Masius 1878, S. 110 und die Verhandl. selbst S. 98.

²⁾ Zu Frankfurt a. M. hatte der acht- bis neunjährige Anfänger mit fünf Büchern zu arbeiten.

³⁾ Eine solche hat Dr. Schmidt, Frankfurt a. M. 1865, herausgegeben, weil die Glendt'sche Grammatik dafür nicht genügte; mit Benutzung der sprachvergleichenden Ergebnisse Emil Dorichel, Zena 1871.

Gleiche Grundsätze verfolgen Bertling (wenigstens in der 1. Auflage seines Elementarbuches) und Meurer in dem lat. Lesebuche für VI. u. für V. 1880. Die Grundstriche der röm. Geschichte, welche Fr. Jacobs 1828 gewählt hatte, scheinen mir nicht recht geeignet, ebenso wenig Weller's kleiner Herodot¹⁾ (seit 1849) für Quinta, obgleich die erste pommerische Directoren-Conferenz S. 91—94 das Buch sehr gelobt und darin einen Ersatz für Eutropius gefunden hat. Die Wahl des Stoffes hat ja etwas Befriedigendes, aber man darf einen Schriftsteller, der später gelesen wird, nicht so auf der untersten Stufe verbrauchen; dazu bietet die Schweighäuser'sche Uebersetzung, die dort für diesen Zweck umgestaltet ist, ein mustergiltiges Latein. Das Latein in dem Lesebuche von Lattmann²⁾ (seit 1861) und von Kühner (seit 1845) ist zwar auch nicht original; aber doch wenigstens nicht schädlich; noch mehr ist das Elementarbuch von Herm. Schmidt in 2. Theile und von W. Tell 1871 zu empfehlen. Willerding (1863) scheint mir zu schwer. 1877 hat Volle in einem Progr. von Celle die Erzählung von Amor und Psyche aus Appulejus zu einem Lesestoffe für die Sextaner bearbeitet und auch die Bearbeitung anderer Theile dieses Romans in Aussicht gestellt. Ich möchte nicht, daß die Aufmerksamkeit des Schülers auf diesen Schriftsteller gelenkt werde, dessen Darstellung überdies erst recht zugestutzt werden muß. — Die eigentlichen Uebungsbücher, in denen lateinische und deutsche Beispiele wechseln, mag der Lehrer für sich benutzen, aber nicht in der Schule einführen. Wir haben sie zu fast allen Grammatiken.

Dies war vorauszuschicken, um die Hilfsmittel des Unterrichts festzustellen. Wird in der Sexta die regelmäßige Formenlehre behandelt, so ist freilich selbst dieser Begriff ziemlich unbestimmt, weil derselbe durch wissenschaftliche Untersuchungen immer mehr alterirt wird und der Anfänger schon Unregelmäßigkeiten lernt, wie *sum* (das manche deswegen nach V. verlegen) und die geläufigsten *composita* davon *dare*, *manero*, *videre* oder *mi fili*. Es gehören dazu die Declination der Substantiva und Adjectiva, (dabei die Comparation und die selteneren Adverbialbildungen), die Grund- und Ordnungszahlen, die Pronomina, die Conjugation mit Einschluß der Deponentia. Das Verbun voranzustellen, wie Kühner und Grotefend gethan haben, wird sich nicht als praktisch erweisen³⁾. Die Deponentia von dieser Stufe auszuschließen, was Manche (z. B. auf der pommerischen Conferenz 1879 13 Stimmen gegen 4) verlangen, ist durch den von Berthes angeführten Grund der Unterscheidung activischer und passivischer Formen nicht gerechtfertigt und die allerdings häufige Verwechslung von *laudabit* und *laudatur* paßt dafür nicht. Die Syntax ist auf dieser ersten Stufe nicht ganz entbehrlich, schon um der Sätze willen, die zur Uebung gemacht werden, also etwa die einfachsten Regeln der *syntaxis convenientiae*, Verwandlung activer Sätze mit Object- Accusativ in das Passiv und umgekehrt, die Anwendung einiger Präpositionen und andere ganz einfache Verhältnisse z. B. in der Anwendung des demonstrativen und relativen Pronomens. In die Quinta gehört nach einer Wiederholung der regelmäßigen Formenlehre die Einübung der unregelmäßigen, wobei die selteneren Declinationsformen, die Comparationen, die übrigen Zahlwörter, die abweichenden Verbalbildungen und die sogenannten *verba anomala* und *defectiva* hinzugenommen werden. Auch die *coniugatio periphrastica* verlegt man zweckmäßig hierher. Daß sich das Neue, bisher Unbekannte an die Wiederholung des bereits Erlernten anschließe, ist selbstverständlich. Man wird in der eingeführten Grammatik das für jede Classe zu Berücksichtigende bemerklich machen und zu diesem Behufe ein Exemplar zu allgemeiner Einsicht auflegen können. Besondere Schwierigkeit machen die Genusregeln, denn in der Anwendung derselben werden bis in die

¹⁾ Weller's Lesebuch aus Livius (zehnmal wiederholt bis 1877) ist für Quarta bestimmt und auch da vielfach zu schwer; der kleine Livius von Rothert (1851) für dieselbe Classe.

²⁾ Sein Elementarbuch für Sexta ist 1878 in 4. Auflage erschienen (die ältere Vorschule (1861) ist dahin übergegangen); das von Henneberger 1866 in 4. Aufl.

³⁾ Morstadt versichert 1853 damit einen glänzenden Erfolg an schweizerischen Realschulen gehabt zu haben. Goebel in der Zeitschr. f. G.W. 1878. S. 680.

obersten Classen Fehler gemacht, weil der Grund des Unterschiedes zwischen der lateinischen und der Muttersprache nicht überall klar gemacht werden kann. Sodann leiden dieselben an ganz unnötiger Ueberfüllung. Wozu soll der Knabe, der den Einfluß der allgemeinen Bedeutung kennt, noch lernen, daß *consul*, *gigas* oder gar *mas* *Masculina*, *nurus* und *socrus* *Feminina* sind? Der Vorschlag Gesner's (Vorrede zu der Grammatik von Cellarius p. XIII.), sie in der Verbindung des Nomens mit einem Adjectiv zu lernen, also *panem nostrum cotidianum*, *grex totus in agris*, ist wenig beachtet. Jetzt verlangt man wohl, daß bei den zu lernenden Vocabeln auch der genitiv und das *genus* mitgelernt und aufgesagt werde. Man hat geglaubt eine Erleichterung dadurch zu gewinnen, daß man die Regeln in Verse gebracht hat, die bis in unser Jahrhundert lateinisch (bei den Jesuiten in Hexametern) waren. Dabei wurde von uns Knaben *pollis eum caule canalis, post addito natrix, adde varix, huc refer* gedankenlos recitirt und in den angeführten Worten auch Ausnahmen vermuthet, weil wir von Präpositionen und Verben noch nichts wußten. Dann sind die deutschen Verse — die sogenannten Zumpt'schen — gefolgt, denen man das Lob der Kürze, Klarheit und Reinheit auch nicht ertheilen konnte¹⁾. Daher ist der Tadel wohl gerechtfertigt von Ziller „Revision der Genusregeln für die lateinischen Substantive nach psychologischen Gesichtspunkten“ in dem Jahrbuche des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik IV. S. 74; er billigt sie höchstens da, wo die rhythmischen Reihen eine „judiciöse Gedächtnishülfe“ bieten. Dazu gehört nun, daß logisch Untergeordnetes nicht gleichgestellt oder gar vorgeangestellt, daß alles, was die Klarheit der Vorstellungen schwächt, vermieden werde. H. Schreier (das Geschlecht der lat. Substantiva, Progr. von Ulm 1871) hat die Hauptgenusregeln auf die Stämme der *a*, *o* und consonantischen Declination zurückgeführt, ebenso Bertling, aber für den Anfänger ist doch zunächst nur der Nominativ greifbar. Mit Recht hat dies Verfahren Ferd. Heerdegen²⁾ bekämpft und selbst recht gute neue Verse für das *Genus* geliefert. Die Umgestaltung derselben bei der historischen Behandlung der Formenlehre bespricht Lattmann in der Zeitschr. f. G. W. 1867. S. 81. Ich kann die Verse nur billigen, weil die Knaben sie mit Lust lernen, sobald das rein Mechanische fern gehalten wird. — Das gewöhnliche Verfahren ist, daß zuerst die Paradigmata gelernt werden, daß man also die Gedächtnismethode festhält und dann die Einübung folgen läßt, also die Deduction. Jüngst hat man behauptet, für den Schüler sei es leichter und interessanter die Formenlehre im Satze zu erlernen, also die Induction anzuwenden. Die concrete Erscheinung soll den Ausgangspunct bilden. Das wird unmöglich, wenn man mit der Declination der Nomina den Unterricht beginnt. Wo sollen die Prädicate der Sätze herkommen? Oder wenn diese der Lehrer giebt, werden es doch immer nur wenige sein können, durch deren Verwendung die Sätze einförmig und langweilig werden; gar sum allein vorauszunehmen fruchtet nichts. Deshalb werden beide Methoden beibehalten, die Paradigmata gelernt und deren Einübung bei der sich anschließenden Lectüre vorgenommen werden müssen. Der Lehrer muß mit dem lebendigen Wort eintreten, die Formen an der Wandtafel entstehen lassen, Gleichartiges zusammenfassen und durch die Anschauung klar machen, was sich dem frischen Gedächtnis des Knaben leicht einprägt. In der Schule wird hier noch alles gelernt und geübt. Die häusliche Arbeit beschränkt sich auf Repetition. Man hat für diese mancherlei Mittel der Belebung empfohlen. Aus der Volksschule will man das Sprechen im Chor herübernehmen und Haushalter hat es als „die sicherste Einübung der Elemente“ in einer besondern Schrift (Rüneburg 1873) empfohlen. Eine Nöthigung zu allgemeiner Theilnahme ist dabei möglich, auch mancherlei Abwechslung nach Bänken und Plätzen zulässig, aber es kann leicht zur Spielerei werden und bei einem schlechten Disciplinarius in Lärmen ausarten. Das schon von Quintilian empfohlene Certiren,

¹⁾ Eine Verbesserung derselben durch Lehrer des Casseler Gymnasiums 1857 hat an manchen Orten Eingang gefunden; es sind nur vier Blätter.

²⁾ Ueber latein. Genusregeln, Progr. von Erlangen 1873.

das sich bei der Repetition der Formenlehre für das sichere Lernen durch die sofortige Erwerbung eines höheren Grades gut bewährt hat, ist bei der zärtlichen Fürsorge, welche man jetzt in der Einrichtung der Schulbänke anwendet, ganz ausgeschlossen; in anderer Form ließe es sich erneuern, wenn man häufiger Formen-Scripta als extemporale Uebung anfertigen ließe und nach der Zahl der Fehler die Schüler ordnete, aber auch hier hat die neuere Zeit es passender gefunden, den Schüler für das ganze Schuljahr an denselben Platz zu fesseln, dessen Sitzraum seiner Körpergröße angepaßt ist. Da muß man sich mit raschen Fragen begnügen und dadurch Munterkeit und Leben in die Classe bringen. Auch das Abfragen eines Schülers durch seine Mitschüler, deren jeder neue Formen vorzubringen hat, erhält die regste Aufmerksamkeit der ganzen Classe. Das Schreiben ganzer Paradigmata in der Reihenfolge der Grammatik, vielleicht gar dreimal oder viermal, fördert nur die Gedankenlosigkeit; diese Zeitverschwendung wird jetzt immer seltener. Wichtiger ist, daß der Lehrer in der Form der Frage oft wechselt, bald nach der Bedeutung einer deutschen Form fragt, bald die lateinische für eine deutsche angeben, bald eine lateinische Form genau entwickeln läßt, bald nach Casus und Numerus, Person, Tempus und Modus oder auch Activ und Passiv nebeneinander. Selbst einfache lateinische Sätze können vorgesprochen und deutsch wiedergegeben, sogar das Antworten in kurzen latein. Sätzen versucht werden. Schriftliche Arbeiten, die zu Hause angefertigt werden, sind hier zu beschränken; es mögen höchstens bereits mündlich geübte Sätze aufgezeichnet werden. Die gedruckten Uebungsbücher, selbst ein deutsch dictirter Text müssen wegfallen.

In dem Pensum der Quinta wird auch manches unbeachtet bleiben, was die Grammatik bietet, z. B. die ganze griechische Flexion. Die Bildung der Perfecta und Supina kann hier neben der gedächtnismäßigen Uebung durch die zweckmäßige Anordnung schon zu einer Einsicht in die wichtigsten Bildungsgeetze geführt werden; immer aber bleibt Schlagfertigkeit zu erstreben. Der häuslichen Arbeiten dürfen schon mehr und größere werden. In Quinta tritt in der nur propädeutischen Syntax hinzu der Gebrauch der Städtenamen, der accusativus und der nominativus eum infinitivo, Fragesätze, Participien bis zum ablat. absol., ut, ne, Orts-Raum- und Zeitbestimmungen und dergl., alles nur praktisch einzüben.

Litteratur: F. v. Fr. Neuf Beiträge zu einer Methodologie des lat. Elementarunterrichts, Stuttgart 1812. Bleich in der Zeitschr. f. G.W. X. S. 817 und das Programm: die Vereinfachung der lat. Elementargrammatik, Krotoschin 1875; Humpert in der Methode des Elementarunterrichts in der lat. Formenlehre in der Zeitschrift f. G.W. XIX. S. 444 und Ellger über den lat. Unterricht in Sexta ebendasselbst XXVII. S. 168; Perthes zur Reform III. S. 55, Altenburg in den Jahrb. f. Phil. und Pädag. Bd. 100. S. 565—600. Haag in dem vierten Jahreshaft des Vereins Schweizer. Gymn.-Lehrer S. 16; außerdem folgende Programme, von denen die beachtenswerthesten mit einem Stern bezeichnet sind: Krömer qua ratione linguae latinae elementa pueris tradenda censeat, Meise 1829. — Lauff über die Methode des Elementar-Unterrichtes im Lateinischen, Münster 1841. — W. Münscher über den Elementarunterricht in der lat. Sprache, Hersfeld 1845. — E. Witt zum lateinischen Elementarunterricht, Hohenstein 1848. — *Schmalfeld Lehrgang des lat. und deutschen Sprachunterrichts in der Sexta, Eisleben, 1851. — Pröllner einige Bemerkungen über die Behandlung der lat. Formenlehre, Wesel 1855. — A. Jehrich, ein Blick in das Laboratorium eines Lehrers, der mehrere Jahre mit dem ersten lat. Unterricht betraut gewesen, Görlitz 1856. — *E. Rittweger aus der Praxis des lat. Elementarunterrichts, Hildburghausen 1859. — *A. Pfautsch zum lat. Unterricht in der Sexta, Landsberg 1861. — Eggeling Bemerkung betr. die Methode des elementaren Unterrichts im Latein, Krotoschin 1868. — Sanneg Vorwort zu einer später noch erscheinenden Elementargr., Luckau 1870. — R. Gropius das erste Vierteljahr des lat. Unterrichts in Sexta, Naumburg 1872. — *E. Köhrig das Latein in Sexta. I. Theil. Die Formenlehre, Zeitz 1874. — Frey

der lateinische Unterricht in der Sexta, Bechta 1876. — Krämer der Gang des lat. Unterrichts in der Sexta des Fr. W. Gymn. in Posen in Schwarz Organismus S. 96—121, Franz für Quinta und Quarta S. 124—130. — *W. Fries zur Methode des lat. Elementarunterrichts auf dem Gymn. in Masius' Jahrbuch 1878 S. 217—240. 313—330. *Muzbauer ausführlicher Lehrplan für den lat. Unterricht im Gymn. zu Duisburg nebst einer Vertheilung des elementarstilischen Stoffes auf die mittleren und unteren Classen (Progr. von 1879). — *R. Dietzsch Zur Methodik des lat. Unterrichts. I. Das Nomen und der einfache Satz in der untersten Lateinklasse. II. Der einfache und zusammengesetzte Satz in der Lateinschule. Progr. von Hof 1879. 1880. — *Kübler Semestralcourse des lat. Unterrichts in Sexta. Progr. Berl. 1880.

In der Regel sind zwei Jahre für die Formenlehre bestimmt. Wenn Simon (Verhandlungen der Würzburger Phil.-Vers. S. 175) dieselbe auf den bayerischen Schulen schon in einem Jahre vollenden wollte, so war dies früher dort möglich, weil die Knaben etwas später in die Lateinschule eintraten und mit den Declinationen bereits bekannt sein mußten. Jetzt hat man in die neu hinzu gekommene unterste Classe allerlei für das Latein vorbereitenden Stoff geworfen, um nur die alte Ordnung nicht stören zu müssen. Die pommerische Directoren-Conferenz hat sich gegen eine Stimme für den Abschluß der Formenlehre in Quinta ausgesprochen, im Jahre 1879 hat dieselbe eine abschließende Repetition der gesammten Formenlehre am Ende des Tertianercursus dringend empfohlen. Daß man dieselbe in der Quarta festhält und da noch ergänzend z. B. mit der griech. Declination und befestigend eintritt, giebt derselben eine zu große Zeitdauer und beeinträchtigt die auf der zweiten Stufe in drei Jahren zu behandelnde Syntax.

Die Schule braucht den syntaktischen Unterricht, denn ich kann dem jugendlichen Verfasser des Buches über nationale Erziehung nicht beistimmen, wenn er S. 41 sagt: Hat der Schüler die elementare Formenlehre inne, so lege man alle Grammatik bei Seite und lasse ihn seine Grammatik sich selber machen, d. h. man gebe ihm eine möglichst große Fülle des Concreten, leite ihn an, das Gleichartige herauszufinden und sich dadurch allmählich eine reiche Sammlung von Vorstellungen in seinem Innern anzulegen, endlich lehre man ihn den Abstractionsproceß selbst ausführen¹⁾. Es ist dies eine irrige Consequenz, welche er aus der schlechten Behandlung des grammatischen Unterrichts zieht. Er selbst nennt sein Verfahren ein mühevolleres und langsames; es ist aber auch unpraktisch und führt nicht zum Ziele, zumal wenn von der Quarta an bei der von ihm allein gebilligten statarischen Lectüre darnach verfahren werden soll.

An die Grammatik muß man die Forderung stellen, daß sie eine möglichst kurze und dogmatische Fassung der Regel enthalte. Gehen die Beispiele räumlich der Regel voraus, so wird die Ableitung derselben aus jenen erleichtert. Es wird sehr ersprießlich sein, Musterbeispiele²⁾ für jede Regel zu erlernen, wozu sich Sentenzen, besonders verficirte gut eignen. Einigt sich ein Lehrer-Collegium über die Wahl derselben, so hat man nicht bloß auf der mittleren Stufe, sondern für alle Classen einen vortrefflichen Anhalt. So hat es das Gymnasium in Gütersloh gemacht in den handlichen *exempla syntaxis lat.* (bereits 5 Aufl.) oder die Realschule in Elberfeld (1876) oder Mich. Burger Musterbeispiele gesammelt unter dem Titel „Gedanken und Thatfachen“ in dem Freisinger Progr. 1880. G. Hartung's Stichverse (1874) und R. Hartung's lat. Sentenzen (1872) bieten vortreffliches Material. Das hier gegebene Verfahren steht im Gegensatz zu dem in dem österr. Organ.-Entwurf S. 109 empfohlenen: Der Lehrer liest aus der Grammatik eine Regel und erläutert ihre Bedeutung an den hinzugefügten Beispielen, welche er von den Schülern übersetzen läßt und zu welchen er deshalb eine vorgängige Präparation zu fordern hat. Hierauf läßt er die Schüler selbst ähnliche Sätze bilden, in welchen dieselbe Regel sich zeigt und erst, nachdem durch diese Übung der Umfang, in welchem die Regel zur Anwendung kommt, z. B. die wichtigsten Verba

¹⁾ Dagegen z. B. Antenrieth in den Blättern f. bayer. GW. 1874. S. 24.

²⁾ Das ist das Verfahren in Meierotto's Grammatik; Wolf giebt eben dahin zielende Andeutungen bei Arnoldt II. S. 150.

einer bestimmten Casusconstruction, durchgearbeitet sind, geht er zu einer folgenden Regel über. — Ob diese Regeln wörtlich gelernt werden sollen, ist eine Streitfrage. Simon a. a. O. verlangt es, weil dem Knaben Auswendiglernen Bedürfnis sei und er nur das festhalte, was er wortgetreu lerne; er findet nur darin eine sichere Grundlage und die Möglichkeit einer gedeihlichen Entwicklung. Bei den meisten Grammatiken wird das eine Qual sein; eine solche, die es gestattet, soll noch geschrieben werden. Die paradigmatischen Beispiele können dafür einen Ersatz bieten.

Ueber die Vertheilung des Pensums ist wohl jetzt kein Zweifel mehr, daß die *syntaxis convenientias* und die Casuslehre der *Quarta*, der Gebrauch der übrigen Wörterclassen und die Moduslehre der *Unter-Tertia*, die Tempuslehre der *Ober-Tertia* zu überweisen sind. Man behandelt auch wohl die *Tempora* früher als die *Modi*. Da sich aber beide vielfach z. B. bei Bedingungssätzen, in der indirecten Rede u. a. berühren, so müssen beide Abschnitte am Schluß des *Cursum* noch einmal im Zusammenhange behandelt werden. Dies wird passender sein, als wenn man jeder Classe bestimmte Abschnitte aus beiden Gebieten zuweist. Da aber die Lectüre des *Repos* doch Kenntnis der *Modi* und *Tempora* voraussetzt, so mag man die Hauptregeln der Casus-, Tempus- und Modus-Lehre bereits in *Quarta* behandeln und in den beiden *Tertien* dies ergänzen und erweitern, wie dies Weicker in den pommerschen Verhandlungen 1879 S. 37 genauer nach der Grammatik von Ellendt-Seyffert nachgewiesen hat. Dort verlangte man in II. eine *Repetition* der ganzen *Syntax*. Eine Ministerialentschließung in Bayern vom 13. Mai 1879 tadelt, daß in der vierten Lateinclassse vieler Schulen die ganze *Syntax* behandelt wird und fordert zur Abstellung dieser Ueberbürdung eine Beschränkung nach der Fassungskraft der Schüler. Da die Grammatiken auch hier theils mit Rücksicht auf die Bedürfnisse des ganzen *Gymnasialcursum* theils in dem Streben nach möglichstster Vollständigkeit mehr bieten als auf dieser Mittelstufe nothwendig erforderlich ist, da sie überhaupt mehr Lehr- als Lern-Bücher sind, wird auch hier wie bei der Formenlehre eine Auswahl erforderlich. Ueberdies bieten die Schulbücher mancherlei sprachwissenschaftliche Erklärungen und Begründungen, welche dem Lehrer überlassen werden müssen¹⁾. Wie daher einerseits die ausführlichen besonderen Bearbeitungen der *Syntax*, wie von Billroth (1832), von Weißenborn (1835) oder von J. Vogel (1856), in der Schule entbehrt werden können, so auch Bücher, wie von F. Spieß „die wichtigsten Regeln der *Syntaxis* nach Siberti's und Meiring's Schulgrammatik“, wovon 1875 schon die 16. Auflage erschienen ist. In gleicher Weise sollen neben der Grammatik von Ellendt-Seyffert gebraucht werden Harre die Hauptregeln der lat. *Syntax* zum Auswendiglernen (Berlin seit 1876 schon vier Aufl.), F. Schaper, die Hauptregeln der lat. *Synt.* nebst Musterbeispielen zum wörtlichen Auswendiglernen (Beilage zu dem Cösliner Progr. 1878), K. v. Jan, Uebungen zur *Repetition* der lat. *Syntax* (Landsberg 1876). Auch schon in früherer Zeit besonders im Süden: Reim, Zusammenstellung der wichtigsten Regeln der *Syntax* (1846 in 4. Aufl. seit 1831). Es ist ja leider der Fall, daß der Schüler noch immer eine Menge von Regeln lernen muß, in denen nichts weiter enthalten ist, als was er längst aus der Muttersprache weiß. Zu warnen ist auch vor dem Theoretisiren, wie es so oft bei den Casus mit der locallistischen Auffassung oder mit sogenannten Grundbedeutungen bei *Tempora* und *Modi* geschieht. — Eine Fortführung des grammatischen Unterrichts durch die oberen Classen, wie sie bald als bloße *Repetition* bald als sogenannte eingehendere oder tiefere Begründung vielfach sich findet, ist nicht erforderlich. Allerdings müssen die erworbenen Kenntnisse erhalten und erweitert werden, aber es soll dies geschehen in Anschluß an die Lectüre und an die schriftlichen Uebungen. Nun gar ein stilistisches Lehrbuch in die Hand zu geben und durchzugehen ist nicht empfehlenswerth. Für diese Stufe ist Menge's *Repetitorium* (1873 und 1874) bestimmt, ein Buch, das in seiner Form mit Fragen und Antworten kindlich, in seinem Inhalte zu weitschichtig ist. Von Programmabhandlungen

¹⁾ Schmidt in der Zeitschr. f. GWS. 1855. S. 713.

gehören hierher außer Wittweger noch Fr. P. J. Dahl de ratione syntaxeos latinae in scholarum usum adornandae, Hauniae 1824. R. Möller, Bemerkungen und Vorschläge über den lat. Unterricht auf den mittleren Classen der Gymn. nebst 25 Exercitien für Quarta und Unter-Tertia, Königsberg (altst. Gymn.) 1864 und dazu noch 50 Exercitien für dieselben Classen 1875, C. Fr. Menzel zur Methodik des grammatischen Unterrichts im Lateinischen, Ratibor 1868. Neuerdings ist die Verwerthung der Resultate der vergleichenden Sprachforschung für die Casus-Syntax von Holzweissig verlangt, von Wynken in Masius' Jahrb. 1880 S. 76 eine philosophische Construction im Gegensatz zu der localistischen Theorie.

Die Wortbildungslehre findet ihre Beachtung bei dem Vocabellernen S. 308; will man sie einmal im Zusammenhange behandeln, so kann das in der Tertia geschehen (Wiese nimmt Ober-Tertia), nicht in der Quarta oder gar Quinta. Wie diese in unsern Grammatiken ihren Platz zwischen der Formenlehre und der Syntax findet, so hat Reisig (Vorlesungen S. 287) zuerst an derselben Stelle eine Bedeutungslehre (Semasiologie) als nothwendigen Theil der Grammatik eingeschoben, ohne über mancherlei Einzelheiten hinauszukommen, die gar keinen Zusammenhang haben. Ag. Benary¹⁾ hat dann die Absicht gehabt sie zu bearbeiten; Wannowski gab 1854 in einem Pos. Progr. semasiologiae lat. specimen; erst Fr. Haase hat es in seinen Vorlesungen über lat. Sprachwissenschaft gethan (Spz. 1874) S. 73—220. Nach seiner Darstellung kommt ein großer Theil der Syntax in die Bedeutungslehre, so weit dieselbe sich auf die Bedeutung einzelner Wörter bezieht; die Casuslehre würde dann für sich behandelt den dritten Theil der Grammatik bilden. Heerdegen, Untersuchungen zur latein. Semasiologie (Heft 1. Erlangen 1875, Heft 2. 1878) hat zunächst den Begriff entwickelt, als „Lehre von den historischen Entwicklungsgesetzen der lat. Wortbegriffe in ihrem anorganischen Verhalten“ und dann Haase einer Kritik unterzogen. So kommt er noch nicht über Ziel und Methode hinaus. Aber es sind dieses bis jetzt nur Anfänge einer Disciplin, von der wir in der Schule noch keinen Gebrauch machen können. Wortkenntnis²⁾.

1) Vocabeln. Neben der Sicherheit in der Grammatik ist der feste Besitz eines reichen Wortschatzes für die Lectüre, das Schreiben und das Sprechen des Lateinischen erforderlich. Die Vocabularii des Mittelalters waren für die Novizen in den Klöstern bestimmt; aus der sachlichen Anordnung und aus der Beschränkung auf das reale Leben ersieht man, daß sie Hilfsbücher für die Conversation sein sollten³⁾. So lange der Grundsatz galt, daß perspicue et eleganter latine loqui et scribere die Aufgabe sei, welche die Schule zu erstreben habe, mußte man auf das Vocabellernen ein großes Gewicht legen. Ueberall dringt man auf eine absoluta cognitio et intelligentia vocabulorum. Weil aber dabei auf das Lateinsprechen auch über alltägliche Dinge und in dem gewöhnlichen Verkehr Rücksicht genommen werden mußte, verfolgte man auch ganz andere Rücksichten als wir jetzt zu nehmen haben. Nur in dem einen Punct dürfen wir von der alten Praxis nicht abweichen, daß möglichst früh mit diesem Erlernen begonnen werde. Im 16. Jahrhundert war es die tägliche Aufgabe schon der kleinsten Knaben täglich Vocabeln zu lernen. Wenn Melancthon in dem sächsischen Schulplan von den Kindern des ersten Hausens sagt „Damit sie auch viel lateinischer wort lernen, sol man ihn täglich am abend etliche wörter zu lernen fürgeben“, so fügt er ausdrücklich hinzu „wie vor alter die weise in der Schule gewesen ist“, offenbar mit Beziehung auf den Klosterbrauch und die in Süddeutschland übliche Sitte, für welche H. Bebel und noch mehr seine Schüler gesorgt hatten. Sturm schreibt in den epist.

¹⁾ Berl. Jahrb. f. wissensch. Kritik 1834, Juli, und Vorrede zu der römischen Lautlehre S. XXII, dagegen G. Curtius in denselben Jahrb. 1846. Nr. 63.

²⁾ Zur Ergänzung des Art. von Queck in dieser Encycl. Bd. X. S. 1—11.

³⁾ R. Henning über die St. Gallischen Sprachdenkmäler, Straßb. 1874. Die angelsächsischen Vocabularien bei Wright, dort auch p. 96 Alex. Neckam de utensilibus.

class. an den Lehrer der neunten Classe (Vornb. I, p. 682): illud alterum tibi etiam atque etiam diligenter faciendum est, ut copiam sibi atque facultatem vocabulorum comparent rerum earum omnium, quae in quotidiano versantur usu, quae sensibus hominum sunt explicatae. Nihil videatur in corpore hominis, nihil in pecudibus, nihil in culina, in cella vinaria, in cella frumentaria, ad coenam quotidianam nihil adferatur, nihil in hortis conspiciatur herbarum, fruticum, arborum, nihil in scholis sit usurpatum, nihil in bibliotheca, nihil in templis frequentatum, nihil in coelo sensus quotidie hominum moveat, quod pueri tui, quoad eius fieri poterit, non queant latino nominare nomine. Auch Micyllus verlangt für seine elementarii ¹⁾: totius alicuius negotii aut rei, velut corporis humani, aedificii, navigii aut similibus descriptionem, eo ordine videlicet, quo ipsae rerum partes sese consequuntur. Inzwischen ist solche systematische Ordnung nicht überall befolgt worden. Melancthon's Vorschrift, jeden Abend den Knaben „etliche“ Vocabeln zu geben, die sie den andern Morgen aufzusagen haben, wird vielfach beschränkt auf zwei: dann wohl bina vel terna, oder sechs, dann fünfzehn (Hamburg 1634) und noch mehr, woher die herzoglich sächsische Sch.D. von 1573 (Vornb. I, p. 581) bei den Schülern der untersten Classe vor ihrer Verfertigung in die dritte verlangt: vocabula latina universa, quae habent in libello suo, quae sunt numero circiter mille quinquaginta, exacte memoriter teneant. Bei solcher congesta, aber nicht digesta copia vocabulorum war man auf Erleichterungsmittel für das Gedächtnis gekommen, unter denen besonders die Zusammenstellung nach dem Reime, bald der lateinischen Wörter bald ihrer deutschen Bedeutung, beliebt war z. B. domus das Haus, mus die Maus, puer Knabe, corvus Rabe; oder calix salix u. dgl. Das sind die oft erwähnten vocabula rhythmica oder homoeotelenta, zu deren Erlernung Mich. Neander (Vornb. I, p. 749) einen besonderen nomenclator puerilis novus mit dem compendium grammaticae 1579 herausgegeben hat. Trotz der gewichtigen Bedenken, die gegen solche Spielerei geltend gemacht sind, erhielt sich der Mißbrauch auch noch im 17. Jahrhundert ²⁾. Schon Micyllus hatte darauf hingewiesen non triviali isto more pueris binas voces solo rhythmico convenientes, cetera diversas esse proponendas und die Anordnung nach den Sachen empfohlen. Dieser Grundsatz ist für die gedruckten nomenclatores jener Zeit maßgebend geblieben. Das Dictiren der Vocabeln, die Aufzeichnung derselben in besonderen Büchern, die Durchsicht dieser Bücher wegen der Rechtschreibung erforderte viel Zeit und deshalb wurden gedruckte nomenclatores in den Schulen vielfach benützt. Nicht die gelehrten Werke eines Hadrianus Junius (de Jonghe), welches zuerst in Antwerpen 1567 erschienen und allmählich zu sechs, ja zu acht Sprachen (Genf 1619) erweitert und von H. Vermberg (1599) in alphabetische Ordnung gebracht ist, oder der nur in seinem ersten Theile, aber auch da nicht in der beabsichtigten Vollständigkeit ausgearbeitete nomenclator trilinguis von Nicodem. Frischlin (1586), der von Gott und der Schöpfung anfangend bis zu Tod und Begräbnis gelangt und in jedem der 178 Capitel immer erst das Allgemeine, dann seine Theile und Arten anführt; sondern Auszüge, die man für die Schüler besonders aus Junius machte. So in der Schweiz Conr. Clauser liber sylvular. quotidiani sermonis l. l. (Basel 1562), in Straßburg Th. Sol und Helfrich Emmel 1592, in Rostock seit 1582 Nath. Chyträus, dessen Buch hauptsächlich in Norddeutschland verbreitet wurde, weil darin die res nauticae berücksichtigt waren, in Grimma Adam Sibir mit der gemma gemmarum seit 1570 und verbessert 1583, der in einen bitteren Streit mit seinem Concurrenten Heimr. Decimator wegen der übrigens schwachen silva vocabulorum et phrasium (seit 1580, 1593 per Schindlerum) kam; in Schlesingen Joachim Zehner mit dem nomenclator latino-germanicus (seit 1609), der schließlich bis zu 495 Seiten angewachsen ist. Auch für einzelne Schulen wurden Samm-

¹⁾ Classen S. 170.

²⁾ Dieselbe Anordnung hat Rector Stritter aufgewärmt in seinem serperastrum latinitatis rhythmicae d. i. lateinisch-deutsches Wörterbuch für Anfänger 1741.

lungen angelegt, wie für Breslau 1620 ein dictionarium mit deutscher, polnischer und böhmischer Uebersetzung, für Lübeck (schon 1618) von Kirchmann 1645 u. Meyer 1659, die natürlich auch anderwärts Eingang fanden, für Hamburg u. a.; ja G. Kil kam bis zu einem vocabulariolus pro tenellis pueris (Erfurt 1635), qui libellus, heißt es auf dem Titel, vel a parentibus recreationis causa filiis instillari potest. Einen Fortschritt von diesen nomenclaturae rerum bietet auch A. Comenius nicht, denn die von ihm scharf betonte Verbindung von Wort und Sache, sein Hervorheben der sinnlichen Anschauung und die dadurch herbeizuführende Erleichterung des Memorirens weicht höchstens darin von den Vorgängern ab, daß er zuerst 1631 in seiner *Janua linguarum reserata aurea* ¹⁾ in den 100 tituli durch kleine lateinische Sätze, denen die deutsche Uebersetzung beigelegt ist, sachliche Kenntnisse verbreiten und damit zugleich die Bekanntschaft mit tausend lateinischen Wörtern herbeiführen wollte. Aber für den ersten Anfang war doch zu viel geboten; für diesen wurde deshalb das vestibulum bestimmt und erst 1657 kam der orbis piotus hinzu, der Bilder- und Vocabelbuch vereinigt. Diese Bücher fanden im 17. Jahrhundert Eingang in vielen Schulen. Daß von Comenius viel zu wenig die Latinität beachtet war, daß er selbst neue und schlechte Ausdrücke aufgenommen hatte und schon dadurch nachtheilig wirken mußte ²⁾, dafür gieng jener Zeit bereits die Erkenntnis ab und es ist dies um so weniger auffallend, je weniger die früheren Sammlungen diese Rücksicht auf die Wahl guter Wörter streng beobachtet hatten.

Die Methode beschränkte sich oft nur auf die kurze Regel: *vocabula praecinantur, recitentur, reposeantur*. Das Verfahren dabei ist verschieden. Bald ist es allein die Aufgabe des Lehrers das genaue Lernen zu controliren, bald übernimmt einer der Schüler das Abfragen der Vocabeln, wie dies in der Brandenburger Sch.-D. 1564 (Vormb. I, p. 520) also beschrieben ist: *Antequam digrediantur, surgat puerorum aliquis, qui clara voce interroget nonnullos vocabula rerum ex huius modi libello, qui in hoc genere optimus haberi potest. Satis autem erit interrogasse duas vel tres columnas. Tali usu facient sibi haec quam communissima nec patientur sibi ea excidere unquam*. Bei den am Schlusse jeder Woche, jedes Monats oder bei den öffentlichen Prüfungen veranstalteten Wiederholungen trat zur Erweckung des Wettseifers ein Certiren ein. Das Verfahren dabei giebt 1581 die Brieger Sch.-D. (bei Vormb. I, p. 340). Aus den colloquia scholastica ersieht man, daß die Knaben auch unter sich fleißige Repetitionen anstellten. *Corder. I, 9 repetamus nomina quotidiana, ut certius reddamus ea praeceptoribus*; bald ist der deutsche Ausdruck das Stichwort des Fragenden, bald der lateinische und schließlich wird das Ganze im Zusammenhange hergesagt. vgl. auch I, 53. 58. Von größerem Werthe für die Bereicherung der Wortkenntnis ist das von Sturm in Straßburg gleich anfangs empfohlene, aber nicht genug beachtete Verfahren, das er in den *classicae epistolae* in Erinnerung bringt: *singulis quotidie singula propones vocabula, sed diversa verum sub eodem genere rerum posita. Non necessarium est unum omnia scire eodem die, sed universi omnia habeant: singuli sua sciant omnia. Ut enim mercium et pecuniarum inter cives, ita verborum et nominum in scholis sit commutatio. Dieser Tauschhandel mit den gelernten Vocabeln, auf den ihn die bei den römischen Knaben durch den Verkehr mit Haus- und Altersgenossen ermöglichte Erweiterung der Wortkenntnis geführt hatte, fand auch anderwärts Nachahmung.*

Inzwischen erkannte man bereits im 17. Jahrhundert, daß das Zusammenstellen der Wörter nach gewissen sachlichen Rubriken rein äußerlich sei und keinen leichten und

¹⁾ Es wird vielfach erzählt, daß er durch das gleichbetitelte Buch irischer Jesuiten in Salamanca auf seine Methode gebracht sei. Ebner, Beleuchtung S. 405.

²⁾ Zu dem S. 262 Angeführten füge ich Morhof Polyhistor II. p. 4. de Comenii Janua habendum est illam plane e scholis illis, ubi latinitatis genuinae, ut aequum est, ratio habetur, eliminandam.

natürlichen Zusammenhang für das Erlernen gebe. Abgesehen von Caselius hat namentlich J. Joach. Becher (vgl. S. 262) auf die natürlichen Verwandtschaften der Wörter sein *novum organon* aufgebaut und diese als Hilfe des Gedächtnisses benutzt. Es sind dies die Primitiva mit ihren Derivaten, es ist die Synonymie und endlich die Verwandtschaft der Prädicabilität, wohin alles gehört, was von einem Subject gesagt werden kann. Ueberall ist die deutsche Uebersetzung hinzugefügt. Obgleich die Methode zunächst Comenius nicht zu verdrängen vermochte, so bahnte sie doch den Weg zu der etymologischen Ordnung der Vocabularien, welche in der Gothaischen *schola latinitatis* von Andr. Keyser und ganz besonders in dem *liber memorialis probatae et exercitae latinitatis* von Christoph Cellarius seit 1680 befolgt ist. Dieses Buch wurde rasch verbreitet¹⁾; 1699 ist es in den untern Classen Nürnbergs neben dem *vestibulum* eingeführt und die Erlernung der Primitiva für Serta, die der Derivata und Composita für Quinta bestimmt. Dasselbe Verfahren wurde auch in den Hallischen Anstalten beobachtet und daselbst in der letzten und vorletzten lateinischen Classe täglich je eine Stunde „zur Erlernung der Vocabulorum“ angesetzt²⁾, welche sofort in den andern Stunden bei der Bildung von Formeln und Sätzen zur Anwendung gebracht und somit „continuirlich“ wiederholt wurden. In der vierten Classe, der vorletzten, tritt eine weitere Uebung hinzu: „weil die Schüler in Quinta die Primitiva schon gelernet, giebt man ihnen ein paar Seiten sowohl primitiva als derivata auf durchzulesen; hernach läßt man einen jeglichen 5 oder 6 Vocabula, welche er will, memoriter hersagen, doch so, daß keiner ein Wort vorbringen darf, welches der andere schon gesaget: auf solche Weise muß ein jeglicher genau aufmerken, was vor Wörter vorgebracht werden, damit er keines zweymal vorbringe, und wer recitiret hat, muß Achtung geben, was die andern sagen, damit nicht eines von den seinigen wieder vorkomme; widrigensfalls wird er gehalten so viel andre Wörter zu sagen als er überhöret hat. Durch solche und andere Vortheile mehr können ihnen aus dem ganzen *Memoriali* sowohl die Primitiva als Derivata fast spielweise beigebracht werden“³⁾.

Schon die Braunschweigisch-Lüneburgische Sch.-D. (Bormb. III, p. 304) beklagt den Schlandrian bei dieser Uebung⁴⁾: „Ueber dem Auswendiglernen einzelner Wörter werden viel hundert des Studirens müde und überdrüssig, ehe sie wissen, was studiren sei. Es ist also viel besser, daß man ganze Erzählungen, Sprüche, Gleichnisse, Verse, die aber vorher rechtschaffen verstanden, analysirt und durch hundert Fragen leicht und begreiflich gemacht werden, auswendig lernen und mit einer guten Manier hersagen lasse“. Daher ist es erklärlich, daß Cellarii *liber memorialis* nur noch zur „Buchstabil- und Lese-Uebung“ genommen wird. Somit schwindet das besondere Lernen der Vocabeln; Ernesti kennt es nicht mehr in der sächs. Sch.-D. von 1773, obgleich er auf die „Erlernung mehrerer Wörter und Ausdrücke“ großes Gewicht legt und den Werth hervorhebt, welchen die Kenntniss von der Abstammung der Wörter hat. Die Philanthropinisten verwarfen die Gedächtnisübungen; wie sie von dem Lernen der *Paradigmata* (1780 auch in Königsberg verboten) nichts wissen wollten, so wurde auch 1786 das tägliche Vocabelpensum förmlich untersagt; wenn dennoch Mangelsdorf einen *liber provocularis Cellarianus* herausgab, so hat er in demselben die Wörter des *liber memorialis* verwendet, aber zu Sätzen, in denen Verbindung und Stellung sich mehr der deutschen Wortverbindung nähern. Der Inhalt ist nicht aus dem gewöhnlichen Leben genommen, weil man nicht mehr

¹⁾ 1746 ist es durch Dähnert auch nach Schweden, 1736 durch Bel nach Ungarn verpflanzt; in der Bearbeitung von Gesner hat es sich lange erhalten. In Mannheim ist es noch 1760 gedruckt; die primitiva besonders in Braunschweig 1733.

²⁾ Bormb. III. p. 78. 81. 220. Andr. Stübel's *novum vocabularium Lipsiense* ist mir noch unbekannt.

³⁾ An dieses Buch schließt sich an J. Gz. Unger *exercitium libri memorialis Cellariani*, Nürnberg 1722. 1735 und eines Ungenannten *teutsche Exercitiola über die Primitiva Cellarii*, Nürnberg 1746.

⁴⁾ Auch Christ. Weise hatte gegen Comenius behauptet, die Vocabeln würden sich von selbst geben.

über Gegenstände des häuslichen und bürgerlichen Lebens lateinisch zu schwätzen beabsichtigt¹⁾.

Ganz anders J. A. Wolf, der die Wichtigkeit der Sache nicht verkannt hat: „Die Vocabeln, meint er, lernen sich nicht ex usu; man muß zuweilen ex professo darauf hinarbeiten, daß die Schüler auch diejenigen Vocabeln lernen, die in der Lectüre nicht vorkommen.“ Aber es sollte nicht gleich damit angefangen werden; „erst nach einigen Monaten könne man von sinnlichen Gegenständen ausgehen, oder es auch mit den Uebersetzungs- und Flexionsübungen in angemessene Verbindung bringen; zuweilen Stammwörter mit allen ihren Ableitungen durchgehen und dabei die Gesetze der Ableitung und die Bedeutung der Ableitungssylben erklären“²⁾. Aber diese vortrefflichen Andeutungen blieben zunächst in dem Kreise seiner Schüler und wurden erst seit der Herausgabe der *consilia scholastica* allgemeiner bekannt, freilich nicht ohne Anstoß zu erregen. Denn ein solcher Umschlag war seit dem Ausgange des 18. und in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts eingetreten, daß man das abstracte Vocabellernen als todten Schematismus verabscheute und nur noch in wenigen Schulen etwa Nadermann's Sammlung latein. Wurzelswörter (1794) dabei benutzte. Wiggert's *vocabula latinae linguae primitiva* fanden seit 1820 zwar in manchen Schulen Eingang und haben sich in immer neuen Auflagen (die 18te 1878 bei Teubner von Fleckisen sehr verbessert) auch erhalten, vereinzelt Rön'e's latein. Vocabularium (1841. 1. Theil in Münster), aber die allgemeine Theilnahme für diesen Theil des Unterrichts wurde doch nicht geweckt³⁾. Dies ist erst geschehen, nachdem Döderlein 1852 sein Vocabularium für den lat. Elementarunterricht und die für den Lehrer bestimmten Erläuterungen dazu 1856 herausgegeben hatte. Er hat die etymologische Anordnung gewählt, die Wörter in Gruppen geordnet, die sich an ein einfaches Wort anschließen, dabei die Wortbildung zur Anschauung gebracht und dadurch, daß bei den Derivata und Composita die Bedeutungen fehlen, auch zum Nachdenken genöthigt. Durch verschiedenen Druck ist überdies der Lernstoff für verschiedene Jahrescurse unterschieden. Auf der Altenburger Philologenversammlung (1854) S. 124 hat keiner sich gegen solches Vocabellernen ausgesprochen und infolge dessen wurde in Preußen die Circularverfügung vom 10. April 1856⁴⁾ erlassen, welche auf die Nothwendigkeit empirischer Grundlagen bei dem ersten lateinischen Unterrichte hinweist und ein methodisches Vocabellernen für die Zeit der größten Willigkeit des Gedächtnisses dringend empfiehlt. Es ist dabei kein bestimmtes Buch vorgeschrieben, nicht einmal das Princip für dasselbe angedeutet, sondern nur auf stufenweises Fortschreiten, so wie auf eine fortwährende Verwendung des erlernten Wortvorraths in mündlicher und schriftlicher Uebung gedrungen. Trotzdem blieben auch in Preußen die Ansichten getheilt. Gottschick, der sich in Müggell's Zeitschrift für GW. 1856 S. 86 dagegen erklärt, hat sich nachher von der Ersprießlichkeit der Sache überzeugt; und bei den Verhandlungen der Directoren-Conferenzen (Pommern I. S. 81, IV. S. 26 u. V. S. 23, Preußen V. S. 9, Posen 1867, S. 38) giebt es Minoritäten dagegen. Im allgemeinen aber kann man wohl sagen, daß die Nothwendigkeit methodischen Vocabellernens jetzt nicht mehr bestritten wird; nur die Ansichten über die Anwendung und Einrichtung der dazu erforderlichen Hilfsbücher gehen noch auseinander.

Die wenigen Gegner dieser Forderung geben wohl zu, daß die Schüler der un-

¹⁾ In ihrem Sinne erklärt sich Martin Ehlers in den etwas weiterschweifigen „Gedanken vom Vocabellernen“, Altona 1770. 8., welcher die Explicirmethode empfiehlt.

²⁾ Arnoldt I. S. 155. Gedichte, Schriften S. 278 spricht eifrig dagegen.

³⁾ Meiring, über das Vocabellernen im Latein. Unterricht, Progr. des Gymn. von Düren 1842. Wiesener, Vorschläge zur Einrichtung von lat. Vocabularien in Verbindung mit entsprechendem Übungsbuche in den Jahrb. f. Philol. u. Pädag. Bd. 84. S. 83. R. Rauchenstein, über das Auswendiglernen latein. Vocabeln und den Gebrauch von Vocabularien in Mager's pädagog. Revue Bd. 37. S. 85—98.

⁴⁾ Wieje Bd. 1. S. 102 (80). Eine Verfügung des Provinz.-Schul-Colleg. in Cassel vom 1. Aug. 1878 steht in der Schulgesetz-Samml. jenes Jahres Nr. 44.

Pädag. Encyclopädie. IV. 2. Aufl.

tersten Classen mit Lust Vocabeln lernen und mit Leichtigkeit behalten, aber dennoch sei das isolirte Vocabellernen zeitraubend, todt und unnatürlich, zersplittere den Unterricht und laufe auf einen mechanischen Gedächtniskram hinaus, zumal wenn es nicht mit dem ganzen übrigen Unterrichte in Verbindung gesetzt werde. Die letzte Forderung ist gewiß berechtigt, die übrigen Vorwürfe treffen nur eine ungeschickte Behandlung der Sache. Das Vocabellernen soll nicht der Mittelpunkt des lateinischen Elementarunterrichts sein, sondern ihm dienlich werden, indem es das Material bietet zu Flexionsübungen und Satzbildungen, die Wortbildung in sicherem Fortschreiten nach Form und Bedeutung zur Anschauung und zum Verständnis bringt und ganz besonders die Präparation für die Lectüre erleichtert. Niemand wird leugnen, daß gerade bei dieser der Gebrauch ungehöriger Hülfsmittel bis hinauf in die oberen Classen hauptsächlich durch die geringe Wortkenntnis herbeigeführt ist und daß dieselbe auch bei den Compositionsübungen die Benutzung deutsch-lateinischer Wörterbücher bedingt. Das was an Wörtern gelegentlich bei der Lectüre oder was aus der Grammatik gelernt wird oder auch bei dem Uebersetzen aus der Muttersprache in Anwendung kommt, kann als ein nur gelegentlicher und mittelbarer Erwerb nicht ausreichen¹⁾. Daher ist eine besondere Zeit auf die Vocabeln zu verwenden und zur Erleichterung die Einführung besonderer Vocabularien zu empfehlen. Höchstens bei den Anfängern könnte man Bedenken tragen mit noch einem Buche mehr die Knaben zu belasten²⁾, aber warum soll nicht ein und dasselbe Buch dem Sextaner Vocabular, Lese- und Übungsbuch zugleich bieten können? Wesener hat dies in dem Elementarbuch (Leipzig, Teubner, 1878) ausgeführt. — Bei der preussischen Betriebsamkeit in der Anfertigung von Vocabularien, die sich nach jener Ministerialverfügung entwickelte, war es nicht zu verwundern, daß man auch auf die seit zwei Jahrhunderten fast beseitigte Anordnung nach dem realen Gehalte zurückkam. So hat A. Lenz (Graudenz 1855) so weit als möglich das jetzige Leben berücksichtigt; Haupt und Krahnner haben für Quinta und Quarta in 25 sachlichen Abschnitten etwa 3000 Wörter zusammengestellt (Posen 1857 und 1863) und R. Moritz (1864) dazu ein Büchlehen als Vorstufe für Sexta hinzugefügt. Trotz alles Reizes, welchen das concrete Leben für den Knaben hat, zweifle ich, daß er an 123 Wörtern unter der Rubrik „Handwerker“ oder an den Rubriken Religion, Geist, Charakter u. dergl. großes Interesse finden wird. Auch Bonnell scheint dadurch verleitet in seinem viel gebrauchten Vocabularium (seit 1856 bereits 18 Auflagen) für die Sexta nach Art des Comenius unter 40 Kategorien (domus, vestitus, aer, terra u. a.) lauter Substantiva zusammenzustellen, während er für die übrigen Classen an dem etymologischen Principe festhält. Gerade umgekehrt giebt Meiring's Vocabular (4. Aufl. 1870), das seinem Haupttheile nach alphabetisch und etymologisch geordnet ist, in einem Anhange eine sachliche Zusammenstellung nach Gruppen. — Allgemeinere Geltung hat die etymologische Anordnung gefunden³⁾, die, an Cellarius anknüpfend, in den Büchern von Wiggert, Herold Bademecum (seit 1848), Döderlein (seit 1852), Hauser elementa latinitatis (seit 1854), Langensiepen originationis latinae liber memorialis (seit 1857), Heskamp, etymol. latein. Vocabularium für VI und V systematisch geordnet, Hildesheim 1874, und P. We-

¹⁾ Mayer in dem Progr. des Wilhelms-Gymn. in München 1874.

²⁾ Heydemann über den lat. Unterricht mit besonderer Beziehung auf das Vocabellernen (Progr. v. Stettin 1856) S. 22.; Sanneg, das lateinische Vocabularium in Masius' Jahrb. Bd. 110. S. 161—192. 209—228. Bd. 112. S. 441. H. Hoegg, auf welche Weise wird der Lernende den zum Verständnis der latein. Sprache nothwendigen Wortschatz erlangen? in den Jahrb. f. Phil. und Pädag. Bd. 72. S. 819—357. Harß hält es nur beim Anfange des Unterrichts in Sexta für unentbehrlich, nachher soll es sich an den Uebersetzungstoff anschließen. Sätze in der Zeitschrift f. Gymn.-Wesen 1880. S. 120 schließt es an die Erlernung der Paradigmata bei der Formenlehre an.

³⁾ Für diese auch Nagelsbach, Gymnas.-Pädag. S. 98. Schrader, Erziehungslehre S. 359³.

fener für Quinta und Quarta (1878) befolgt ist. Wiggert bietet für drei Jahres-curse einen reichen Stoff, der sich für jede Stufe erweitert, aber doch für den Sextaner die Mühe, sein Pensum auf vielen Seiten zusammenzusuchen und für die höchste Stufe viele Wörter zu lernen, deren der Schüler zunächst nicht bedarf. Herold und Hauser ziehen die Phraseologie herbei, was Wesener auf Nepos und Caesar beschränkt; Langensiepen irrt in mancherlei willkürlichen Etymologien; Hestkamp ist wenig praktisch; Döderlein bleibt hier immer noch am brauchbarsten, zumal er sich in der Etymologie seinem größeren Werke gegenüber außerordentlich mäßigt. — Einen anderen Weg haben Rudhardt und Ostermann eingeschlagen. Der Erstere setzt das Schulvocabular (1858) mit dem Lesestoffe in Verbindung und berechnet es einerseits auf Unterstützung des grammatischen Unterrichts, andererseits auf Kenntlichmachung der Endsyllben und Einprägung ihrer Bedeutung. Deshalb hat er die alphabetische Anordnung aufgegeben¹⁾. Zwei andere Abtheilungen für Mittel- und Oberclassen zur Einübung und weiteren Verwendung des Einzelwortes sind nicht mehr erschienen. Ostermann hat seit 1860 für die 4 unteren Classen besondere Vocabularien bearbeitet, die mit den Uebungsbüchern zu verbinden sind. Für Sexta und Quinta hat er die zu lernenden Vocabeln an den grammatischen Unterricht angeschlossen²⁾ und sie nach Declinationen und Conjugationen, nach Endung und Geschlecht geordnet. Die für Quarta bestimmte Abtheilung giebt zunächst nach dem Vorbilde des Comenius in 26 Abschnitten sachlich geordnete Nomina, kehrt aber in dem zweiten Theile zu dem grammatischen Principe zurück, indem die Verba nach der Uebereinstimmung in ihrer Flexion zusammengestellt sind. Das Vocabular für Tertia hält allein das etymologische Princip fest, giebt aber in einem Anhang noch sehr zweckmäßig die Wortbildung der Nomina und Verba³⁾. Daß Ostermann bei den aufgenommenen Wörtern auf die gelesesten Schriftsteller, Nepos und Caesar, ausschließlich Rücksicht genommen hat, ist ein weiterer Vortheil der viel verbreiteten Bücher, weil damit die Schüler auf der früheren Stufe für die Lectüre der nächsten Classe vorbereitet werden. Gerade diesen Vortheil gewähren die Bücher von H. Perthes nicht, denn die in der Zeitschrift für G.W. 1873. S. 81 angekündigte neue Wortkunde schließt sich vorzugsweise an die Lectüre jeder Classe an und verfolgt den Grundsatz, daß beim Vocabellernen nicht von der einzelnen Vocabel, sondern vom Satze auszugehen sei. Die 4 Cursus stehen für Sexta grammatisch geordnet (Primitiva) und für Quinta grammatisch-etymologisch in Verbindung mit dem Lesebuche, für Quarta bereits etymologisch-phraseologisch mit dem neu fabricirten Cornelius pleniore und für Tertia in sehr umfangreicher vergleichender Wortkunde mit Caesar⁴⁾.

Die Ausdehnung des Vocabellernens auf die vier unteren Classen ist nothwendig. Schon die alte Praxis hat es vorgezogen, für jede latein. Stunde eine kleinere Zahl von Vocabeln aufzugeben, dieselben aber in bestimmten Zeitfristen regelmäßig wiederholt. Die sofortige Verwendung des Gelernten bei jedem Theile des Unterrichts wird die Freudigkeit des Lernens erhöhen und den Besitz sichern. Eine besondere Wochenstunde bloß für diesen Memorirstoff wird weniger Erfolg haben. Das Schulcollegium in Cassel legt 1878 das Hauptgewicht auf die behufs der Präparation gelernten Vocabeln und verlangt regelmäßige Repetition derselben schon nach 14 Tagen, vier, sechs,

¹⁾ Zur Orientirung und Erleichterung des Gebrauchs dient die Schrift: Einführung in das latein. Schul-Vocabular und in das Elementarbuch, Breslau 1862.

²⁾ Diese Einrichtung hat Silber in dem Progr. von Dels (1862) S. 37 empfohlen, aber in Verbindung mit der Grammatik selbst, ohne besonderes Buch.

³⁾ Das Buch für VI. ist 1877 in der 16., für V. in der 11., für IV. in der 11., für III. in der 5. Doppelaufgabe erschienen; diese Zahlen zeigen, wie die Verwerthung desselben mit dem Aufschreiten der Classen allmählich aufhört.

⁴⁾ Die Bücher für Nepos und Caesar sind 1873, das für Sexta 1874, für Quinta 1876 erschienen. Die Bezeichnung der langen Vocale durch Dr. Löwe ist ein großer Vortheil bei der Benutzung der zwei zuletzt genannten Bücher.

acht Wochen und schließlich am Ende des Semesters. Wenn dies durch alle Classen fortgesetzt wird, so muß sich der Vocabelschatz mehren, aber ausreichen wird es nicht und das besondere Vocabellernen nicht entbehrlich machen. Auch das regelmäßige Abfragen der Vocabeln am Anfange jeder für die Lectüre bestimmten Stunde genügt nicht. Das Hauptgewicht lege ich auf die Wortbildungslehre, weil die meisten Grammatiken derselben nur einen kleinen Raum geben. Gerade die Einsicht in die Thätigkeit des schaffenden Sprachgeistes erleichtert das Behalten der Wortbedeutungen und regt zum Nachdenken an. Auf jeder Stufe bietet sich Gelegenheit darauf einzugehen, aber diese zufälligen und beiläufigen Andeutungen, das Aufsuchen und Nachbilden analoger Formen genügt noch nicht. Die Lehre muß an einer Stelle auch im Zusammenhange behandelt werden, wo der Schüler schon eine genügende copia verborum besitzt. Quarta würde zu früh, Prima, für welche Classe sich einige Stimmen auf der vierten pommerischen Directoren-Conferenz (S. 32) erklärt haben, viel zu spät sein; am besten wird man in der Tertia das Verwandte und Zusammengehörige übersichtlich zusammenfassen.

2) Phrasen. *A singulis verbis paulatim progressio fiat ad coniuncta, quae phrases appellantur*, heißt es in der Stralsunder Sch.-D. von 1591¹⁾; vielleicht wird zu diesem Worte noch *formulae elegantioris sermonis* hinzugefügt. Das methodische Vocabellernen hat seine naturgemäße Fortsetzung und Erweiterung in der Erwerbung eines Schatzes latein. Phrasen. Der Begriff der Phrase ist keineswegs scharf begrenzt. Man versteht darunter im allgemeinen eine mindestens aus zwei Worten bestehende, der Sprache eigenthümliche Ausdrucksweise. Weniger als zwei Worte können eine Phrase nicht bilden, denn dann ist es nur ein einfacher Begriff. Die äußere Form kann ein Satz sein; in der Regel erscheinen sie in einer allgemeinen Gestalt. Es kann zweifelhaft sein, ob dabei das Verbum oder das Nomen als Hauptbestandtheil anzusehen ist, indessen giebt doch das Nomen die Bedeutung der Redensart (auch ein Adjectiv oder Adverb kann an die Stelle desselben treten) und das Verbum nur die Form dazu²⁾. Ja es giebt sogar Phrasen ohne Verbum. Genau genommen müßte man auch die in der Syntax behandelten Wortverbindungen hierher rechnen, aber bei ihnen kommt doch mehr die Form, bei der Phrase der durch die Worte ausgedrückte Sinn in Betracht. Da die Phrase ein sehr wichtiger Bestandtheil der sprachlichen Darstellung ist, hat man auf sie auch in dem Unterrichte großes Gewicht gelegt, so lange das Schreiben und Sprechen des Latein die Hauptsache war. Aber ganz abgesehen von dieser praktischen Verwerthung eines reichen phraseologischen Materials werden wir dadurch einen Blick in die eigenthümliche Denk- und Anschauungsweise der Römer gewinnen, der bei uns die Aufmerksamkeit auf die Abweichungen der Muttersprache scharft. Hierher gehört das, was man sonst Idiotismen, Latinismen, Elegenzen u. dergl. nannte.

Die alte lateinische Schule begann mit der Phraseologie sehr zeitig; bereits die erste Lectüre sollte der Lehrer benutzen, um daraus den Knaben schöne phrases zu dictiren. So in Württemberg (Vormb. I. S. 82) und darnach in Sachsen (S. 240) oder in dem Herzogthum Sachsen (S. 592). Im weiteren Verlaufe müssen dann die Schüler selbst das Gelesene excerpiren und in die dazu bestimmten Annotatenbücher, Diaria oder Ephemerides eintragen. In Verbindung damit sammelten sie unter bestimmten Rubriken loci communes und schufen sich selbst einen thesaurus litterarum, der Sachen und Redensarten gleichmäßig beachtete. Sturm³⁾ hat bereits in seiner ersten Schrift *de ludis litterarum recte aperiendis* die Nothwendigkeit dieses Verfahrens c. 23 entwickelt und in den *classicae epistolae* (p. 683. 687. 706 bei Vormb.) die Lehrer wiederholt darauf hingewiesen. Im Anschlusse hieran hat Zentkow in der

¹⁾ Vormb. I. p. 503.

²⁾ Festrede von Schnitzer über den Begriff und Gebrauch der Redensart, in dem Heilbronner Progr. von 1872.

³⁾ Rückelhahn, J. Sturm S. 95. Dazu M. Reander in dem Bedenken bei Vormb. I. S. 756

Stralsunder Schul-Ordn. von 1591 nicht bloß das Verfahren genau auseinander-gesetzt¹⁾, sondern auch gegen die Einwürfe vertheidigt, daß solche Arbeit für den Schüler zu schwierig und bei den vorhandenen Büchern auch überflüssig sei. H. Wolf will, daß die Phrasen nicht im Infinitiv, sondern in der 3. Person und immer mit deutscher Uebersetzung gegeben werden. In Erfurt 1566 phrases indicamus (bei der Lectüre) monstrantes simul quid in prosa quid in ligata oratione receptum sit et quid imitari aut non imitari discentes debeant. Es schwinden auch jene weitschichtig angelegten diaria rerum et verborum gegen den Ausgang des 16. Jahrhunderts und erscheinen im 17. nur vereinzelt (s. Vormb. II. S. 123), besonders in den *leges scholae Thomanae Lips. VI*, §. 11, *diaria sibi conficiant, hoc est codices dictionum simplicium, phrasium, sententiarum, exemplorum, proverbiorum in utraque lingua et auscultatione quotidiana et observatione eos augere et locupletare studeant*, aber die *copia phrasium* wird nicht vergessen und das fleißige Excerptiren derselben den Schülern anbefohlen. Die letzte Spur finde ich in den Francke'schen Anstalten (Vormb. III. S. 83 u. öfter) und in der Waldeck'schen Schul-Ordn. von 1704 (Vormb. III. S. 151).

An litterarischen Hülfsmitteln bieten die früheren Zeiten eine große Fülle. An der Spitze steht kein Geringerer als Erasmus, von dem 1512 die Schrift *de duplici copia verborum ac rerum commentarii duo* veröffentlicht ist. Besonders Melanchthon empfahl dieselben *ad dicendi scribendique exercitationem*; sie sind bis in das siebzehnte Jahrhundert hinein unzählige Male gedruckt und außerdem von Beltskirch (1538) und Micrälius (1655) erweitert²⁾. Während Mario Rizzoli seit 1520 in den *observationes in Ciceronem*, die nachher als *lexicon Ciceronianum* bis zu der werthvollsten Bearbeitung Facciolati's (Padua 1734) oft wiederholt sind, den Ciceronianischen Phrasenschatz für Gelehrte zusammenstellte, hatte Ant. Schorus dieses große Werk in dem *apparatus verborum l. l. Ciceronianus* (später *thesaurus Ciceronianus*) seit 1551 etwas abgekürzt und daneben seit 1548 die *phrases linguae latinae* herausgegeben³⁾, die in den Schulen besonders durch J. Sturm's Empfehlung ebenso Eingang fanden, wie des jüngeren Aldo Manuzio *purae, elegantes et copiosae l. l. phrases* seit 1569, die Carpentier 1603 in tabellarische Form gebracht hat. Basil. Faber hat in dem *thesaurus erud. schol.* die Unterstützung der Schreibübungen hauptsächlich im Auge seit 1571, sein Buch ist in Gesner's Bearbeitung noch im J. 1749 erschienen, eine wahre Schatzkammer von Phrasen, Sentenzen und Geschichten zur Verwerthung. Die unvollendet gebliebenen *phrases et formulae l. l. elegantiores* von Etienne Dolet haben besonders durch die Straßburger seit 1576 Verbreitung gefunden. Auch an die Bedürfnisse der Anfänger ist frühzeitig gedacht. Zur Vorbereitung auf das Lateinsprechen gab Winkler in Breslau 1541 *selectiores latini sermonis formulae ex comoediis Terentianis depromptae una cum interpretatione germanica*, welche offenbar zum Memoriren bestimmt waren. Für die Verwendung bei den Uebungen in der Epistolographie sammelte G. Fabricius in den *elegantiarum puerilium ex Ciceronis epist. libri III.* seit 1548 Phrasen und kleine Sätze, die von den *plane rudiores* gleich nach oder schon neben den Declinationen und Conjugationen gelernt werden mußten; für den mündlichen Gebrauch *elegantiarum ex Plauto et Terentio libri II.* seit 1550, die nach den Lebensverhältnissen geordnet sind und eine deutsche Uebersetzung zur Seite haben, für die *Verfification elegantiae poeticae ex Ovidio, Tibullo, Propertio* seit 1549⁴⁾. Gleichen Zweck haben Bas. Faber's *phrases Plautinae cum exemplis*

¹⁾ Zober, Gesch. des Strals. Gymn. II. S. 47. Vormb. I. S. 503 (ziemlich fehlerhaft).

²⁾ Für die Bedürfnisse der Schule bearbeitet von Theod. Morell in dem *enchiridion ad copiam verborum haud infrugiferam* 1529 und von Simon Verepäs in den *praeceptiones de verborum et rerum copia*, 1552. 1590. 1593 und öfter; in *erotemata* gebracht von L. Vossius in Phil. Melanchthonis *erotemata dial. et rhetor.* Wittenberg 1563.

³⁾ Aus beiden Schriften ist Guildneri *officina scholastica* compilirt, Frankfurt a. M. 1610.

⁴⁾ Beide Bücher sind noch 1667 in alphabetischer Ordnung für das Görlitzer Gymnasium zusammengestellt, und das erstere auch 1715 und 1733 in Braunschweig gedruckt.

imitationum, Leipz. 1556, und der libellus de synonymia Terentii et copiosa phrasium et locutionum commutatione 1553. Auch Herm. Ulner denkt in der copiosissima suppellex elegantissimarum phrasium (1555. 1577. 1594) an Anfänger (zunächst an seine Söhne, denn der Verfasser war Jurist) und beachtet dabei hauptsächlich das gnomonische Element. Joh. Rivius gab eine epitome in verborum et rerum copiam, deren Abdruck Lübeck 1571 den Buchdrucker Joh. Balhorn für alle Zeiten nicht eben rühmlich bekannt gemacht hat durch die eigene Ausfüllung einiger leer gebliebenen Seiten. — Aus dem 17. Jahrhundert sind die großen Sammlungen von drei Männern zu erwähnen; zuerst von J. Ph. Pareus die calligraphia Romana s. thesaurus in quo omnes phrases et formulae elegantiores ex Plauto, Terentio et Cicerone collectae (Neapoli Nemetum 1616 u. 1646), die sehr bunt unter bestimmten Kategorien die Phrasen alphabetisch zusammenstellt und dadurch die Uebersicht erschwert. Anders in Sethi Calvisii (Kallwitz) thesaurus latini sermonis (zuerst 1614), einem gewaltigen Folianten, in welchem unter lateinischen Begriffen, wie vir, femina, dem deutschen Ausdrucke die latein. synonymisch und phraseologisch beigelegt sind¹⁾. Melch. Weirich's aerarium poeticum (seit 1618) giebt in sachlicher Ordnung auch aus neueren Dichtern lat. Phrasen. Mehr Anerkennung verdient der Jesuit Wolfsg. Schönsleder mit seinem apparatus eloquentiae seit 1630, der später mit einer Vorrede von Cellarius von 1687 bis 1724 noch oft wiedergedruckt ist; denn hier ist Auswahl und Anordnung gleich zweckmäßig. Auch Wendelin's medulla priscae puraeque latinitatis (Zerbst 1638), ein Auszug aus Curio's forum Romanum, muß verbreitet gewesen sein, denn 1667 ist davon eine sechste Auflage erschienen. — Im vorigen Jahrhundert zeigt sich nur noch im Anfange einige Thätigkeit für die Phraseologie. 1702 kam Joach. Lange mit seinen flosculi l. l., die nachher den zweiten Theil des hodegus ausmachten, 1710 Andr. Zul. Dornmeier mit dem lexicon elegantioris latinitatis ex Nepote, Caesare, Cicerone et Curtio, 1711 J. Alb. Gebhard in Braunschweig mit einer sylloge phraseologica, 1724 Bücher in Ulm phrases ex Cornelio, Curtio et Caesare, 1720 D. A. Keyher phraseologia ex epist. ad Brutum et Qu. fratrem und vorher schon 1719 in gleicher Weise aus Cic. de off., Cato, Laelius und Paradoxa. Von den Jesuiten hat Fr. Wagner geliefert universae phraseologiae corpus seit 1718, eine Compilation, welche oft wiederholt und noch 1879 secundis curis locupletatuma P. A. Borgnet in Brügge auf 912 S. erschienen ist, und vorher Franz Pomey's pomariolum (später flos) latinitatis, das auch in Deutschland übersetzt und nicht bloß in Dillingen gedruckt ist. Dann aber folgt eine lange Ruhe. 1824 erschien in Wien eine phraseologia lat. aucta a M. Span. Im J. 1830 folgte von dem phrasenfeindlichen Schmidt in Stettin eine phraseologia latina (wiederholt 1864), in welcher eine große Anzahl von Substantiven in alphabetischer Ordnung zusammengestellt, ihrem Begriffe und ihrer Abstammung nach genau erläutert und mit einer nicht selten zu umfangreichen Phrasensammlung ausgestattet wird. Der Verf. verlangt, daß bis Tertia das Buch memorirt, von den Schülern der oberen Classen aber aus eigener Lectüre vervollständigt und erweitert werde. Aber für die unteren Classen paßt dieser Lernstoff nicht und in den oberen Classen dürften sich nur wenige Schüler solcher freiwilligen Arbeit unterziehen. Studirende der Philologie und junge Lehrer werden das Buch mit Nutzen gebrauchen. Kein stilistische Zwecke verfolgt Probst in dem nach sachlichen Rubriken geordneten locutionum latinarum thesaurus oder lateinische Phraseologie (1864. 5. Aufl. 1878, in's Russische übersetzt Odessa 1876), aber es hat etwas Bedenkliches, wenn der Schüler bei seinen lateinischen Aufsätzen sich erst in einer solchen Sammlung Rath's erholen soll, es ist dies bedenklicher noch als die Benutzung des deutsch-lateinischen Wörterbuches. Gleiche Absicht hat auch E. Berger in der „lateinischen Phraseologie“ (Celle 1878), nur nimmt er den deutschen Ausdruck zur Grundlage und

¹⁾ Der von des Verf. Sohne verfertigte Auszug enchiridion lexicis latino-Germanici ist seit 1650 oft gedruckt.

faßt als Ergänzung seiner Stilistik hauptsächlich die metaphorischen Ausdrücke in's Auge. Karl Meißner's lat. Phraseologie für obere Gymn.-Classen (Leipz. 1878. 2. Aufl. 1880) soll eine Grundlage für eigene Sammlungen sein. Für mittlere Classen hat Harre hinter den Hauptregeln der Syntax eine dürftige Zusammenstellung von Phrasen gegeben. Die Arbeiten über die Phrasen einzelner Schriftsteller, sonst sehr zahlreich, haben seit dem Anfange des 18. Jahrh. geruht. Erst 1859 trat Dräger mit einer Phraseologie aus Caesars bell. gall. auf, die von Capitel zu Capitel fortschreitet und damit vielleicht die Präparation für diesen Schriftsteller bequemer macht, und für dieselbe Schrift Perthes 1873, viel zu umfangreich. Nicht ohne Verdienst sind zwei Schriften von Georg Wichert, zuerst 1868 der Memorirstoff aus Caesar und Nepos, in welchem die Phraseologie nach den Casus geordnet ist, weil daraus zugleich eine Befestigung in der Casuslehre erreicht werden soll und 1872 das Wichtigste aus der Phraseologie des Nepos und Caesar. Dieses Buch, für Secunda bestimmt, ist nach Materien, nicht nach Verben alphabetisch geordnet und soll als Anhalt für weitere phraseologische Sammlungen und als Beihülfe für die ersten Versuche freier lateinischer Arbeiten dienen. Gerade für diesen Zweck ist das Nachschlagen am wenigsten zu empfehlen. Tacit. dial. 32 aliter enim utimur propriis, aliter commodatis longoque interesse manifestum est, possideat quis quae profert an mutetur.

Es ist erfreulich, daß dies phraseologische Element wieder größere Berücksichtigung findet, zumeist freilich erst in den oberen Classen, wenn die Aufgabe freier lateinischer Arbeiten an den Schüler herantritt. Das ist allerdings zu spät. Man hat deshalb allerlei Methoden erfunden. Andresen¹⁾ misbilligt den Anschluß an Nepos nicht, verlangt aber hauptsächlich, daß das Einprägen der Phrasen sich an das Erlernen der unregelmäßigen Verba anschliesse, weil diese zu der Bildung der geläufigsten und am meisten charakteristischen Phrasen die passendste Gelegenheit bieten und sich dann bei der Lectüre des Nepos und Caesar erweitern. Aber jener Anfang ist zu früh und die Ausdehnung bis zu der Tertia nicht weit genug. Raab setzt sie nur in die vier (bayerischen) Gymnasialclassen, also unsere Secunda und Prima, und zwar soll in den zwei unteren der Lehrer die Phrasen dictiren, in den zwei oberen der Schüler sie selbst ausziehen. Heydemann²⁾ hat ein anderes Mittel gefunden; er will von Tertia ab aufwärts die wichtigsten Phrasen in ihrer Zusammengehörigkeit nach gewissen Kategorien zusammenstellen lassen und dadurch den Blick des Schülers auf gewisse Gebiete des Lebens des römischen Volkes lenken. Da soll zuerst das Kriegswesen der Römer in Betracht gezogen werden und die Verhältnisse der Völker im Krieg und Frieden, dann die politischen und socialen Antiquitäten, endlich das bürgerliche und wissenschaftliche Leben. Und diesen Gedanken hat Thoms³⁾ weiter verfolgt und die Anordnung im einzelnen genau entwickelt; er läßt in Tertia die Phrasen vom Lehrer dictiren und erst nachher die Thätigkeit des Schülers eintreten. Aber der ganze Plan ist zu einseitig auf die sogen. Antiquitäten berechnet; es giebt doch viele andere Gebiete, die hier in Betracht gezogen werden müssen. Der Lehrer mag bei der Lectüre auf den Phrasenschatz hinweisen und den Schüler zum Aufzeichnen und weiteren Sammeln anhalten. Einzelne verlangen dazu die Anlage besonderer Adversarien in alphabetischer Ordnung. Werden diese dem Privatstudium⁴⁾ zu überlassenden Sammlungen bisweilen controlirt, werden sie namentlich fleißig verwendet, so wird der Nutzen nicht ausbleiben. Die sachliche Ordnung ist der alphabetischen vorzuziehen. Vgl. Quack, die phraseologischen Uebungen bei dem Unterrichte in der lateinischen Sprache, in Langbein's Archiv 1860. II. Nr. 4.

¹⁾ Zeitschr. f. GW. Bd. 26. S. 638.

²⁾ Ueber den latein. Unterricht S. 28. Vgl. die Verhandl. der 5. preuß. Directoren Versammlung S. 13.

³⁾ Ueber die Wichtigkeit des phraseol. Elements im latein. Unterrichte und über Einrichtung und Benutzung phraseolog. Sammlungen, Schulprogr. von Greifswald 1861.

⁴⁾ Rehdanz in einem Halberstädter Progr. von 1856.

Hier ist der geeignete Ort auf eine Belebung des Unterrichts aufmerksam zu machen, welche die alte lateinische Schule fleißig benutzt hat, auf das Erlernen von Sentenzen, schönen Sprüchen und Versen. Der sächsische Schulplan schreibt für den zweiten Haufen vor (Vormb. I. S. 6): „Abends, wenn die Kinder zu Haus gehen, sol man ihnen einen sententz aus einem Poeten oder andern fürsichschreiben, den sie morgens wieder auffagen, als *amicus certus in re incerta cernitur* oder *fortuna quem nimium fovet stultum facit*: Item Ovidius: *vulgus amicitias utilitate probat*“. *Sententiae praedictae recitantur*, dabei ist es fast drei Jahrhunderte hindurch geblieben. Es war zunächst die nützliche Lehre und Erinnerung zu merken, aber daneben auch die Kenntnis der Sprache zu fördern. „Wir achten dafür, daß die Knaben die constructionem der wörter — sonderlich aus Poetischen *Sententiolis* lernen können, weil in *versibus*, die da rund und kurz beschloffen werden, die wörter wohl versetzt, aber doch nicht so weit von einander geworffen werden, wie in den langen *Periodis solutae orationis* bey den *Oratoribus* geschieht“¹⁾. Die Uebung des Gedächtnisses tritt hinzu. Aber auch für die Prosa ist dies gnomische Element nicht bloß in den Phraselogien, sondern auch in eigenen Schriften unterstützt, z. B. in J. Hilner's *Pueritiae litteratae virotum flosculis sententiarum veterum breviorum amoenissimum*, Leipz. 1605, und anderen gnomologischen Sammlungen des 17. Jahrhunderts. Und noch 1765 in der Frankfurter Schul-Ordn. (Vormb. III. S. 560): „Wir wollen auch, daß denen Schülern in allen Klassen Sprüchwörter, Sentenzen, Verse und schöne sinnreiche Stellen aus guten Autoren zu memoriren aufgegeben werden, als welches nebst dem auf die Latinität gerichteten Vortheil einen guten Nutzen auf die ganze Lebenszeit verschaffet.“ Züngst hat man in den Lesebüchern wieder angefangen solche Sentenzen zusammenzustellen, aber sie werden meines Wissens noch viel zu wenig benutzt.

B) *Lectüre*; in Süddeutschland *Exposition* als Gegensatz zu der *Composition*.

Bei dem Uebergange in die *Quarta* wird das Lesebuch aufgegeben und mit der *Lectüre* eines Schriftstellers begonnen. Da inzwischen über die Wahl eines solchen auf der Mittelstufe die Meinungen getheilt sind und man sogar nachtheilige Folgen befürchtet, so hat man von der Benutzung einer *Chrestomathie* viel eher Befestigung in der *Syntax* und Gewöhnung an gute lateinische Darstellung gehofft. Ich habe kurz davon gesprochen in dieser *Encycl.* I. S. 900²⁾, will aber das dort Vergessene jetzt nicht ausführlich nachholen. Es gehören hierher einige ältere Schriften, die noch immer in den Schulen gebraucht werden, wie die *Selectae e profanis scriptoribus historiae*, welche Heuzet 1726³⁾ in Paris nach den Cardinaltugenden geordnet hat und die in Deutschland Kapp, Fischer (1785) und Schäfer (1824) wiederholt haben. *Abbé Gaume* hat vergeblich versucht an ihre Stelle *selectae sanctorum historiae* zu setzen, um durch Wundergeschichten christliche Tugend zu befördern. Ebenso der gleichfalls aus Frankreich zu uns gekommene *L'Homond urbis Romae viri illustres*, welcher nicht bloß in Frankreich alljährlich in verschiedenen Ausgaben erscheint, sondern auch bei uns in der Ausgabe von Holzer bereits achtmal (1880) gedruckt ist. Diese verdrängten die biblischen Geschichten in lateinischer Sprache (*historiae sacrae libri X*), welche von G. Fabricius bearbeitet und dann von seinem Sohne Jacob auch im 17. Jahrh. (z. B. Lips. 1610) gedruckt waren und später durch Hübner's *historiae sacrae* verdrängt wurden. Man hatte auch die lateinischen Uebersetzungen der Bibel verwendet und sogar Gesner (*Schul-Ordn.* S. 79) dies empfohlen⁴⁾. Der zweite Theil des *Elementarbuches* von Fr. Jacobs hat von Döring *narrationes e Ciceronis vita* und dann von dem

¹⁾ Breslauer Schul-Ordn. von 1570 bei Vormb. I. S. 195.

²⁾ Vgl. auch Schnitzer in der Mittelschule I. S. 78.

³⁾ Neben zu Herder's Werken von Euphan IV. S. 501 hält den Leipziger Rector Fischer für den Verfasser.

⁴⁾ Ehlers vom Vocabellernen S. 83. 94. *Wolle de eo quod pulchrum est in versione Castellionis* vor der Ausg. Lips. 1728.

Verfasser selbst die „Grundstriche der alten Weltgeschichte“; der dritte eine Auswahl aus den vorzüglichsten Geschichtsschreibern Roms, zu denen auch Curtius gezählt ist. Ebenso hat Schirlitz in dem zweiten Bande seines Lesebuchs die historia Romana gegeben und Benseler und Böhme Zusammenstellungen über die alte Geschichte gemacht. Der kleine Livius von Rothert (1852. 1866), das Lesebuch aus Livius von Weller (seit 1853 bereits 10 Aufl., also viel benutzt), die Lesebücher von Hoche für Quarta (1871) und von Stein (1880) haben gleiche Bestimmung. — Es ist jetzt nur noch der Widerwille gegen einige Schriftsteller, wie Nepos und Phädrus, welcher sogar Köchly¹⁾ eine Chrestomathie für Quarta fordern läßt, oder gegen Caesar, welcher Fränkel²⁾ zu seinen noch bis in die Tertia gehenden Forderungen veranlaßt. In Oesterreich und Bayern sind dergl. „Auslesen“ sehr beliebt (eine Nachwirkung der jesuitischen Praxis) und für einzelne Schriftsteller gesetzlich vorgeschrieben. Ich habe mich nie damit befreunden können und die Verwerfung wird immer allgemeiner anerkannt. Ich will aus jüngster Zeit nur L. Müller anführen in der Petersb. Zeitschr. f. Gymnas. (Mai 1874): Quod fuerunt qui incommodo isti mederi studerent editis anthologiis, quibus exhiberentur decerpta ex diversis scriptoribus ea, quae puerorum recens imbutorum latini et graeci sermonis elementis inservire possent usibus, talia lectionis subsidia quamquam minime duco spernenda, tamen quam celerrime potest fieri continuum aliquod veteris scriptoris opus tractandum esse existimo. Multo quippe mihi videtur praestare cognitio unius auctoris in certo quodam et uno argumento versantis et dictionis ac (si poeta sit) metri aequabilitate conspicui quam festinata illa diversissimarum rerum sermonumque saepe multum distantium perceptio, quae plerumque avocare solet statim ab initio teneros etiamnunc et molles puerorum animos a seriis et gravibus studiis. Also weg mit den Chrestomathieen in den Mittelclassen.

Zu den zu wählenden Schriftstellern gehören nur classische³⁾. Damit sind einerseits die in der römischen Volkssprache abgefaßten Schriften, wie das bellum Afric. und Hispaniense (die man lange ohne eine Ahnung davon in der Schule gelesen hat), andererseits die christlichen Kirchenväter ausgeschlossen. Die Renaissance und die deutschen Reformatoren haben uns diesen Weg angewiesen. Aber im 17. Jahrh. haben eifrige Lutheraner, wie Abr. Calovius (1612—1686) dafür christliche Schriftsteller empfohlen, für Horaz Buchanan und den Horatius oder Terentius christianus, in der Prosa einiges von Cyprian, Hieronymus (Apologie und Briefe), Minucius Felix und besonders Lactantius. Dasselbe verlangte der holländ. Calvinist Gisb. Voet († 1676) in Betreff des Tertullian und Arnobius und Heinrich Ernst machte 1649 sittliche Bedenken dafür geltend. An die Rechtgläubigkeit allein dachte Rector Jac. Thomas in Leipzig. Er hatte die Römer in der Thomasschule beseitigt und sie blieben auch unter seinem Nachfolger J. H. Ernesti verbannt. Cellarius in Halle wollte Heiden und Christen neben einander, Cicero und Lactanz oder doch Minucius Felix, neben Virgil und Horaz Prudentius, Sedulius und andere Dichter, die er auch für den Schulgebrauch herausgab. Ut ex illis latinitas pura excipiatur, ex hisce illa ad usum pium et christianum transferatur. Die Pietisten haben vielfach die Frage, ob nicht des Papstes Drachensprache zu verbannen sei, erörtert, aber A. H. Franke ließ das herkömmliche Recht der Classifier fast unverkümmert und der in solchen Dingen einsichtsvollere Freyer zeigte in dem Programm an scriptores pagani in scholis tolerandi sint 1735⁴⁾, daß man bei den Vätern aus dem Regen in die Traufe kommen werde, das Gefühl für

¹⁾ Verm. Blätter zur Gymnas.-Reform II. S. 57. Auch Baumstark, Wolf und die Gelehrtenschule S. 55.

²⁾ Die lateinische Chrestomathie in der Zeitschr. f. G.W. V, 766.

³⁾ Zur Erklärung des Namens vgl. Gell. VI, 13. XIX, 8. 15. p. 384. Bei den Franzosen heißt livre classique ein Schulbuch.

⁴⁾ Abgedr. in den programm. p. 592. G. H. Richter, Sendschreiben ob man die heidnischen Scribenten in Schulen beibehalten sollte, Wittenberg 1742.

die richtige Latinität verliere und damit auch die Correctheit und Klarheit der eigenen Darstellung. Er bemerkt richtig, daß ein Verbot noch mehr zum Lesen der Heiden reizen werde. Als in England in derselben Zeit gleiche Bedenken geltend gemacht wurden, schrieb Anthony Blackwall die *introduction to the Classics*, welches Buch G. H. Myrer unter dem Titel *de praestantia classicorum auctorum* lateinisch übersetzte, Lips. 1735. In dem Anfange der vierziger Jahre dieses Jahrhunderts haben Heißsporne das christliche Bewußtsein der philologischen Schulmänner in Preußen denunciirt, und da tauchte der Gedanke dem Mangel christlicher Bildung an den Gymnasien durch Lectüre der Väter abzuheben wiederum auf, aber selbst eifrige Anhänger der Rechtgläubigkeit erhoben dagegen entschiedenen Widerspruch, wie Willh. Bötticher¹⁾ und Lübker in den *Jahrb. f. Philol. u. Pädag.* Bd. 84, S. 281—291. Die sogenannten „christlichen Gymnasien“ sind von der classischen Ueberlieferung nicht abgefallen, jene Zionswächter verstummt. — Unter den Katholiken hatte Abbé Gaume in dem Buche *le paganisme dans l'éducation II.* (1851) für die Verwerfung der Heiden sich auf die Beschlüsse des Tridentinischen Concils berufen. Allerdings ist in der 18. Sitzung desselben einer Commission aufgetragen *de libris suspectis ac perniciosis quid facto opus esset considerandi atque ad ipsam s. synodum referendi* und in der 25. Sitzung beschlossen die Arbeit derselben Papst Pius IV. zur Bestätigung vorzulegen. Aber die päpstliche Bestätigung sagt ausdrücklich: *libri qui res lascivas seu obscenas ex professo tractant, narrant aut docent, cum non solum fidei et morum, qui huius modi librorum lectione facile corrumpi solent, ratio habenda sit, omnino prohibeantur et qui eos habuerint, severe ab episcopis puniantur. Antiqui vero ab ethnicis conscripti propter sermonis elegantiam et proprietatem permittuntur, nulla tamen ratione pueris praelegendi sunt.* Der Zusammenhang zeigt deutlich, von welcher Art von Schriften dies Verbot gelten solle; eine allgemeine Verbannung der alten Schriftsteller würde mit den warmen Empfehlungen derselben, die sich besonders bei Hieronymus und Augustin finden, im grellsten Widerspruche stehen. Darum haben auch die Jesuiten daran festgehalten und die kleinen Seminarien, welche auf einem Beschlusse des Tridentinums beruhen²⁾. Englische Katholiken haben neuerdings angeregt neben den heidnischen christliche Autoren in den Schulen zu lesen und die Beschränkung der classischen Lectüre durch ein Concordat feststellen zu lassen. In Frankreich und in Nordamerika sind noch jüngst *morceaux choisis* und *select works* von Tertullian for schools and colleges erschienen. Als wenn nicht zu dem Verständnisse der Väter tüchtige theologische Kenntnisse erforderlich wären! Die Sprache genirt sie wenig, denn viele Katholiken sind der festen Ueberzeugung, daß die christlichen Väter das beste Latein schreiben und die *Vulgata* musterhaftes Latein biete³⁾. Das Buch von J. Auer, die Kirchenväter als nothwendige und zeitgemäße Lectüre in den Gymnasien dargestellt (Wien 1853), bietet nichts, was zur Entscheidung dieser Frage beitrüge. — Auch die neueren Latinisten sind ausgeschlossen, die man am Ausgange des 17. Jahrhunderts in die Schulen einschmuggelte und die noch im Jahre 1804 Göring für unbedenklich zur Bildung der Schreibart und zur Vorbereitung auf das Studium eines einzelnen Faches für ganz nothwendig erklärt hat. Muret's Reden sind noch in neuester Zeit in Neustettin cursorisch gelesen. Ebenso war es verkehrt, wenn ein Minister am Ende des 18. Jahrhunderts verlangte, man solle mit den künftigen Juristen statt des Virgil und Tacitus die Institutionen lesen, jetzt würde er vielleicht Cajus vorziehen.

¹⁾ In einem Berliner Progr. *de linguae latinae Romanarumque litterarum studio ad augendam illustrandamque in iuvenili institutione christianam fidem ac doctrinam aptissimo* 1841.

²⁾ A. Hoelscher *de legendis auctorum classicorum libris*, Progr. von Münster 1854. Gegen Gaume spricht sich am entschiedensten aus Dupanloup und Rigault in *Revue de l'instr.* publ. 1852, abgedr. in den *Oeuvres II.* p. 1—56, am gefehrtesten der Abbé Lendriot.

³⁾ Gegen die Vertreter classischer Latinität ist gerichtet die seltene Schrift Q. Moderati Censorini *de vita et morte latinae linguae paradoxa philologica*, Ferrariae 1780, p. 67. 101—140.

Das Gymnasium kann den Schüler nur mit einigen lateinischen Schriftstellern bekannt machen, nicht mit der Litteratur der Römer überhaupt. Vornehm klingt es, wenn der Oesterreich. Organ.-Entwurf S. 25 als Ziel des Obergymnasiums aufstellt „Kenntnis der römischen Litteratur in ihren bedeutendsten Erscheinungen und in ihr des römischen Staatslebens“. Es dürfen nur Schriften sein, die neben der classischen Darstellung auch einen geeigneten Inhalt bieten, denn die blinde Bewunderung, welche alles lobte, was das Alterthum uns überliefert hat, ist jetzt glücklich überwunden. Daraus ergiebt sich die Feststellung eines Kanons der Lectüre, den Wolf ¹⁾ verlangt, aber nirgends in genügender Weise gegeben hat, vielmehr liegt er noch in den Banden des Encyclopädismus seiner Zeit und zählt etwa 60 Schriftsteller auf, die für die Schule in Betracht kommen können. Heiland ²⁾ stellt einen solchen recht annehmbar für das Griechische, aber S. 73 sehr zaghaft für das Lateinische auf. Wir können selbst in der Beschränkung auf die gute Zeit nicht alle Gebiete der Litteratur berücksichtigen.

Litteratur: J. Lange, über die Art, die Schriftsteller zu behandeln, Berlin 1702. und im dritten Theile des *hodieus lat. sermonis*. J. N. Funccius († 1758) *de lectione auctorum classicorum ad comparandam latinae linguae facultatem* (Lemgov. 1730. 4.) zeigt schon durch den Titel, daß der Verfasser einseitig die Stilistik im Auge hat und darum auch in der Aufzählung der Latinisten bis auf seine Zeit heruntergeht. K. G. Schelle: Welche alte classische Autoren, wie, in welcher Folge und Verbindung mit anderen Studien soll man sie auf Schulen lesen? (Leipz. 1804); dies weitläufige Buch bietet auf 936 Seiten viel ästhetisches Gerede und wenig gesundes Urtheil. Eher verdienen Beachtung die Bemerkungen von Meierotto in dessen Lebensbeschreibung von Brunn S. 425 und ein bündiges Programm von Matthiae (1805), abgedruckt in den Vermischten Schriften S. 150—160. Nägelsbach in dieser *Encycl.* Bd. I. S. 918 und die Verhandlungen mehrerer preussischer Directoren-Conferenzen, wie der 11. und 12. westfälischen, der 1., 4. und 7. pommerschen, der 3. schlesischen, der 4. preussischen.

a) Die profaische Lectüre muß mit den Historikern beginnen.

Aus der Zahl derselben müssen zuerst diejenigen ausgeschieden werden, die man um ihres Inhalts willen oder wegen der Leichtigkeit und Kürze in den Kreis der Schullectüre gezogen hat und zum Theil noch festhält. Eutropius schrieb im 4. Jahrh. n. Chr. sein *breviarium ab urbe condita*, für welches er hauptsächlich Livius, bei der Kaisergeschichte Sueton und die *scriptores hist. Aug.* benutzt hat. *Res Romanas*, sagt er in der Widmung an Kaiser Valens, *ex voluntate mansuetudinis tuae ab urbe condita ad nostram memoriam, quae in negotiis vel bellicis vel civilibus eminebant, per ordinem temporum brevi narratione collegi strictim, additis etiam iis quae in principum vita egregia extiterunt*. Er schließt mit dem Jahre 364 und behält sich die Zeitgeschichte *ad maiorem scribendi diligentiam* vor, *nam reliqua stilo maiore dicenda sunt*. Die Einfachheit der Sprache hat ihn für die Schule empfohlen, vielleicht auch der Ernst der Gesinnung und die Begeisterung für Roms Größe. Im Mittelalter ist er viel gelesen. In unseren Schulen erscheint er, wohl auf die Empfehlung von Chr. Cellarius, der ihn seit 1678 öfter herausgegeben hat, 1721 in der dritten lateinischen Classe des hallischen Pädagogiums. In der braunschw.-lüneburg. Schul-Ordn. steht er unter den Historikern voran, die sächsische bestimmt ihn nebst anderen für die dritte Classe (Vornb. III. S. 229. 385. 623). Im J. 1840 werden in Oesterreich (vgl. *Encycl.* Bd. V, 402) Eutrop, Aurelius Victor, Justin, Mela und beide Plinius empfohlen. Wolf (*consil. schol.* 138) erachtet ihn für den Schulunterricht geeignet (in den Vorlesungen denkt er mehr an eine Benützung dieser Compilation bei dem Geschichtsunterrichte in den oberen Classen) und L. Müller scheint es zu beklagen, daß er *minus nunc frequentatur in scholis quam olim*. Silber hat sich

¹⁾ Arnoldt II, 159.

²⁾ Zur Frage über die Reform der Gymn. 1850. S. 73. vgl. mit S. 56.

1846 in einem Saarbrückener Programm sehr warm für ihn verwendet und verlangt, daß noch vor Nepos etwa 5—6 Bücher gelesen werden; die westfälische Directoren-Conferenz hat ihn 1851 für Quinta gewählt und 1861 Campe sich in gleichem Sinne ausgesprochen. Zahlreiche Schulausgaben, auch in England, in Frankreich zeigen, daß die Praxis ihn noch immer festhält, während doch schon die Magerkeit des Inhalts und die chronologische Verwirrung warnen sollte. Niebuhr (Vorlesungen I. S. 58) nennt ihn geradezu einen schlechten Schriftsteller. Selbst das Skizzenhafte der Erzählung ist der Klarheit nicht selten hinderlich. Naiv sagt Schelle: Er verderbt den Geschmack nicht, denn er hat, wie das reine Wasser, noch gar keinen besonderen Geschmack; Silber rühmt, daß seine Kürze nicht ohne Anmuth ist. — Noch schlimmer steht es mit dem *breviarium rerum gestarum populi Romani* von Rufus Sertus, welches gleichfalls dem Kaiser Valens gewidmet ist: er sagt selbst *res gestas signabo, non eloquar, accipe ergo quod breviter dictis brevi computetur* und doch hat auch dieses Nachwerk Cellarius (seit 1673) für die Schulen bearbeitet. — Gleich wenig beachtenswerth ist der dürftige Abriß von allerlei geographischen und geschichtlichen Kenntnissen, welchen L. Ampelius im zweiten Jahrhundert unter dem Titel *liber memorialis* verfaßt hat¹⁾. — Gleicher Gunst wie Eutropius hat sich früher bei uns Sert. Aurelius Victor erfreut (noch 1827 in Hamburg gelesen) und erfreut sich noch immer in den Elementarclassen der französischen Lyceen und in England. Und doch besitzen wir bei den vier unter seinem Namen cursirenden Schriften keine einzige, die wirklich von ihm herrührt. Drei derselben liefern eine fast zusammenhängende römische Geschichte, denn die *origo gentis Romanae* behandelt in 28 Capiteln die Anfänge von Saturnus bis Romulus und ist ohne geschichtlichen Werth, *de viris illustribus urbis Romae* hervorragende Persönlichkeiten, auch Nicht-Römer, von Procas bis Cleopatra in 86 Capiteln, endlich die *Caesares* eine kurze Kaisergeschichte von Augustus bis Constantius, vielleicht Auszüge aus einem vollständigeren Werke des Victor, da die handschriftliche Ueberlieferung das Buch als *historia abbreviata* bezeichnet, die sogenante epitome endlich, welche ohne Namen des Verfassers als *liber de vita et moribus imperatorum breviatus ex libris S. Aurelii Victoris* überschrieben ist, wird in den ersten 11 Capiteln aus Sueton und Victor, in den folgenden aus anderen Historikern der Kaiserzeit ausgezogen und erst von c. 39 an das traurige Nachwerk des unbekanntem Verfassers sein. Die *origo* haben Gelehrte wie Niebuhr für das Werk eines Betrügers am Ende des 15. Jahrhunderts erklärt, während neuerdings die Ansicht, daß sie von einem Grammatiker des fünften oder sechsten Jahrhunderts herrühre, mehr Vertreter gefunden hat. So sind auch die *Caesares* (Böckh, *Encycl.* S. 699, nennt sie die beste unter den vorhandenen epitomae) als Lectüre in den unteren Classen von Wolf zugelassen und vor wenigen Jahrzehnten noch z. B. in Westfalen gelesen, die *viri illustres* aber, die früher unter dem Namen des Plinius, Sueton oder Nepos gingen, vielfach für die Schule erklärt. Auf der Augsburger Philologen-Versammlung (S. 117) scheute sich Wiegand aus Worms nicht zu erklären, daß Victor ein viel besserer Schriftsteller sei als Nepos.

Mehr Glück hat Justinus gehabt, der wahrscheinlich in dem Zeitalter der Antonine die 44 Bücher der *historiae Philippicae* des Trogus Pompejus in einen Auszug gebracht hat. *Omissis his quae nec cognoscendi voluptate iucunda nec exemplorant necessaria brevia veluti florum corpusculum feci*, also gleichsam eine Anthologie aus der nach griechischen Quellen bearbeiteten Universalgeschichte, die ihren Titel dem Umstande verdankt, daß die Macedonier und die Diadochen am ausführlichsten von B. 7—40 nach Theopomp's *Φιλίππικὰ* behandelt sind. Das Buch ist wegen seines reichen Inhalts, wegen der Kürze der Darstellung und Einfachheit der Form im Mittelalter viel gelesen²⁾, von den Humanisten als *Compendium* für die nicht-römische alte

¹⁾ Zink in der *Cos* II, 317—328.

²⁾ Rühl, die Verbreitung des Justin im Mittelalter, Leipzig. 1871.

Geschichte bevorzugt (schon 1470 gedruckt), aber noch nicht, abgesehen von Guarino, in den Schulen gebraucht. Die erste Erwähnung finde ich in der Frankfurter Schul-Ordn. (Vormb. I. S. 635) von Micellus 1537 für die oberste Classe neben Florus und Ovid's Metamorphosen als *historiarum compendia*: *Justinus ac Florus et Ovidius historiae illi quidem verae, hic autem etiam fabularis compendium atque epitomen suppedient.* Zu derselben Zeit war es in Hamburg in das Belieben des Rectors gestellt *historias prolegere hora aliqua vacua, ut Justinum aut Florum aut librum exemplorum Valerii Maximi aut Suetonii libellum de viris illustribus.* In der Prima des Gymnasiums zu Moers ist er 1635 eingeführt (Vormbaum II, 237), während die Waldeckische Schul-Ordn. ihn dem Privatfleisse überläßt (Vormb. III, 151). Locke will ihn und Eutrop lesen lassen, aber nur mit seiner „getreuen Interlinear-Üebersetzung“. In Halle ist er in der zweiten lateinischen Classe gelesen. Gesner setzt ihn zwischen Eutrop und Nepos, die sächs. Schul-Ordn. bestimmt ihn nur zur cursorischen Lectüre um des geschichtlichen Inhalts willen (Vormb. III, 230. 285. 627). An diese Praxis schloß sich Wolf an, der nicht bloß rieth ihn für den Geschichtsunterricht zu verwerthen, sondern auch die Darstellung hervorhob, von der er meinte, daß sie wohl wenig von der des Trogus Pompejus, also von der des Augusteischen Zeitalters, abweiche¹⁾. Auch Schelle (S. 188) ist der Ansicht, daß sich J. wegen des meist schlichten Vortrags vorzüglich zur Schullectüre eigne; gerade der Umstand, sagte er, daß er keine ausgezeichneten Schönheiten hat, läßt die ganze Aufmerksamkeit, wie es in den früheren Zeiten des Sprachunterrichts sein muß, auf die allgemeinen Formen und Gesetze der Sprache richten. So wenig war er im Stande zu erkennen, daß J. gerade nach rhetorischem Schmucke sucht, blühende Darstellung hat und selbst in den Formen und im Wortgebrauch viel Eigenthümliches darbietet. Diese Mängel verkennt Müller²⁾ nicht: *nullo paene nomine J. idoneus videtur, qui in scholis legatur: quis enim salubribus cibis suppetentibus viliora pueris apponet? Et sane admodum molestum est identidem monere discipulos, ut hoc vel illud vitium scriptoris, quem legunt, vitent: multum ea re de eius auctoritate detrahi quis non videt?* Da könnte man sich noch eher die Berücksichtigung des Inhalts gefallen lassen³⁾, welche ihn entweder für obere oder für mittlere Classen wünschenswerth machen soll. Den ersteren Standpunct nimmt J. G. Gräfe ein in der Abhandlung *rudimenta studii historiae orbis catholicae* (d. h. allgemeine Weltgeschichte) in *Justino utiliter ponendi* (Vitebergae 1800), in welcher er zeigt, daß gerade dieser Auszug vorzüglich geeignet sei, mit der Universalgeschichte bekannt zu machen. Freilich verlangte er dazu, daß der Inhalt vorzüglich beachtet und durch Benützung chronologischer und geographischer Kenntnisse klarer gemacht, daß auch der Schüler iam linguae ita peritus sit, ut eius formam satis habeat cognitam. Da aber oft der Zusammenhang in der Erzählung fehlt, auch vieles übergangen und deshalb aus anderen Quellen zu ergänzen ist, werden wir diese geschichtlichen Kenntnisse dem Schüler wohl auf eine bequemere Weise beibringen müssen. Gerade im Gegentheil sagt Necker⁴⁾: das mannigfaltige mit Wunderbarem und Fabelhaftem reich ausgestattete Material weckt und erhält die Aufmerksamkeit des jungen Lesers in so hohem Grade, daß man sich eben kaum von einem anderen römischen Schriftsteller von gleicher Leichtigkeit des Verständnisses einen gleich günstigen Erfolg versprechen kann. Und so will Lübbers⁵⁾ Justin am liebsten

¹⁾ Funceus de lectione auctor. p. 46 tum etiam vel propter historiae utilitatem legi meretur Just., cuius stilus simplex et perspicuus est: licet nonnulla degenerantis posteriorum aetate Latinitatis vocabula in elegantissimam Trogi Pomp. historiam invexerit.

²⁾ de casuum apud Just. usu, Progr. v. Baugen 1859

³⁾ Mehr an geschichtliche Studien im allgemeinen denkt Bongars: ab Just. tibi principium sit historici studii, oder Coler: in manibus iuventutis J. esto frequenter, was Moller in der disp. de Justino (Altdorf 1684) nicht billigt.

⁴⁾ Ueber die Spracheigentümlichkeiten Justin's, Progr. von Mühlhausen 1854.

⁵⁾ Mittelschule Bd. II. S. 496.

ganz, mindestens aber die Hälfte gelesen wissen: Anton (Zeitschrift f. G. W. 1873, S. 64) bestimmt ihn zu cursorischer Lectüre (trotz der Mängel in Form und Inhalt?), Treutler¹⁾ nimmt ihn für die Realschulen in Anspruch. Frankreich hält ihn neben Nepos in der *cinquième* fest, ebenso Belgien. Wir haben ihn als Knaben in Quarta erst nach Nepos gelesen. An Schulausgaben ist kein Mangel. — Valerius Maximus mit seinen *factorum et dictorum memorabilium libri IX.* hat Guarino für die Schullectüre gewählt, Gesner bestimmt ihn (Vormb. III, 389) zur „Privatlectio“. In Halle hatte ihn Franckenstein bereits 1650 abgeschafft und dafür Nepos eingeführt. — Julius Florus mit den *epitomae de T. Livio bellorum omnium annorum DCC libri duo* ist von Michellus wegen des Inhalts in der obersten Classe zu Frankfurt eingeführt und es könnte scheinen, daß dieses zur Verherrlichung der Kriegsthaten des Römervolkes (*non nihil, ut spero, ad admirationem principis populi collaturus*) geschriebene Werkchen, das jenes Volk in der *infantia, adulescentia, iuventus* vorführt und mit der Anerkennung des Augustus endigt, wohl dazu geeignet sei. Auch Wolf rieth zu der Lectüre, aber nicht eher, als bis man in den Grundsätzen der guten Latinität befestigt sei. Denn er verkannte die Fehler der geschmacklosen Darstellung nicht, die alle aus der rhetorischen Tendenz hervorgehen. *Totus sermo declamatorem arguit et cuiusvis generis artificiosis, figuris, sententiis male acuminatis ita refertus est, ut pauper scriptoris ingenium et iudicium male formatum neminem latere possit,* sagt Zahn p. XLVII. Man braucht nur die Zusammenstellungen zu vergleichen, welche L. Spengel über die Geschichtsbücher des Florus S. 10 gegeben hat, um sofort vor der schwülstigen Darstellung zurückzuschrecken. Rechnet man dazu die Fälschungen der geschichtlichen Wahrheit im Interesse seines Volkes und seiner Rhetorik, die Verwechslungen, Irrthümer, Widersprüche, so werden diese sprachlichen und sachlichen Mängel nicht ausgeglichen durch die künstlerische Anlage, durch *sententiarum quaedam gemulae* oder den sittlichen Ernst, den einige in dem Büchlehen finden²⁾. Schon die harmlose Zeit wollte ihn nicht in der Schule, wie die Urtheile von Morhof, Böcler, Walch bis herunter auf Hausotter *de suspecta Flori fide* (Lips. 1797); dieser sogar *propter sublimitatem styli*. In den Athenäen Belgiens wird er noch gelesen. — C. Vellejus Patereulus *historiae Romanae libri II.*, ist 1788 in Hildesheim von Köppen gelesen, auch die Hamburger Schul-Ordn. nennt ihn 1781 für *Secunda*. Wolf sagt: *cum provecioribus in primis tractandus* und in den Vorlesungen über röm. Litteratur S. 276: „Man lobt an ihm die feine Kunst Charaktere zu zeichnen und mit wenigen Worten ein Miniaturgemälde zu liefern. Er ist ein artiger Schriftsteller, der selten *acumina* hat, die geschmacklos sind. Seine Latinität ist gut. Er hat ein gedrängtes *genus* zu schreiben, ohne dunkel zu werden.“ Noch weiter geht Schelle S. 213. Man darf die Sorgfalt in der Zeichnung einzelner Charaktere nicht ableugnen, muß aber dagegen die maßlose Schmeichelei³⁾, mit welcher er Caesar und Augustus in Weihrauchwolken hüllt, und besonders den Lobesparoxysmus gegen seinen Kriegsherrn Tiberius geltend machen. Dazu kommt, daß seine Darstellung gesucht und künstlich ist, oft eine verkehrte Nachahmung des Callust, ein Ausfluß des *opus declamatorium* der Rhetorenschulen. Das Ganze macht dazu den Eindruck flüchtiger Abfassung. — C. Suetonius Tranquillus, dessen Schriftstellerei in ihrem Umfange an Varro erinnert, hat auch in acht Büchern *de vita Caesarum* 120 n. Chr. geschrieben, welches Werk im vorigen Jahrhundert in den Schulen Eingang gefunden hat. Es ist in der kursächs. Schul-D. von 1773 für die oberste Classe vorgeschrieben,

¹⁾ Justin als Schulschriftsteller. Progr. der Realschule in Siegen 1871.

²⁾ Ueber wenige Schriftsteller gehen die Urtheile so auseinander: bis J. G. Grävius allgemeine Bewunderung, von da an ist er als schlechter Stilist getadelt und kaum noch als Historiker betrachtet. Litteratur im Philol. XXXIV. S. 167.

³⁾ Die Zahl der kleinen Schriften *de fide historica* V. P. beginnt schon 1798 mit R. Morgenstern; wichtig bes. Sauppe in dem Schweiz. Mus. (1837) I. S. 133—180.

auch Wolf (Consil. S. 113) empfahl es und hatte dabei als besondere Vorzüge *veristudium*¹⁾, *nativa orationis elegantia et propria tersaque latinitas* im Auge. Schelle S. 215 will ihn unmittelbar auf die Lectüre des Nepos folgen lassen: „nur müßten die Lebensbeschreibungen des Liberius, des Nero u. a., um diese Abscheulichkeiten der Menschennatur nicht an die jugendlichen Gemüther zu bringen, entweder gar nicht mit der Jugend, wie es vielleicht am besten wäre, oder nur mit schon mehr in Grundfäßen befestigten Jünglingen der ersten Classe gelesen werden.“ Und dann ergeht er sich in Lobsprüchen über S.'s Wahrheitsliebe, seine natürliche Eleganz, sein gebiegenes und reines Latein, das wieder S. 220 nicht frei ist von den Eigenheiten des späteren Lateins. Nun biographische Kunstwerke sind diese *vitae* nicht (am besten noch Augustus), denn die Anlage ist ziemlich gleichförmig und zu einer zusammenfassenden Charakteristik kommt es nirgends²⁾. Schon daß er die schmutzigsten Thatsachen erzählt, muß bedenklich machen. In der Form ist er in Bezug auf das rhetorische Gepräge von den Mängeln seiner Zeit nicht frei.

Für geographische und astronomische Kenntnisse hat im 15. Jahrhundert Guarino Pomponius Mela, Solinus und Hyginus benutzt; Cochläus 1512 in Nürnberg Mela für Geographie. Joh. Sturm de liter. ludis recte aperiendis p. 32^a verlangt in der obersten Classe: *executiendus Mela*, natürlich nur um des Inhalts willen und aus diesem Grunde sind die drei Bücher de chorographia lange festgehalten. In der Braunschw.-Lüneburgischen Sch.-D. (1737) heißt es (Vormb. III. 386): „Es wird mit denen, die studiren wollen, die alte Welt kürzlich nach Ordnung des Mela durchgegangen, welcher scriptor also zugleich gelesen wird, nicht daß man sich bey allen Schwierigkeiten und Namen aufhalten wolle, sondern daß die nothwendigsten und in der Historie am meisten vorkommenden Orte besonders bemerkt werden. Wo Mela nicht zu bekommen oder zu schwer scheint, kann Cellarii Geographia antiqua oder um der Land-Charten willen, lieber Koeleri Geographie gebraucht werden.“ Die sächsische Sch.-D. (Vormb. III. 623) setzt ihn in die unterste Classe der Landes Schulen noch vor Eutrop, fügt aber hinzu, die *chrestomathia Cic.* und Pomponius Mela werden nach Befinden auch in der andern Classe zu gebrauchen sein. Wolf sagt (Consil. 117) in gleichem Sinne Mela *legendus pro Cornelio Nepote*, aber anderwärts will er ihn lieber in den oberen Classen mit dem Unterrichte in der Geographie verbunden sehen³⁾. Und so ist er noch im Anfange dieses Jahrhunderts viel benutzt worden. Jetzt lehrt niemand alte Geographie nach diesem übrigens reichhaltigen und wohlgeordneten Compendium, das in das erste Jahrhundert nach Christi Geburt gehört.

Wenn ich bei den bisher besprochenen Schriftstellern kaum auf Widerspruch rechne, so wird dies vielfach der Fall sein bei Q. Curti Rufi *historiarum Alexandri Magni Macedonis libri qui supersunt*. Es hat ja dieser Römer von jeher Anlaß zu den widersprechendsten Ansichten gegeben, zumal kein Schriftsteller des Alterthums diesen Historiker erwähnt, keine Anführungen aus demselben vor dem 12. Jahrhundert sich finden. Schon die Lebenszeit ist unklar, weil abgesehen von der Stelle über Tyrus (IV, 4, 21) nur die Worte X, 9, 3—6 über das in dem princeps dem römischen Volke neu aufgegangene Gestirn einen Anhalt gewähren. Und diesen Monarchen hat man in Augustus, Claudius, Vespasian, Septimius Severus, sogar in Theodosius finden wollen, ja es hat nicht an Gelehrten gefehlt, die das Werk dem 13. Jahrhundert zuschreiben oder es für den *suppositicius recentioris cuiusdam scriptoris fetus* aus dem 15. Jahrhundert halten⁴⁾. Jetzt ist man einig, daß jene Worte auf den Regierungs-

¹⁾ Der Lügenhaftigkeit hat ihn nur G. Heiser in den *Symbol. litt. Bremens.* II, 246. 647. III. p. 1 beschuldigt.

²⁾ Fr. Schlegel (*Athenäum* I, 2. S. 43) sagt dagegen: „In historischen Porträten ist der kritische Suetonius der größte Meister.“

³⁾ Arnoldt II, 161.

⁴⁾ Dagegen spricht Moller de C. aetate, Altdorf 1683. Vgl. *Philolog* XXX, 241. 441. XXXI, 342. 551. 756. XXXII, 155. 541.

antritt des Kaiser Claudius am 24. Januar 41 zu deuten sind und setzt den Verfasser in das erste christliche Jahrhundert. Ueber den historischen Werth des Buches gehen die Ansichten nicht so aus einander; denn einen historischen Roman haben es nur wenige genannt ¹⁾, im Gegentheil man gesteht ihm gewissenhafte Benutzung der griechischen Quellen zu, spricht ihm aber die Fähigkeit zum Geschichtsforscher in der Erkenntnis seines großen Helden und seiner gewaltigen Leistungen ab und legt auf ihn als Geschichtsquelle nur untergeordneten Werth. Der Schwerpunkt liegt in den eingeflochtenen Neben, in der Schilderung der dramatischen Höhepunkte in dem Leben Alexander's, in der psychologischen Entwicklung. Wir haben einen Rhetor vor uns, der auch in der Darstellung alle Mittel seiner Kunst zur Anwendung bringt und dabei vielfache Verdrehungen und selbst Fälschungen nicht scheut. Wolf ²⁾ lobt ihn in stilistischer Hinsicht, nur müsse eine geschickter Lehrer ihn erklären; Bernhardt und Zumpt erklären seine Sprache für vollkommen der classischen Zeit würdig; Fos nennt sie *aeque remota a laeta ubertate Ciceronis atque ab austera Taciti brevitato*; Cufner sagt *Curtii sermo elegans et iucundus*; Vogel rühmt neben andern Vorzügen den Zauber einer glänzenden, sentenzen- und pointenreichen Diction. Abgesehen von der rhetorischen Färbung steht er dem classischen Sprachgebrauche ziemlich nahe.

In der Schule finde ich ihn zuerst 1658 erwähnt in der Magdeburgischen Sch.-D. (Vormb. II. 516), aber wohl nur in Beziehung auf moralische Betrachtungen, die sich an ihn anschließen können. Vielfach verwerthet hat ihn J. H. Ernesti in Leipzig, dessen Lieblingschriftsteller er war. Die mit dem Jahre 1688 beginnenden Ausgaben von Chr. Cellarius haben die Lectüre in den Schulen allgemeiner gemacht. Im Waldeckischen steht er 1704 neben Nepos; in Greifswald 1726 hat der Corrector mit den Quintanern den Curtius; „es würde auch nicht undienlich sein, wenn die Schüler angehalten würden die *orationes*, so zuweilen in Curtio vorkommen, auswendig zu lernen und zu recitiren, dadurch sie theils im Style geübet, theils auch in Dreistigkeit und Fertigkeit öffentlich zu reden mit der Zeit könnten angewöhnet werden“; die braunschweigisch-lüneb. Ordn. nimmt ihn für die Privatlectüre (Vormb. III. 152. 300. 389); die sächsische erwähnt ihn gar nicht; auch in Halle wurde er in meiner Jugend nicht gelesen. Und doch ist er seit dem Anfange dieses Jahrhunderts viel benutzt, in der Regel als Uebergang von Caesar zu Livius etwa in dem letzten Semester der Tertia. So läßt ihn auch Wolf zu unter der Voraussetzung, daß ein geschickter Lehrer ihn erkläre. In Bayern steht er neben dem *bellum civile* in der ersten Gymnasialclasse und als cursorische Lectüre in der zweiten; der sogenannte preussische Lehrplan setzt ihn neben vielen andern „geeigneten Falles“ in die Ober-Tertia; Frankreich behandelt ihn in der *quatrième*. Offenbar mit Rücksicht auf die bayerische Anordnung sagt Nögelsbach (Gymnas.-Päd. S. 119): „Curtius eignet sich sehr gut zur Brücke zwischen Caesar und Livius, C. ist schön. Aber wenn man zwischen ihm und Livius wählen muß, so ist dieser doch viel mehr werth. Am besten ist es dann, wenn mehrere Schüler Curtius für sich lesen“ und noch bestimmter verzichtet er auf ihn in dieser Encykl. Bd. I. S. 924. In gleichem Sinne hat sein Landsmann A. Cufner ³⁾ gesagt, die Lectüre sei nicht nothwendig, vor Livius sogar unpassend, aber auch nicht neben oder nach ihm. In Norddeutschland fehlt es gleichfalls nicht an Gegnern. So verwarf ihn 1833 die erste Directoren-Conferenz der Provinz Sachsen wegen der Gesinnung und wegen der Latinität und ebenso die zwölfte westfälische und nur in der Provinz Preußen haben sich einzelne Stimmen ziemlich schüchtern für ihn erklärt ⁴⁾. In der Theorie wollte Schelle nur ein-

¹⁾ Chassang, *histoire du roman dans l'antiquité* p. 313. Jul. Kärst, *Beiträge zur Quellenkritik des D. C. R.* Gotha 1878. 8.

²⁾ Arnoldt II. S. 162.

³⁾ „Curtius als Schullectüre“ in den Blättern für das Bayer. G. Schulw. 1873. Bd. IX. Heft 10. S. 331. Silber in dem Saarbrückener Progr. 1846, S. 21 „von C., der hier und da gelesen wird, dürfte gänzlich abzusehen sein“.

⁴⁾ Kraß, C. als Schullectüre, Progr. von Insterburg 1870, giebt außer der Zusammen-

zelne Parteen „aber mit gereiften Jünglingen“ zugestehen. Schmalzfeld bevorzugt ihn sicherlich nur dem Justin gegenüber. Niehdanz glaubt ihn als eine Ergänzung der Anabasis beachten zu müssen. Einen ganz besondern Standpunct nimmt Fried ein, wenn er behauptet: „Curtius sagt der Ober-Tertia außerordentlich zu; der Werth eines durch den Stoff schon geweckten lebendigen Interesses ist so hoch anzuschlagen, daß die Bedenken, welche von Seiten der Form erhoben werden könnten, dagegen zurücktreten müssen“. Hat er dabei etwa an Schrader's Urtheil (Erziehungsl. S. 349³) gedacht? Soll die Persönlichkeit Alexanders der Jugend wirklich aus einem Schriftsteller vorgeführt werden, der für den Feldherrn und für den Staatsmann gar kein Verständnis hat? Hier hat Berthes Recht (zur Reform IV. S. 82): „die Bücher des C. können wegen des märchenhaften Tones der Erzählung und des Mangels an historischer Forschung als reales Bildungsmittel mit Caesar einen Vergleich nicht bestehen“. Weil wir Besseres haben, muß Curtius aus der Schule entfernt werden. Als geeignet zur Privatlectüre, etwa in der Secunda, erkennen ihn alle Gegner an; auch der neueste Herausgeber hat nur an die Benützung seiner Bearbeitung für die Privatstudien der Schüler gedacht. Für sie werden die Ausgaben von Zumpt (1849, 1864), Müllers (1843) und Vogel (1870 u. 1872, 2. Aufl. 1879. 1880) nützlich sein.

Damit sind die Historiker beseitigt, welche keine Berücksichtigung in der Schullectüre verdienen. Dagegen gehören unbedingt in den Kanon derselben für Quarta Nepos, für Tertia Caesar, für Secunda Livius und für Prima Tacitus, neben denen etwa noch Sallustius in Betracht gezogen werden kann.

Cornelius Nepos, der Freund des Cicero und Atticus, hat außer andern historischen Werken auch *de viris illustribus* in mindestens 16 Büchern geschrieben; davon ist erhalten das Buch *de excellentibus duobus exterarum gentium* und aus dem Buche *de latinis historicis* die Lebensbeschreibungen des Cato und des Atticus. In dem Kreise, welchem er angehörte, mag der Gedanke an einen solchen historischen Bildersaal beider Nationen angeregt sein. Seine Absicht spricht er praef. 8 aus in hoc exponemus libro de vita excellentium imperatorum, und am Schlusse des Hannibal c. 13, 4 sed nos tempus est huius libri facere finem et Romanorum explicare imperatores: quo facilius collatis utrorumque factis, qui viri praeferendi sint, possit indicari. Die griechischen Feldherrn waren also zuerst behandelt; es heißt XXI, 1 hi fere fuerunt (ob sunt?) Graecae gentis duces, qui memoria digni videantur, praeter reges: namque eos attingere nolumus, quod omnium res gestae separatim sunt relatae, also gab es von ihm auch ein besonderes Buch de regibus; nicht etwa in den Schriften anderer, wie man ehemals die Stelle erklärte. Seinen biographischen Zweck deutet er wiederholt an, wie XVI, 1 vereor, si res explicare incipiam, ne non vitam enarrare, sed historiam videar scribere; si tantummodo summas attigero, ne rudibus Graecarum litterarum minus dilucide appareat, quantus fuerit ille vir (Pelopidas), oder XV, 1, 3 cum exprimere imaginem consuetudinis atque vitae velimus Epaminondae, nihil videmur debere praetermittere, quod pertineat ad eam declarandam. Die Zweifel an der Autorschaft, nach welchen ein Grammatiker des 2. oder 3. Jahrhunderts das Werkchen für seine des Griechischen unkundigen Schüler compilirt habe, für welche Vermuthung Winkler allein steht¹⁾, oder die Bearbeitung eines aus dem goldenen Zeitalter stammenden Werkes für Schulzwecke (ohne Zeitangabe), oder gar ein Verfasser oder nur der Epitomator Aemilius Probus aus der Zeit des Theodosius kommen hier nicht in Betracht, denn die Art der Behandlung und die Darstellung in den duces weicht nicht ab

stellung von allerlei Urtheilen über den Schriftsteller nur Bemerkungen über den Sprachgebrauch desselben im Anschluß am Zumpt's Grammatik.

¹⁾ Zeitschr. f. GW. Bd. XIX. S. 433. Aehnlich Wiese de Roman. vitar. scriptor. p. 29. Ehen, in einem Osnabrücker Progr. 1874. Vgl. auch Pock, Neue Beiträge zur Lösung der Frage nach dem Verf. der vitae exc. imp. in dem Archiv f. Phil. Bd. 10. S. 73—98.

von Cato und Atticus, an deren Echtheit vielleicht außer Held gewiß niemand gezweifelt hat. Das *tenue dicendi genus* bei einem Freunde Cicero's und Catull's konnten höchstens diejenigen für unmöglich halten, die nicht bedachten, daß derselben Zeit Varro angehört und neben einem Caesar der Verfasser des *bellum acrie. und hispan.* steht. — Die erste Erwähnung der Schullectüre ist in einer Frankfurter Sch.-D. von 1579 (Vormb. I. 637), nach welcher der Rector in der ersten Classe einmal wöchentlich praelegit ex Aemilii Probi opusculo de viris illustribus. Seit der Mitte des 17. Jahrh. wird er mehr verbreitet. Comenius war damit einverstanden, daß er der erste Schriftsteller sei; in der Braunschweig.-Wolfsenb. Sch.-D. von 1651 (Vormb. II. 417) steht er schon als Corn. Nepos nach Cicero und Caesar unter den *boni scriptores, qui auro Latinae eloquentiae seculo effulserunt*; in der Hanauischen 1658 ist er als Aemilius Probus für die oberste Classe bestimmt und ebenso in der gleichzeitigen Magdeburgischen als Nepos; in Güstrow scheint er mehr als Text für die schriftlichen Uebersetzungen aus der Muttersprache benutzt zu sein (Vormb. II. 485. 516. 594) und zwar in der zweiten Classe. In den Franckeschen Anstalten zu Halle war er die einzige Lectüre in der dritten lateinischen Classe und es wird höchst mechanisch vorgeschrieben (Vormb. III. 83. 220), wie er „alle Jahre richtig zu absolviren ist, daher die vierzehn ersten imperatores auf den Sommer, die übrigen aber auf den Winter gehen“. Die Waldeck'sche Sch.-D. 1704 (Vormb. III. 151. 165) verweist ihn an die Anfänger in die Quinta, Weimar nach Secunda, und als Gesner an die Thomasschule in Leipzig kam, fand er Nepos als den einzigen Classiker in den Händen der Primaner. In der Braunschweigischen Sch.-D. (Vormb. III. 385) setzt er ihn nach Eutrop und Justin, dagegen wird er in Güstrow in der Secunda gelesen, in den sächsischen Landesschulen in der dritten oder untersten Classe, der die zweite der lateinischen Stadtschulen entspricht. Seitdem hat sich die Praxis so festgestellt, daß er als der erste Schulautor gilt und der Quarta überwiesen ist. So in Preußen, Sachsen, Bayern, Baden; in Oesterreich in der dritten Classe des Unter-Gymnasiums mit der Anweisung anfangs langsam zu lesen, dann den Fortschritten der Schüler gemäß schneller, so daß der größere Theil des Schriftstellers in der Classe gelesen wird. Auch in England behält man ihn; in Frankreich bleibt er in der *cinquième*.

Gegen diese Herrschaft haben sich seit dem Ausgange des vorigen Jahrhunderts erst einzelne Stimmen ¹⁾ erhoben und in der neuesten Zeit ist der Kampf wieder lebhafter geworden, aber noch nicht zu Ende geführt. Scheller that dies weniger wegen des Inhalts als wegen der Schwierigkeit der Sprache, aber Bergsträßer meinte in der Uebersetzung (1782), Nepos sei kein Buch für Anfänger, sondern für nicht ganz ungeschickte Primaner. Eben so Degen in der *Literat. der deutsch. Uebers.* II. S. 128. Noch schärfer hat Wolf ²⁾ sich ausgesprochen in den Vorlesungen über *Enchyl.* S. 252: „Nepos und Eutropius muß wegbleiben. Das Lesen derselben ist ein unsinniges“ und S. 256: „C. Nepos taugt für den Anfang gar nicht“ und in den Vorlesungen über römische Litter. S. 293: „Es giebt viele Ausgaben von Nepos, weil man auf den Gedanken kam ihn für die Schüler zu brauchen, aber er paßt nicht eher als bis die alte Geschichte bekannt ist, denn er ist ein trockener Schriftsteller. Zusammenhang der Geschichte wird man aus ihm nicht lernen. Zur Repetition ist er gut, aber im Jugendalter unbrauchbar“. Deshalb wies er ihn erst in dem gelehrten Geschichtsunterrichte der oberen Classen seine Stelle an. Nach langer Ruhe erhob sich 1847 ein Ungenannter ³⁾ mit der kühnen Behauptung, die der kindlichen Gemüthlichkeit so schnurstracks zu-

¹⁾ Schon 1778 war in Erlangen die These aufgestellt: *dubito num a lectione Cornelii Nepotis et Phaedri fabularum primordia linguae latinae rite et utiliter capiantur*.

²⁾ Arnoldt II, 161.

³⁾ Zeitschrift f. G.W. Bd. I, 4. S. 10. Der Verfasser scheint an Goethe gedacht zu haben *Dichtung und Wahrheit* (Bd. 24. S. 48): „der für junge Leute so starre C. N. — konnte uns kein Interesse geben“.

widerlaufende lederne Natur eines Entrop. und C. Nep. behaupte ihre zähe Existenz neben andern durch das historische Recht geheiligten Mißbräuchen. Deshalb mußte auch Köchly ihn verwerfen (zur Gymnasialref. S. 67) und blieb dabei in den Vermischten Bl. II. S. 37. Die Bahn war dadurch geebnet für Hanow, der 1850 das Progr. de Cornelio Nepote a loco quem in scholis obtinet removendo schrieb und zu dem Resultate kam: *arendus erit tamquam pestis a pueris duodecim annorum*. Bei seiner Beurtheilung der zahlreichen Schwächen in einer einzigen vita (der des Thrasybul) muß sich der Schriftsteller gefallen lassen als *pusillus animus, minutum ingenium* gescholten zu werden und die *cogitandi iudicandique infirmitas* wird an nicht immer glücklich gewählten Beispielen nachgewiesen¹⁾. Ihm stimmte Weller bei in dem Meininger Progr. von 1852 *exponitur de libro pro Cornelio Nepote in scholis legendo*, — es sollte der von ihm zugerichtete kleine Livius in die leere Stelle eingeschoben werden —, eben so Wagler (Zeitsch. f. GW. XIII, S. 577), desgl. Rehdanz, dem Nepos für Quarta zu abstract ist, Hug u. a. Officiell ist die Frage auf einigen preussischen Directoren-Conferenzen verhandelt. In Pommern hat 1861 Vormann S. 92 erklärt: „Ich trete dem Urtheile derer bei, welche glauben, daß die Biographien im Interesse der Schule excerpirt sind, aber nicht unserer Schulen, sondern der römischen. Sie setzen überall eine Kenntnis der Zeit und der Sachen voraus, die dem Quartaner noch nicht eigen ist und scheinen mir deshalb für einen Quartaner nicht mehr geeignet, als es die Lebensabrisse etwa deutscher Helden der Neuzeit gewesen sein würden, wenn man sie der römischen Jugend hätte vorlegen können“. Die Voraussetzung, von welcher hier Vormann ausgeht, ist nicht richtig und die Parallele ganz unpassend; schließlich haben sich doch alle seine Collegen gegen ihn und für Nepos erklärt. 1879 ist dort kein Widerspruch geltend gemacht und nur zwei Gymnasien benutzen ihn nicht. In Westfalen ist 1854 dieselbe Frage verhandelt, auch dort ist schwere Anklage gegen den Schriftsteller erhoben: in seiner Darstellung sei er rhetorisch gespreizt, aller Individualität baar, für Quarta zu schwer. Der Referent (Niederding) stellte Mängel nicht in Abrede, meinte aber doch, Nepos müsse beibehalten werden, weil man weder in Bezug auf Leichtigkeit, noch in Bezug auf Inhalt einen für Quarta geeigneteren classischen Schriftsteller finden könne. Auf der Augsburger Philologen-Versammlung (1862) kam diese Frage auch zur Verhandlung (S. 112—122), aber nur wenige sprachen gegen Nepos, eine überwiegende Mehrheit war für ihn. Ostendorf²⁾ nennt das Buch eine jämmerliche Compilation, die, wenn sie nicht in lateinischer Sprache abgefaßt wäre, kein preussisches Lehrer-Collegium in den Händen seiner Schüler auch nur dulden würde. Darin stimmt mit ihm ganz überein Perthes³⁾, der die auffallende Vorliebe für Nepos mehr conservativ als einsichtsvoll nennt und sich den Dank der Jugend zu erwerben glaubt, wenn er wiederholt und mit allem Nachdruck auf die Kläglichkeit der mit dieser Lectüre ihr gebotenen geistigen Nahrung hinweist. Natürlich kommt es ihm darauf an den Nepos plenior zur Geltung zu bringen. Ruhiger tabelt C. Peter⁴⁾, daß N. nicht correct, nicht logisch ist und grobe historische Fehler macht⁵⁾.

Diesen verwerfenden Urtheilen steht eine nicht geringere Zahl billigerer gegenüber. Ich meine dabei nicht die Lobsprüche der Philologen, wie des Muret (Var. Lect. VII, 1) und namentlich der Holländer, die immer große Verehrer und Nachahmer des Nepos gewesen sind⁶⁾, auch nicht die der Herausgeber, von denen z. B. Bremi ihn für ein

¹⁾ Gegen Hanow ist der Aufsatz von Pomtow in der Zeitschr. für GW. XIV. S. 897.

²⁾ Langbein's Archiv 1872. S. 617 oder in dem besonderen Abdruck: Unser höheres Schulwesen S. 97.

³⁾ Zur Reform II. S. 27.

⁴⁾ Zen. N. L. 3tg. 1877. Nr. 1.

⁵⁾ Spasshaft ist der gegen die Lectüre erhobene Einwand, Nepos sei so viel gelesen, daß sich die schriftlichen Präparationen von Generation zu Generation fortgepflanzt hätten.

⁶⁾ Von Ruhnen sagt Wytttenbach vita p. 125: *hunc secundum Ciceronem simplicis nativaeque venustatis causa maxime mirabatur.*

sehr passendes und aus seinem wohlverworbenen Besitze nicht zu verdrängendes Schulbuch erklärt, sondern die Urtheile von Schulmännern, wie Vielhaber (in den Verhandlungen der Augsburger Philologen-Vers. und in der Zeitschr. f. österr. Gymn.), Rüdiger (Zeitschrift f. G.-W. Bd. 14. S. 507), Lattmann (ebenda Bd. 20. S. 182), Schmalfeld (Erfahrungen S. 142) und in Stoy's Schulzeitung 1875. Nr. 3. Besonders in Bayern ist man darüber einig, denn Thiersch hat den Nepos das wahre Knabenbuch genannt. Nägelsbach Gymnasialp. S. 118 ¹⁾ giebt zwar die Eigenheiten des Stils zu, aber verlangt doch, daß er wo möglich ganz gelesen werde; Grasberger in der Cos I, S. 125; Seerwagen trotz seiner Zweifel über den Verfasser in dem Bayreuther Progr. von 1849 und Eufner trotz der Mängel in den Blättern f. bayr. G.-W. 1871. S. 355. Wichtig ist das Urtheil eines Franzosen in der Revue de l'instr. publ. 1865. p. 244: la littérature latine ne nous offre guère d'ouvrage plus simple, plus clair, plus intéressant sous la forme biographique et anecdotique, et en même temps plus conforme à la langue classique des bonnes époques, plus propre, par conséquent à être mis avec profit entre les mains des commençants. Die Theoretiker sind bis in die jüngste Zeit (Schrader und Hirzel) über die Zweckmäßigkeit einig.

Es ist eine seltsame Streitfrage über einen Schriftsteller, von dem die einen sagen, die Form sei zwar schlecht, aber der Inhalt vorzüglich und ganz wie für Knaben gemacht; die andern geben die Angemessenheit der Form zu, tadeln aber die Mängel des Inhalts; endlich fehlt es auch nicht an solchen, die Inhalt und Form für gleich ungeeignet erklären. Wenn wir zunächst die gegen den Inhalt erhobenen Einwände betrachten, so stehen die kritischen Bedenken obenan, daß doch die meisten der vitae nicht Lebensbilder heißen könnten, weil das liebevolle Eindringen in die Charaktere und Lebensverhältnisse fehle und der bunte Inhalt nur ganz äußerlich in Verbindung gebracht sei —, als wenn unsere Knaben schon befähigt wären die Persönlichkeit eines großen Mannes zu fassen und aus einzelnen Zügen sich ein Bild von ihm zu entwerfen und nicht auch der erste geschichtliche Unterricht sich mehr an einzelne Thatsachen und Schicksale hielte? Man sagt ferner, bedeutende Männer würden zu kurz behandelt, dagegen z. B. ein Datames zu ausführlich, ohne daß dies der Bedeutung des Mannes entspräche; ebenso würde in den einzelnen vitae Unwichtiges oft sehr ausführlich besprochen und Wichtiges übergangen. Der Vorwurf ist berechtigt, aber für den pädagogischen Zweck ohne Bedeutung. Auch die strenge Unparteilichkeit vermißt man, wie Erasmus von ihm sagt: candidus encomiasta omnium, quorum vitam enarrat, non historiographus —, aber diese Bewunderung der Helden ist gerade für das Knabenalter ein Vortheil. Seltsam ist der Einwand, daß manche der geschilderten Männer nicht bedeutend genug wären und man für einen Chabrias, Dion, Timotheus lieber andere wünsche. Schwerer wiegt der Vorwurf, daß sich zahlreiche Verstöße gegen die geschichtliche Wahrheit und Fehler in der Geographie finden. Staveren's Urtheil Nepotem historicum esse summa fide dignissimum nemo inficias ire potest wird wohl jetzt niemand mehr unterschreiben, nachdem Nipperdey die Berichte des Nepos durch Vergleichung mit andern Historikern streng geprüft hat ²⁾. Zahlreich sind die Irrthümer in der Chronologie, an denen es auch in andern Schriften des Nepos nicht gefehlt zu haben scheint, aber darum darf man nicht mit Hanow entrüstet dem Lehrer zurufen: sciens pateretur errores imbibit. Dergleichen giebt bei dieser leichten Verknüpfung der Ereignisse keinen Anstoß. Die Verwechslung von Personen kann gelegentlich berichtigt werden, Unterlassungsünden mag der Lehrer ergänzen, wo es zum Verständnis nothwendig ist. Abweichungen in Nebenumständen werden sich auf die Benutzung weniger guter griechischer Quellen zurückführen lassen, aus denen Nepos nicht immer genau übersetzt. Sittlichen Anstoß geben sehr wenige Stellen.

Derartige Fragen pfliegen den Schulmann so lange nicht zu kümmern, als ihm

¹⁾ Ausführlicher in dieser Encycl. I. S. 924.

²⁾ Wagler in der Zeitschrift f. G.W. Bd. XIII. S. 582 zählt die Fehler noch einmal auf. Manchen Tadel hat Nowak widerlegt in den Vindiciae Cornelianae, Progr. von Rößel 1871.

der Inhalt des Schriftstellers gleichgültig war und er nur Grammatik an ihm lehrte. Goethe sagt noch: „Nepos hat Amuth im Stil und Naivetät, aber in der Regel lernt man nicht den Nepos, sondern die verschiedenen quum, ablativos absolutos u. dergl. kennen“. *Elegantissimi sermonis scriptorem* nannte ihn Staveren, Bernhardt dagegen findet niedrige, bisweilen idiotische und wenig correcte Schreibart. Manche der geltend gemachten Verstöße¹⁾ sind in den besseren Texten jetzt beseitigt. Bald ist es der Gebrauch seltener Formen und Wörter, die man aber überhaupt aus der guten Zeit nachweisen kann, bald die Anwendung seltener Constructionen, die sich inzwischen auch in andern Schulschriftstellern zahlreich finden. Archaismen mögen sich in der Vulgärsprache erhalten haben. Jedenfalls steht Nepos, ein Gallier nach seiner Herkunft, der Ausdrucksweise der Classiker näher als Sallust und Livius. Anakolutheen, von denen kein Schriftsteller frei ist, finden sich zwei; die Tautologieen lassen sich bis auf eine durch aufmerksame Erklärung rechtfertigen. Eine solche wird auch die gerügten logisch unrichtigen Gedankenverbindungen leicht beseitigen. Gerade in Beziehung auf Satzverbindung und Periodisirung gewährt N. einen großen Vortheil, denn seine Sätze sind in der Regel einfach gebaut und ohne Kunst verbunden. Der Gebrauch schlichter Worte (auch aus der Vulgärsprache): das *genus cotidianum et familiare*²⁾, erleichtert das Verständniß ungemein. Dazu kommt ein Umstand, auf den Einsmayer und Eufner hingewiesen haben³⁾; Nepos war als Rhetoriker beflissen die Aufgabe des Historikers in dem *narrare, delectare und laudare* sowohl bei der Auswahl des Stoffes als auch bei der Darstellung zu erfüllen; dadurch würde gleich bei der ersten Schullectüre dieses Element der römischen Litteratur zur Geltung gebracht — vorausgesetzt, daß der Lehrer selbst es zu behandeln versteht.

Der vielfach erhobene Anspruch alle *vitae* in der Schule zu lesen wird sich schwerlich befriedigen lassen, darum mag man Miltiades, Themistokles, Cimon, Epaminondas, Pelopidas bevorzugen, auch Datames und Cumenes geben Anziehendes; Hannibal hat arge Verstöße, desgleichen mag Alcibiades weglassen, auch Aristides, wenn man daran Anstoß nimmt, daß die politische Thätigkeit desselben unberührt ist. Weidner (pommersche Dir.-Conf. 1879 S. 73) schlägt eine andere Auswahl vor, Atticus spart er für Tertia. Ueber die Art der Behandlung hat die Hallische Anweisung (Vorrb. III, 220) ein Interesse, weil sie das im Anfange des vorigen Jahrhunderts übliche Verfahren zeigt und für ungeübte Lehrer berechnet ist. In neuerer Zeit hat Breitenbach in dem Aufsatz⁴⁾: *Wie hat man den Cornelius Nepos zu lesen?* nur sein Verfahren beschrieben, das den Gebrauch seiner Ausgabe und die genaue Vorbereitung auf seine Anmerkungen voraussetzt. Er verlangt zweimalige mündliche Uebersetzung und in der folgenden Stunde auch das Vorlesen einer schriftlichen, wobei dann alles zur Erklärung gesagte wiederholt werden soll. Wie dazu anfangs für ein Capitel zwei Stunden, nach dem ersten Monate aber eine Stunde genügen soll, ist schwer zu begreifen. Ist dann ein Feldherr durchübersetzt, so soll ohne Lesung des Textes eine fließende Uebersetzung des Ganzen *uno tenore* gegeben, der Inhalt möglichst frei referirt und endlich viel memorirt und reproducirt werden. Aus diesem Memorirstoffe wird auch der Text der *Extemporalia* gewählt — im Grunde also Nepos doch hauptsächlich nur für die Einübung der latein. Syntax verwerthet, für die doch überall besondere Stunden bestimmt sind. Grammatische Bemerkungen dürfen bei der Erklärung nur gegeben werden, wo sie zum genauen Verständniß einer Stelle erforderlich sind; geschichtliche Excurse sind zu vermeiden und noch mehr antiquarische, dann wird die Lectüre rasch fortschreiten können.

¹⁾ Fränkel hat in der Zeitschr. f. GW. Bd. V. S. 767 vieles zusammengestellt.

²⁾ Madvig opusc. II. p. 123.

³⁾ N. Einsmayer in den Abg. Philol. Verh. S. 119 und in der Gratulationschr. an Fr. Thiersch, *commentatio de vita exc. ducum ext. gent.*, München 1858, und Eufner in den Bl. für bayer. GW. a. a. D.

⁴⁾ Zeitschr. f. GW. Bd. 5. S. 651.

Die Schulausgaben bald mit latein. bald mit deutschen Anmerkungen beginnen gegen den Ausgang des 17. Jahrh.; jetzt sind am meisten verbreitet Nipperdey (1878 in 7. Aufl. von Lupus) und Siebelis (seit 1851, 9. Aufl. von Jankovius 1877). An Specialwörterbüchern ist Ueberfluß. Ueber den Sprachgebrauch handelt sorgfältig Lupus (Berlin 1876).

Es ist der jüngsten Zeit vorbehalten geblieben den *Nepos* willkürlich umzugestalten, um ihn von den angeblichen Mängeln zu reinigen und dadurch für den Schulgebrauch geeigneter zu machen. Mit Schonung sind dabei C. Ortmann und Lattmann zu Werke gegangen. Der erstere ¹⁾ bewahrt die Auswahl und die Anschauungsweise des *N.*, behält auch gewisse Eigenthümlichkeiten des Stils, beseitigt aber das Ungrammatische und Unlogische und ersetzt es in einer Weise, die sich nach Möglichkeit der grammatischen Ueberlieferung anschließt. Die Fehler des Inhalts hat er berichtigt, jedoch keine Erweiterungen gemacht ²⁾. Dagegen hat Lattmann in *C. Nep. liber in usum scholarum dispositus et emendatus* (Göttingen 1876) den *Nepos* ergänzt und durch dieses Hineintragen ganzer Partien dem Texte eine moderne, mosaikartige Färbung gegeben. — Einen andern Weg haben Hädermann, Böcker und F. Vogel eingeschlagen. Hädermann will den Quartanern die biographische Lectüre gern erhalten, aber dieselbe soll einen den jugendlichen Geist mehr ansprechenden Inhalt haben. Die alten Schriftsteller sollen dazu den Stoff und auch die Form hergeben. So hat er in einem Anklamer Progr. 1871 *vitae Themistoclis et Alcibiadis* als praktische Probe gegeben, in der herzlich wenig von *N.* sich findet. Eben so kühn unterzieht Böcker ³⁾ den *Nepos* einer Revision; er läßt zwar stehen, was sich sprachlich und sachlich rechtfertigen läßt, compilirt aber aus alten und neuen Schriftstellern ganz neue *vitae*. Auf jene Probe ist 1872 noch gefolgt *C. N. liber ad historiae fidem recognitus, emendatus et auctus*. Solche Verunglimpfung fand Anerkennung bei Zippel in der *Zeitschr. f. G.-W. N. F.* Bd. 7. S. 439, bei Probst in d. *Jahrb. f. Ph. u. Päd.* Bd. 106. S. 582 und Herrig in dessen *Archiv* 1873. S. 227, dagegen protestirte Joh. Richter in den *Jahrb. f. Phil. u. Päd.* Bd. 108. S. 80 ⁴⁾. Ergeßlich ist die Rechtfertigung, daß unter den 138 Seiten des Buches nur 54 neu hinzugekommen seien; aber die 84 Seiten aus dem *Nepos* sind auch vielfach interpolirt. — Vogel endlich hatte in einem Progr. ⁵⁾ von Treptow 1873 „Versuch einer Umgestaltung des *N.* als Lesebuchs für die Quarta“ das Werk angekündigt, welches als „*Nepos plenior*“ noch in demselben Jahre und abermals, aber unverändert 1878 in Berlin erschienen ist. Er behält bei, was sich retten läßt, stellt aber um, streicht Notizen, „die für die Jugend nichts anziehendes haben, sich auch nicht plastisch ausführen lassen“, verbessert die Fehler, läßt eine Anzahl Feldherrn weg, setzt Perikles hinzu, um schließlich im Interesse des Geschichtsunterrichts eine Geschichte Athens von 500—318 in biographischer Form herzustellen, in der man doch umsonst nach Nicias und Demosthenes sucht. Die Form hat er mit den Hauptregeln der Grammatik in Uebereinstimmung gebracht und stilistische Unebenheiten entfernt, aber nicht alles und manches auch unnöthigerweise. Sein eigenes Latein ist weder *latinum* noch *ornatum*, vielmehr reich an Germanismen und Verflößen gegen den Sprachgebrauch der guten Zeit. Da der Inhalt des *Nepos* verkürzt ist, paßt der Titel gar nicht; die alte Fassung ist in dem neuen Gewande kaum wieder zu erkennen. Daher hat der Versuch harten Tadel

¹⁾ *C. N. liber ad historiae fidem recognovit et usui scholarum accommodavit*, Lips. 1874, empfohlen von Weicker in den *pommerschen Direct.-Verh.* 1879. S. 69.

²⁾ Billigung hat D. gefunden in der *Zeitschr. f. G.W.* Bd. XXVIII. S. 517; Tadel von Peter in der *Jen. Allg.* 1874. Nr. 18 und von F. Richter in den *Jahrb. f. Philol. u. Pädag.* (1874). Bd. 110. S. 140, gegen den er sich schützt ebendas. S. 343—346.

³⁾ *Zeitschr. f. G.W. N. F.* Bd. 6. S. 100.

⁴⁾ Gegen die Abwehr Böcker's a. d. D. Bd. 108 S. 204. replicirte Richter S. 389. Da eine weitere Antikritik kein Organ zur Veröffentlichung gefunden hat, ist sie erst 1875 in der 2. Nummer des „*Antikritikus*“ erschienen unter dem Titel „*Mein Nepos, die Kritik und die Konkurrenz*“. Er hat auch ein Specialwörterbuch dazu in Aussicht gestellt.

⁵⁾ Das Wesentliche aus dem Programm ist in die Vorrede des *Nep. plenior* übergegangen.

erfahren von Andresen ¹⁾, Schmalfeld ²⁾, Mahn in dem Lissaer Progr. von 1874, in der 19. westfäl. Directoren-Conferenz 1877, von Hauler in der Zeitschr. für österr. Gym. 1879 S. 687. C. Peter ³⁾ ist eher zufrieden mit dem Gedanken, misbilligt aber doch die Ausführung, weil Vogel den Nepos nicht völlig über Bord geworfen hat. Dagegen ist Berthes wiederholt ⁴⁾ als warmer Vertheidiger aufgetreten; er hat ja den Verfasser zu dieser Arbeit ermuntert und hier das Vergnügen Ostendorf an seiner Seite zu sehen, nur verweist dieser die Bücher auf eine höhere Stufe. Derartige Verurtheilungen an einem Schriftsteller des Alterthums sind eine beklagenswerthe Verirrung, von der man hoffentlich bald zurückkommen wird.

C. Julius Caesar kommt hier nur als Historiker in Betracht, denn von seinen Reden, auf die er selbst wenig Gewicht gelegt hat, ist nichts erhalten. Nach der Beendigung des siebenjährigen Krieges (58—51), durch welchen er Gallien eroberte und sich ein kriegskundiges Heer zur Begründung des Principates heranbildete, veröffentlichte er im Frühjahr 51 die *commentarii de bello gallico*, in deren sieben Büchern er die Geschichte je eines Kriegsjahres erzählt. Die Darstellung bleibt rein objectiv; er schreibt wie ein unbetheiligter Zeuge oder unparteiischer Beobachter von sich in der dritten Person. Und doch hatte er die Absicht ⁵⁾ die Angriffe seiner politischen Gegner und persönlichen Feinde zu widerlegen, die in seiner Amtsführung ihn der Ueberschreitung seiner Vollmacht, der Anzettelung eines ungerechten und verderblichen Krieges, der Misshandlung der Unterthanen und Bundesgenossen anklagten und als Hochverräther zu brandmarken gedachten. Er wollte seine Operationen rechtfertigen und zeigen, wie Gallien zur römischen Provinz gemacht und zugleich gegen die Germanen geschützt sei. Die Arbeit ging ihm leicht und rasch von der Hand; bei der sicheren Beherrschung des Stoffes konnte dem Meister der Rede die Darstellung keine Schwierigkeit machen ⁶⁾. Ueber diese haben wir das anerkennende Urtheil Cicero's (*Brut.* 75, 262): *atque etiam commentarios quosdam scripsit rerum suarum —, valde quidem probandos: nudi enim sunt, recti et venusti, omni ornatu orationis tamquam veste detracta. Sed dum voluit alios habere parata, unde sumerent qui vellent scribere historiam, ineptis gratum fortasse fecit, qui volent illa calamistris inurere: sanos quidem homines a scribendo deterruit. nihil est enim in historia pura et illustri brevitatem dulcius ⁷⁾.* Einfachheit, Klarheit und Natürlichkeit zeichnen die Darstellung aus; nirgends ist Redeschmuck, vielmehr eine gefällige Nachlässigkeit, wohin ich die Wiederholung des Substantivums nach den Pronomina, lockere Satzverbindung, Flüchtigkeit im Wechsel der Subjecte und der Relation rechne. Pollio's Urtheil bei Sueton *Caes.* 56. *parum diligenter parumque integra veritate compositos, cum Caesar pleraque et quae per alios erant gesta temere crediderit, et quae per se, vel consulto vel etiam memoria lapsus ediderit* ist nicht leicht von der Hand zu weisen, weil Pollio dem Caesar nahe stand, wird sich aber vielmehr auf die Denkwürdigkeiten über den Bürgerkrieg beziehen ⁸⁾, die Caesar unvollendet zurückließ. In der Erzählung von dem siebenjährigen Kriege

¹⁾ Zeitschr. f. GW. 1873. S. 830.

²⁾ Schulzeitung von Stoy 1875.

³⁾ *Zen. MZtg.* 1874. Nr. 12. Vgl. auch Zeitschr. für österreich. Gymnasien 1876 S. 311. 1878 S. 78.

⁴⁾ Zur Reform II. S. 23. IV. S. 81. Er wird sich freuen, daß in Oesterreich durch Erlass vom 10. Juni 1877 das Buch zum Lehrgebrauch allgemein zugelassen ist.

⁵⁾ Köchy und Rüstow *Einl.* S. 7.

⁶⁾ *Hirtius Bell. gall.* VIII, 1. *ceteri quam bene et emendate, nos etiam quam facile atque celeriter eos perfecere scimus.*

⁷⁾ Auf dieses Urtheil stützen sich *Hirtius a. a. D.* und *Sueton Caes.* 56. An der Autorschaft des Caesar hat wohl nur *S. Lips* gezweifelt z. B. im *Polioreet.* I, 9. und Interpolationen von einem gewissen *Celsius* (wohl *Petrarca* ist gemeint) vermuthet.

⁸⁾ *J. J. Cornelissen de iudicio quod de Caesaris fide historica tulit Pollio, L. B.* 1864. S. wird geradezu als Schwindler behandelt in den Schriften von *M. Eichheim*, München 1879.

in Gallien läßt sich keine Unrichtigkeit nachweisen; verschwiegen wird gewiß manches sein. Von Ruhmredigkeit findet sich keine Spur.

Dieses Werk des *summus auctorum* D. Julius (Tacit. Germ. 28), welches Staatsmänner und Militärs eifrigst studiren müssen, soll, wie Köchly fragt, die Landplage unserer Gymnastasten sein, leider vorzugsweise als Schullectüre dienen? Es hat lange gedauert, ehe es dazu gekommen ist. Joh. Sturm wollte 1538 von der Lectüre der Historiker nichts wissen, setzte aber hinzu (bei Vormb. I, p. 665): *Caesarem excipio, qui oratori quam historico similior suas res quotidiani sermonis verbis maluit conscribere. Itaque hunc solum in sextam tribum admitto. Utilis enim in illo loco voluptas erit, si inter Terentium et Plautum interponatur.* 1553 nennt ihn die Magdeburger Sch.-D. unter den Schriftstellern für die oberste Classe, ebenso 1558 Augsburg (Vormb. I, 416. 453. 499); die Straßfunder 1591 neben Sallust nur für geschichtlichen Unterricht (Vormb. II, 118). Im 17. Jahrhundert finde ich ihn 1614 in Beuthen in der obersten Classe. Vossius de hist. lat. I, 13 beklagt, daß er so wenig von der Jugend gelesen werde. Im 18. Jahrh. wird er in den Französischen Anstalten zu Halle in der *latina secunda inferior* und *superior* auf eben die Weise wie in der *Tertia Nepos* behandelt und in zwei Jahren beide *commentarii* zu Ende gebracht (Vormb. III, 84. 222). In der Braunschw.-Lüneb. Sch.-D. folgt er auf *Nepos*, in Güstrow steht er 1752 neben *Nepos* in der dritten Classe (Vormb. III, 385. 468); die kursächsische, die doch eine Reihe von Historikern für die erste Classe aufzählt, nennt ihn nicht. Unter den Theoretikern ist kein Zweifel, daß er in die Schule gehöre, und allgemein wird ihm in den deutschen Gymnasien sein Platz in der *Tertia* angewiesen. Perthes vertritt 1880 die Ansicht, daß schon in der *Quarta* mit der Lectüre zu beginnen sei unter wenig billigenwerthen Cautelen. Der *Tertia* entspricht in Bayern die fünfte Classe der Lateinschule, der man leider eine Wahl läßt zwischen dem *bell. gall.* oder einer *Chrestomathie* mit größeren Stücken römischer Historiker; der ersten (untersten) *Gymnasialclasse* ist das *bell. civile* vorgeschrieben und daneben geht die *cursorische Lectüre* des *bell. gall.* In Oesterreich fällt das *bell. gall.* in die vierte Classe des *Unter-Gymnasiums* und es wird dabei bemerkt, daß der größte Theil der Schrift zu lesen sei. Frankreich hat den gallischen Krieg in der *quatrième*, während der italienische Lehrplan ihn nicht kennt. Dagegen wird er, wie die Schulausgaben zeigen, in Dänemark, Schweden und Norwegen, in Holland, England und Rußland fleißig gelesen.

Gegen diese Lectüre haben sich die rheinischen Realschulmänner erhoben. Rasner ¹⁾ behauptet, die Knaben fänden an der Lectüre des C. wenig oder gar keinen Geschmack, dieselbe könne auch keine Vaterlandsliebe einflößen. Genauer ist darauf Ostendorf eingegangen ²⁾. „Die Lectüre des Caesar in *Tertia*, sagt er S. 97, ist vom pädagogischen und didaktischen wie vom nationalen Standpunkte aus zu verwerfen. Für die unleugbaren Vorzüge der Form, welche C. *Commentare* auszeichnen, hat der *Tertianer* noch kaum ein Verständnis. Ein wahres Interesse am Inhalt können erst Männer haben. Der Geist aber, welcher in C. *Denkwürdigkeiten* herrscht, ist der Art, daß wer nicht in blinder Vorliebe für alles lateinische und der Macht alter Gewohnheit befangen ist, nur eine schwere Verübung an der Jugend und eine Verletzung des nationalen Interesses darin erkennen kann, wenn man unsern zwölfjährigen (?) Knaben als hauptsächliche geistige Nahrung den C. anbietet. Die kalte treulose Politik des Römers ist ebenso wenig wie die frivolten Beschönigungen derselben ein Element, woraus ein idealer Sinn erwachsen oder sittliche Charakterbildung hervorgehen kann; und daß der Schüler jene Politik mehrfach gegen Deutsche ausgeübt sieht, macht die Sache nur um so schlimmer“. Er will ihn trotzdem als *cursorische Lectüre* in den oberen Classen zulassen, zumal wenn nach Beseitigung des lateinischen Aufsatzes weniger von Cicero gelesen würde.

¹⁾ Die deutsche Nationalerziehung S. 61—78.

²⁾ In Langbein's pädagog. Archiv 1874, S. 529 und besonders abgedruckt unter dem Titel: Unser höheres Schulwesen gegenüber dem nationalen Interesse, Düsseldorf 1874. S. 97.

Ich weiß nicht, ob in der Ober-Tertia und Unter-Secunda der Realschulen zwölfjährige Knaben sitzen, die Tertianer der Gymnasien sind über dies Alter bereits hinaus. Perthes hat sich der Mühe unterzogen alle diese Behauptungen ausführlich zu widerlegen (zur Reform IV, S. 73—94), andere, wie Schmalfeld, haben sie kurz zurückgewiesen. Perthes geht jedoch zu weit, wenn er S. 78 sagt, daß der Tertianer nach vollendeter Lectüre des gallischen Krieges eine historische Quelle ersten Ranges über eines der epochemachendsten Ereignisse der Weltgeschichte schon im Knabenalter kennen gelernt habe. Es ist gewiß eine welthistorische Zeit, in welcher mit der Unterwerfung Galliens die Romanisirung des europäischen Westens begründet und damit die Erhaltung antiker Bildung gesichert wurde, aber der Mittelpunkt bleibt doch der bedeutende Mann, in dessen Leben die gallischen Kriege den wichtigsten Abschnitt bilden. Der Einwand, daß der Knabe zu tief in Kriegsgeschichten eingeführt werde, die an einer gewissen Einförmigkeit des Inhalts leiden¹⁾, besagt wenig, weil der Schauplatz wechselt, andere Völker und Verhältnisse vorgeführt werden und überdies Knaben für derartige Dinge sich besonders interessieren. Es ist nicht nöthig hier im einzelnen Beispiele vorzuführen. Zu diesem reichen Inhalte kommt nun die Reinheit der Sprache, die außerordentliche Schlichtheit und Einfachheit der Darstellung, welche jeden Schmuck verschmähzt. Die Perioden zeichnen sich durch scharfe Gliederung und meisterhafte Gruppierung aus, bieten auch in ihrem Umfange und in ihrem Bau hinlängliche Abwechslung²⁾.

Anderes ist es mit dem *bellum civile*. In der neuesten Zeit hat man angefangen an der Echtheit zu zweifeln, freilich in sehr oberflächlicher Weise. Heidtmann³⁾ will die von verschiedenen Verfassern herrührenden Theile genau herausfinden, ebenso Menge⁴⁾. Das sind kritische Ueberstürzungen. Caesar will sich nach Beendigung des Krieges rechtfertigen und die Römer mit den neuen Verhältnissen versöhnen. Es ist eine reine Partei-schrift⁵⁾. Deshalb tritt der Verfasser hier viel schärfer hervor und die Bedenken gegen die Glaubwürdigkeit der Berichte sind gerechtfertigt. Die Dinge werden tendenziös entstellt, die Wahrheit verlegt, vieles bleibt ganz unberührt. Dazu kommt die Flüchtigkeit und Eile bei der Abfassung, die den Verfasser zu einem völligen Abschlusse nicht hat kommen lassen. Die Ueberlieferung des Textes ist überdies sehr verdorben⁶⁾. Aus diesen Gründen trage ich Bedenken die Praxis zu billigen, welche das *bellum civile* für die höhere Stufe der getheilten Tertia oder noch weiter hinauf, wie in Bayern, in Anspruch nimmt. Der Abwechslung wegen, wie man sagt, oder weil, wie Weider (pommersche Dir.-Verh. 1879 S. 69) meint, in zwei Jahren das Interesse am b. g. erlahme, oder weil man voraussetzt, daß auch das andere Werk desselben Verfassers für denselben Schüler sich ebenso gut eignen müsse. Es gehört aber dazu eine größere Reife des Urtheils, eine genauere Kenntniss der Parteiungen gegen Ende der Republik, ja eine politische Einsicht, die man bei Schülern nicht voraussetzen kann. Eine Anzahl höchst anziehender Parteen darf dabei nicht in Betracht kommen. Derselben Ansicht sind Schelle S. 208, Nägelsbach, Brandau in einem Emdener Progr. (1871) S. 8, Per-

¹⁾ Hirzel *GPäd.* S. 207: C. wird für zwei Jahrescurse zu einseitig, kriegerisch und monoton.

²⁾ Dresler, einige Worte über den Werth der Commentarien C. vom gallischen Kriege für die Jugend und die Schule, Wiesbaden 1831. Progr.

³⁾ Haben wir ausreichende Garantien für die Echtheit der dem C. zugeschriebenen drei Bücher *de bello civili*? Progr. von Essen 1867 und Butke, *quaestiones Caesarianae*, Programm von Reife 1872.

⁴⁾ *De auctoribus comment. de bello civili, qui Caesaris nomine feruntur*, Programm von Weimar 1873.

⁵⁾ Strenge, der tendenziöse Charakter der Caesarischen Memoiren vom Bürgerkrieg, Progr. von Lüneburg 1872. 1875. Gloede, über die historische Glaubwürdigkeit C. in den Comm. vom Bürgerkriege, Kiel 1871.

⁶⁾ Madvig *opusc. altera* p. 222 *adeo enim — depravati hi libri, ut nullum historici latini, quod quidem extet, opus tam malam habuerit fortunam; er neunt sic corruptissimi belli civilis libri.*

thes zur Reform IV, 81, der entgegengesetzten Henrichsen in einem Altonaer Progr. 1869 ¹⁾).

An die Lectüre der mit Caesar gedruckten Schriften, des *bellum Afric.* und *bellum Hispan.*, denkt heute wohl niemand mehr, während man sie sonst sorglos las, weil sie ja in demselben Buche standen. J. Lipsius (*Elect.* II, 22) empfahl besonders das *bell. Afr.*: *at neglectus tamen iacuit, imo vix lectus is libellus (adeo hic quoque praeiudicia valent et traditae a magistellis opiniones): quem si serio inspicias, fatebere non alium magis esse ad genium prisca aevi. Pueris inter primos auctores formandae linguae si quis proponat, nihil orret.* Dies Urtheil kann bei den stilistischen Beurteilungen jenes Kritikers nicht auffallend erscheinen. Wir wollen die Arbeiten jener Officiere (für das *bell. Hisp.* nimmt Dornseiffen nur einen *gregarius miles* aus Caesar's Heere an) denen überlassen, die über Vulgärlatein Studien machen oder sich an der rhetorisch aufgebauchten, buntscheckigen Darstellung einmal ergehen wollen. Vgl. jetzt die kleinen Schriften über das *bell. Hisp.* von Fleischer (Weissen 1876), Degenhart (Würzburg 1877) u. Köhler (*Acta semin. phil. Erlang.* I, p. 367) Das *bell. Hisp.* ist überdies unvollendet. Für die Schule sind beide nicht, auch nicht das *bell. Alexandrinum*, obgleich dieses besser ist.

Daß man Caesar rasch lesen müsse, sagen alle Einsichtigen ²⁾, weil bei dem allzu langsamen Fortschreiten die Schüler keine rechte Freude an dem Schriftsteller gewinnen. Das spannende Interesse der Erzählung treibt an sich schon vorwärts. Damit wird aber nicht der Ungründlichkeit das Wort geredet, zumal die Tertianer an die Sorgfalt der Uebersetzung und die Genauigkeit der grammatischen Auffassung erst zu gewöhnen sind. Die sprachliche Erklärung, bei der vielfach die Mehrzahl der Lehrer stehen bleibt, hat das rechte Maß zu halten, dann wird sie kein Hindernis für die Weckung des lebendigen Interesses am Inhalte sein. Köchly ³⁾ verlangt: „der Schüler muß durch eine passende Einleitung nach seiner Fassungskraft auf den richtigen Standpunct gestellt und ihm durch gründliche Erläuterung der Sachen, besonders der historischen, antiquarischen u. s. w. ein fruchtbares und fesselndes Verständnis eröffnet werden“. Die Einleitung, welche er selbst in Verbindung mit Küstow, Gotha 1857, herausgegeben hat, wird dabei den Lehrer vortrefflich unterstützen, selbst der populäre Vortrag „Caesar und die Gallier“, Berlin 1871; für den Schüler aber geben sie zu viel und schwächen das Interesse ab, welches die allmähliche Entwicklung der Kriegereignisse gewährt. Die Persönlichkeit Caesar's ist dem Schüler nicht unbekannt und wenige Worte genügen, um die Spannung auf den Inhalt der jedesmal folgenden Erzählung herbeizuführen. Es ist ja nicht schwer auszuführen, daß nicht capitelweise gelesen wird, sondern so, daß man das Zusammengehörige in kleineren Gruppen zusammenfaßt und nach dem Schlusse des Buches den Feldzug eines Jahres recapitulirt. Aber ganz Recht hat Köchly mit der anderen Forderung, daß alles, was mit den Augen wahrnehmbar ist, durch Vorzeigen von Abbildungen oder Zeichnen an die Tafel anschaulich gemacht werde. Die bloße Karte, auf welcher die Völker und Städte aufgesucht, der Weg Caesar's verfolgt wird, genügt jetzt nicht mehr, weil bei den Schlachten und Belagerungen auch genaue Kenntniss des Terrains nothwendig ist, ohne daß wir damit die Jugend zu Strategen auszubilden beabsichtigen. Modelle von Mauer- und Brückenbauten, Nachbildungen der Waffen, wie sie jetzt das Mainzer Museum (leider für unerschwingliche Preise) liefert, müssen zur Hand sein. Es fehlt auch nicht an den zweckmäßigsten Hilfsmitteln. Ich meine damit nicht die älteren strategischen Erläuterungen des Obersten Quintus Zilius

¹⁾ Daß diese Schrift bereits weniger gelesen wird, zeigt die geringere Zahl neuer Auflagen der Schulausgaben.

²⁾ Nägelsbach *Op.* S. 118. Tiemann, *qua ratione scriptores classici, imprimis C. comment. in gymnasiis legi tractarique debeant*, Progr. von Dönnabrück 1847. J. Muther, *Beiträge zur Methodik der altclassischen Lectüre* (Programm von Coburg 1856), bezieht sich hauptsächlich auf den gallischen Krieg. Auszüge aus einem Jäger'schen Progr. bei Perthes IV. S. 70.

³⁾ *Verm. Bl.* II. S. 58.

(Guichard, Berl. 1773) oder das Buch von Kösch (1783), sondern die belehrende Schrift von Müstow „Heerwesen und Kriegführung Caesar's“ 1862 und vor allem den zweiten Band von Napoleon's III. *histoire de J. C.* (1866), der auf der Grundlage der *commentarii* den gallischen Krieg behandelt und der bei seiner Arbeit von den tüchtigsten Helfern unterstützt in dem beigegebenen Atlas den Lehrer fördert¹⁾. Auch deutsche Militärs haben diese Partien behandelt, wie General Aug. v. Göler in verschiedenen 1854—61 erschienenen Schriften, die 1880 der Sohn E. A. v. G. unter dem Titel *C. gallischer Krieg und Theile seines Bürgerkriegs* in 2 Bdn. vereinigt und ergänzt hat; Oberst von Cohausen die *Rheinbrücken* (1867) und die *Feldzüge gegen die germanischen Stämme am Rhein* in den *Bonner Jahrbüchern* 1867, in denen sich auch andere Abhandl. von Fr. Ritter (1845), Fiedler (1854) und Cohausen (1848) finden. Jüngst General v. Veith die *Arivovistus-Schlacht* in *Pick's Monatschrift für die Geschichte West-Deutschl.* (Trier 1879. S. 496) und die *Rheinübergänge* in den *J. 55 u. 53 in der Monatschr. für die Gesch. Westdeutschl.* VI, 2. S. 87—112. Unter den Franzosen F. de Sauley *les campagnes de J. C. dans les Gaules* (1862) Für die Geographie giebt E. Desjardins in der *géogr. historique et admin. de la Gaule Romaine* Auskunft, da schon der 1876 erschienene erste Theil *Drographie, Hydrographie und productions* mit vielen Karten und Zeichnungen behandelt, der zweite (1878) *la conquête*. Selbst für die Schule haben die Arbeiten von v. Kampen (1879) und von Meyer und Koch (1879) in besondern Atlanten gesorgt, die eben so reichhaltig als sauber und billig sind. So wird es uns jetzt leicht das anschauliche Verständnis der Begebenheiten herbeizuführen. — Bei dem Interesse des Schriftstellers ist es wünschenswerth, daß die sieben Bücher des gallischen Krieges ganz gelesen werden, wofür namentlich Perthes²⁾ schwärmt. Schrader S. 367 sieht fünf bis sechs Bücher für einen zwei-jährigen Zeitraum als keine übergroße Aufgabe an.

Von Schulausgaben kommen in Betracht für den gallischen Krieg Held seit 1825—1851, Herzog 1825. 1831. 1851, Seyffert zuerst 1836. 1851 und durch den Sohn 1879, Hinzpeter seit 1837 in 8 Aufl., Doberenz seit 1853 bereits in 7 Aufl., Kraner seit 1853, jetzt bearbeitet von Dittenberger bereits in 10 Aufl., Quosied 1866 und 1873³⁾. H. Rheinhard (2. Auflage 1878) bietet allerlei Anschauungsmittel in Karten u. Plänen, aber der Text und die Anmerkungen bedürfen der Verbesserung. Der Lehrer wird natürlich Dudenordp (1737. 1822), Nipperdey (1847) u. Dübner (Paris 1867) für Caesar überhaupt und Schneider u. J. K. Whitte für das b. g. nicht entbehren können. — Ueber den Sprachgebrauch Caesar's haben wir in jüngster Zeit recht gründliche Untersuchungen besonders in Schulprogrammen und Zeitschriften erhalten.

Titus Livius, geb. in Patavium um 58 v. Chr. und daselbst hochbejahrt 17 n. Chr.⁴⁾ gestorben, hat in stiller Muße zu Rom eine umfassende Bearbeitung der ganzen römischen Geschichte (XXXI, 1 *proferi ausus perscripturum omnes res Romanas*) von der Gründung der Stadt bis zum Tode des Drusus 9 v. Chr. in den *libri CXLII ab urbe condita*⁵⁾ unternommen und in 44 Jahren je ein Buch in 3—4 Monaten vollendet. Nur 35 Bücher sind uns erhalten und außerdem die ziemlich früh entstandenen *periochae* (Inhaltsangaben) eines Epitomators von 140 Büchern (136

¹⁾ Thomann, der französische Atlas zu C. gallischen Kriege (zwei Programme der Cantonschule in Zürich 1868. 1871) bespricht die Karten und Pläne für das erste und zweite Buch. Anderes hierher Gehörige berichtet Heller im *Phil.* XIX, 548. XXVI, 652. XXXI, 314. 511.

²⁾ Zur Reform IV, 69. 81. 84. 91.

³⁾ Für den Schüler soll einen Commentar ersetzen A. Bagler's Hülfsbüchlein zu C. b. g., 1879 schon in fünfter Auflage erschienen.

⁴⁾ Ueber die Entdeckung seines angeblichen Grabes und die Verzettlung der darin gefundenen Gebeine vgl. jetzt C. I. L. V, 1. p. 287.

⁵⁾ Diesen Titel bestreitet Zumpt in einem Berliner Programm 1869; er will wegen der chronologischen Folge höchstens *annales* (Liv. XLIII, 13) gelten lassen; *historiae* nennt sie Plin. N. H. praef. 16.

und 137 fehlen). Ueber die Art und Weise, in welcher der fleißige Gelehrte seine Quellen benutzt hat und bei der raschen Förderung seines Werkes hat benutzen können, werden jetzt erst genauere Untersuchungen angestellt, die in ihren Ergebnissen noch weit auseinander gehen. In chronologischen Dingen fehlt es an einem festen System; für Verfassungsfragen, auch für strategische Verhältnisse geht ihm das Verständniß ab. Aber die Geschichte des *princeps* oder *invictus terrarum populus*, dessen Welt Herrschaft er auf göttliche Fügung zurückführt (I, 16), hat doch in seiner unterhaltenden Darstellung einen großen Reiz und empfiehlt sich einerseits durch die warme Vaterlandsliebe, andererseits durch den religiösen Sinn und den sittlichen Ernst, mit dem er die alten Römertugenden hervorhebt und überall *exempla* giebt, *inde tibi tuaeque reipublicae quod imitere capias, inde foedum inceptu, foedum exitu quod vitas*. Deshalb erfreute er sich bei seinen Zeitgenossen und überhaupt im Alterthum allgemeiner Anerkennung und nur Caligula (Sueton. c. 34) hat ihn als *verbosum* in *historia negligentem* getadelt. Die Anekdote bei Plinius (Epist. II, 3, 8), daß ein Gaditaner ad *visendum eum ab ultimo terrarum orbe* gekommen und sofort nach der Erfüllung dieses Wunsches wieder abgereist sei, steigert Hieronymus (ep. 53) zu *ex ultimis Hispaniae Galliarumque finibus quosdam venisse nobiles, angezogen unius hominis fama*. Quintilian redet (VIII 1, 3) von seiner *mira facundia* und X, 1, 32 von der *lactea ubertas*, preist ihn X, 1, 101 nach allen Seiten, um ihn neben Herodotus zu stellen und sagt (II, 5, 19) *Livium a pueris magis (legi velim) quam Sallustium u. a.* Seine rednerische Bildung zeigt sich in der Schilderung von Stimmungen und Persönlichkeiten, die er durch die ganz nach den Regeln Cicero's ausgearbeiteten Reden sich selbst zeichnen läßt. Die Schriftsteller der Kaiserzeit, welche die Geschichte der *libertas* behandeln, sind hauptsächlich ihm gefolgt; bis zu dem fünften Jahrhundert scheint das Werk vollständig erhalten gewesen zu sein. Unter den Neueren hat ihn Niebuhr besonders hoch gestellt. Kann dieser Schätzung der Tadel Abbruch thun, welchen schon unter den Zeitgenossen der alles bekrittelnde Asinius Pollio ausgesprochen hat? Quintilian (I, 5, 56) Pollio reprehendit in Livio Patavinitatem und VIII, 1, 3 in Tito Livio, *mirae facundiae viro, putat inesse Pollio Asinius quandam Patavinitatem*. Ob wir je darüber in's Reine kommen werden, was Pollio damit gemeint habe, ist sehr zweifelhaft; die Ansichten gehen weit auseinander¹⁾. Sonst dachte man an politischen Parteigeist (Niebuhr) oder an die Unfähigkeit sich in großartige Verhältnisse hinein zu finden, an kleinstädtischen Schliß oder an Schulbildung, die nichts vom praktischen Leben verrieth (Bernhardy S. 720), oder man verwarf die Notiz als eine Anekdote. Zunächst deutet Quintilians *putat* an, daß es sich hier nicht um eine gelegentliche Aeußerung handelt, sondern um ein in einer Schrift niedergelegtes Urtheil, sodann aber zeigt der Zusammenhang an beiden Stellen²⁾, daß sich der Tadel auf die Darstellung bezogen hat, auf gewisse Eigenthümlichkeiten seiner Heimat, auf Provinzialismen, dialectische Eigenthümlichkeiten, die verriethen, daß er nicht *alumnus huius urbis* war, daß im Gegensatz zur Hauptstadt die *oratio* als *civitate donata*, nicht als *romana* erschien. Wir werden es nicht ermitteln, da auch Cicero (Brutus c. 45) die Frage *quis est iste tandem urbanitatis color?* nicht zu beantworten gewagt hat. Und doch beruhen meist darauf die wegwerfenden Urtheile der strengen Ciceronianer. Der Historiker mußte sich seinen Stil schaffen; es ist dies erst im Fortgange der Arbeit geschehen; daher die Verschiedenheit der Darstellung in den verschiedenen Decaden. Bei dem Rhetor ferner mußte die Anwendung seiner Kunst Platz greifen und die Einwirkung der Dichterlectüre, namentlich

¹⁾ Morhof de patavinitate Livii, Kiel 1685 (wiederholt bei Drackenborch) wirft deshalb dem römischen Beurtheiler *asinitas* vor. Schulschriften von Richter (1744) und Wiedemann (Görkiz 1848—55) haben die Sache nicht aufgeklärt. Böckh (Encycl. S. 692) vermuthet, daß sich dieser Tadel auf den rhetorischen Stil des Livius bezogen habe und derselbe vielleicht scherzhaft patavinisch genannt sei.

²⁾ Haupt Opusc. III. p. 69.

Virgil's¹⁾, sich geltend machen, wie dies überhaupt seit der Augusteischen Zeit geschah. Es ist das Latein der Schriftsprache, die schon schwerfälliger wird als die mündliche Rede und die namentlich die Gedanken künstlich in Perioden zusammenfügt²⁾. Darum aber braucht man nicht mit M. Seyffert zu sagen, daß die Sprache des Cicero und des Livius wie zwei verschiedene Welten aus einander liegen und der Letztere nicht zu den classischen Schriftstellern gehöre.

Die italienischen Humanisten, wie Vittorino³⁾, haben ihn in der Schule behandelt, wie dies Johannes Andreas von Meria in der Dedicatio der edit. princ. (Rom 1469) erzählt⁴⁾: *illud verissime referre me puto, primum omnium aetate nostra Victorinum Feltrensem lectionem publice audientibus praeisse Livianam, ingenti hominum admiratione et fama und nachher Patavinos thesauros Hesperidum hortis elusiores patefecit, und der Bischof hat ihn in Mantua Livii decadum partem praelegendem gehört.* Bei uns hat Melandthyon in dem Nürnberger Gymnasium 1526 angeordnet: *praelegentur Ciceronis officia et historiae vel Livii vel aliorum scriptorum, ad quorum imitationem scribere et loqui adolescentes discant.* Livius in dem libellus *de ratione dicendi*⁵⁾ verlangt diese Lectüre, aber erst nach Cicero's Brutus und nach den Büchern *de oratore*, wenn der Stil bereits hinlänglich geübt sei. Auch J. Sturm verwarf ihn nicht (Vormb. I, 669), denn er ordnet für die dritte Classe an: *legere etiam utile erit historicum Salustium aut Caesarem; ad Livium tum, cum illi lecti erunt, perveniatur.* Magnus ille quidem scriptor est, sed observator aetatum et oratori dissimilior quam Caesar et Salustius. Die württembergische Schul-Ordn. 1559 verlangt nur die Benutzung seiner Reden für den rhetorischen Unterricht⁶⁾, die Breslauer dagegen setzt für die erste Classe (Vormb. I, 89. 201. 473) *„bisweilen auch ein Buch Titi Livii“* an, die Augsburger 1576 nur wegen der *exempla* für die *ratio orationis varie commutandae ac enunciandae*. So sehr auch demnächst die Theoretiker⁷⁾ ihn und zwar nicht bloß für die Prinzenziehung (wie der Jesuit Juan Mariana) empfohlen haben, so erscheint er doch erst wieder 1664 in den obersten Classen des Bayreuther Gymnasiums und zwar für den historischen Unterricht, oder in den Franckeschen Anstalten zu Halle (Vormb. III, 225) mit Benutzung der von Chr. Cellarius herausgegebenen *conciones* für rhetorische Bildung, *„damit die Knaben des stili oratorii ein wenig gewohnt werden“*. Dagegen wurde er im J. 1716 in Jlfeld, 1727 in Meissen, 1740 in Gera und Hamburg, 1742 in Berlin eingeführt. Gesner verlangt in der braunsch.-lüneb. Schul-Ordn. 1737 (Vormb. III, 389) *„vom Tito Livio zum wenigsten die ersten 10 Bücher: nicht als wenn nicht zu wünschen, daß jeder studirende den ganzen Livium gelesen haben möchte, sondern weil derjenige, welcher die ersten 10 Bücher unter Beystande eines guten Lehrers gelesen, keine Mühe haben wird, die übrigen vor sich hinzuzuthun“*. Auch die kursächsische Ordnung (Vormbaum III, 627) setzt ihn in die oberste Classe zu cursorischer Lectüre; nur bei Reden, vorzüglich schönen Erzählungen, Charakteren großer Männer soll man diese aufgeben. Von Jlfeld berichtet Heyne⁸⁾: *„Livius wird ganz und meist cursorisch gelesen“*. So finden wir L. gegen den Ausgang den 18. Jahrhunderts allgemein; an den Orten, wo die Höhe des Preises der Anschaffung des ganzen Schriftstellers hinderlich war,

¹⁾ Wölfflin Philolog. XXVI. S. 130.

²⁾ Madvig, II. Schriften S. 359.

³⁾ Rosmini p. 123. Ueber Boccaccio's Kenntniß des Livius hat Hortis in einer besonderen Schrift gehandelt, Triest 1877. und in den *studj sulle opere lat. del Boccaccio* (1879) p. 317—323. 416—424.

⁴⁾ Abgedruckt bei Bootfield S. 95.

⁵⁾ Instit. Thorun. II, 1. p. 501.

⁶⁾ Für diese Zwecke sind die *conciones Livii* von Perionius (1532), Lotichius (1537) u. a. bestimmt, besonders Elzevirische Sammlungen im 17. Jahrhundert.

⁷⁾ Einige Nachweisungen bei Kühnast S. 2.

⁸⁾ Nachricht von der Einrichtung des k. Pädagogii, Göttingen 1780. S. 43.

wenigstens Chrestomathieen. Wolf hat ihn den eigentlichen lateinischen Secundaner-Profassien genannt. Diesen Platz behauptet er noch; ihm entspricht die zweite Gymnasialklasse Bayerns und in Oesterreich die fünfte Classe. Ja man hat dort in dem Organisations-Entwürfe die ganze profaische Lectüre des Obergymnasiums nach der römischen Geschichte geordnet; das erste Buch, wichtige Partien aus den Kämpfen der Patrizier und Plebejer, der Kampf Roms gegen Hannibal müssen nothwendig gelesen werden. Nur Frankreich hat ihn nicht unter den livres classiques, wohl aber Italien; in jenem Lande hält man um so fester an den conciones, die selbst Gelehrte, wie Ch. Thurot wegen der rhetorischen Bildung vertheidigen (Revue critique 1877, p. 385).

Ganz vereinzelt steht das Urtheil von Wilms¹⁾, L. sei charakterlos, unkritisch und in vielen Partien für den Schüler langweilig und mühe deshalb von der Schule ausgeschlossen werden. Wie wohlthuend ist dagegen die warme Begeisterung eines Nägelsbach²⁾: „Die Fülle des edelsten Sprachschazes ist es ja, die ihn so herrlich für die Jugend macht. Er ist nicht so großartig wie Caesar, aber sein Latein ist wohlthuend; er hat ja den Cicero hinter sich; eine leichte Umbiegung liegt in seinen Gracismen. Er giebt aber ferner eine empfundene Darstellung des Edlen und Großen im Römerthum und gerade durch seinen Mangel an taktischen und politischen Kenntnissen ist er für diese Unterrichtsstufe so brauchbar, denn hier ist das menschlich Edle am besten zu gebrauchen.“ Er verlangt zwei Jahre und mindestens vier Bücher. Noth hat in Württemberg Livius für die Maturitäts-Prüfung angeordnet, weil er von der anhaltenden Beschäftigung mit L. den größten Nutzen für die Ausbildung des deutschen Stils erwartete (G. Pädag. S. 216).

Daß man nicht den ganzen Livius in der Schule lesen könne, ist selbstverständlich, daher ist eine Auswahl zu treffen. Damit empfehle ich nicht eine der zahlreichen Chrestomathieen, sondern die Auswahl eines ganzen Buches. Wolf³⁾ wollte die cursorische Lectüre desselben mit der dritten, auch wohl vierten Decade beginnen und die erste in historischer Beziehung später nehmen. Mit dem ersten Buche zu beginnen ist allerdings bedenklich, weil die politischen und historischen Schwierigkeiten zu groß sind. Niebuhr (Vortr. I. S. 47) zieht das erste Buch wegen seiner gedrungenen Kürze und poetischen Schönheit, eines Nachklanges Ennianischer Studien, den anderen vor. Schrader empfiehlt außer den ersten beiden Büchern Buch 5—7 (Camillus) und 21—24 und wird bei den zuletzt genannten um des punischen Krieges willen wohl allgemeine Zustimmung finden. Hudemann⁴⁾ hat die vier letzten Bücher der ersten und die ganze dritte Decade ausgewählt, also die Geschichte des samnitischen und des zweiten punischen Krieges. Wenn aber diese Bücher nur in einer Auswahl des Interessantesten gelesen werden sollen, so überläßt er diese dem subjectiven Ermessen des Lehrers und macht damit eine Art von Chrestomathie. Er überschreitet das Maß der Schule, wenn er Livius auch noch in der Prima beibehalten und dorthin die vierte Decade verlegen will, woraus höchstens einiger Vortheil für die Kenntnis der Geschichte des Antiochus und Perseus, vielleicht auch Stoff zu einigen Aufsätzen gewonnen wird. Bei einer rascheren Lectüre wird sich immer noch Zeit finden auf die Eigenthümlichkeiten des Livianischen Ausdrucks hinzuweisen, obgleich darauf nicht zu großes Gewicht gelegt werden darf, weil die Schüler doch von Cicero noch nicht genug kennen, um den Gegensatz zu begreifen. Für Hannibal's Feldzüge fehlt es noch an den Mitteln der Veranschaulichung, die wir für Caesar bereits besitzen.

Die Schulausgabe von Weissenborn seit dem J. 1853 in 10 Bänden hat viel Beifall gefunden und wird ihn in der Bearbeitung von H. J. Müller erhalten, obgleich das Buch mehr dem Lehrer Hülfe gewährt als dem Schüler. Von der von

¹⁾ Westfäl. Dir.-Conf. XIII. S. 34.

²⁾ Gymn.-Pädag. S. 119. Schmid's Encycl. I. S. 924.

³⁾ Arnolbt II, 168.

⁴⁾ Die Lectüre des Livius auf Gymnasien in der Berl. Zeitschr. f. GW. Bd. V. S. 497.

Frey 1865 begonnenen sind nur zwei Hefte erschienen; die vollständig neue Bearbeitung von Mor. Müller (B. 1. 1875. Bb. 2. 1879) ist wohl gelungen. Nicht brauchbar ist B. 21 u. 22 von Fabri (1837), neu bearbeitet von Heerwagen (1852) und Bb. 23 u. 24 mit lat. Comment. von Fabri (1840) und B. 23, 24, 25 von H. J. Müller (Berl. 1878 u. 1879). Etwas über die Schule hinaus geht Wölfflin in B. 21 (1873 u. 1880) und 22 im Jahre 1875, so werthvoll diese Arbeit sonst ist; dasselbe aber gilt nicht von Tücking's Bearbeitung des 1—5. 21. (2te verb. Aufl. 1877) und 22. Buches; das 3. 5. Buch (1876) sind etwas besser durch die Beschränkung der bloß übersetzenden Anmerkungen. — Für den Wortschatz genügt Ernesti's glossarium Livianum (1784) auch in den späteren Ausgaben von Schäfer (1804) und von Kreyßig (1827) gar nicht; die von Hildebrand angelegten reichen Sammlungen zu einem Lexicon Livianum hat Mor. Müller zur Vollendung übernommen. Den Sprachgebrauch hat Kühnast am ausführlichsten behandelt: Die Hauptpuncte der Livianischen Syntax 1872, eine zweite vermehrte Bearbeitung dreier Rastenburg'schen Programme von 1863, 1867 u. 1868, aber wenig genügend¹⁾. Ergänzungen dazu in O. Riemann, études sur la langue et la grammaire de T. L. (Paris 1879).

Zweifelhaft erscheint die Lectüre des C. Sallustius Crispus aus Amiternum, † 35. Als dieser für Caesar eifrige Parteigänger nach dem Tode desselben sich von dem politischen Schauplatz völlig zurückgezogen hatte, wendete er sich der Geschichtsschreibung zu und verfaßte zuerst (nicht vor 43, nach Mommsen bereits 46 oder 45) de Catilinae coniuratione oder bellum Catilinarium und bald darauf das bellum Jugurthinum. Nur diese beiden Schriften können hier in Betracht kommen, weil von den 5 Büchern historiae (von Sulla's Tode 78 bis 67) nur Bruchstücke erhalten sind. Das Alterthum stellt diesen Historiker mit Ausnahme des Livius (iniquus Sallustio fuit) sehr hoch; Tacitus (Ann. III, 30) nennt ihn rerum Romanarum florentissimus auctor, Martial (XIV, 191): primus Romana Crispus in historia, die Urtheile Quintilian's (II, 5, 19) und besonders X, 1, 101: at non historia cesserit Graecis nec opponere Thucydidi Sallustium verear, nicht zu gedenken der Verehrung, die er um der Sprache willen bei den Frontonianern, oder wegen des Schatzes sittlicher Lehren sogar bei Kirchenvätern gefunden hat. Wie Thucydides²⁾ machte er die eigene Zeit zum Gegenstande seiner Darstellung und bemühte sich fern von dem Parteitreiben³⁾ treu und gewissenhaft zu erzählen. Zwar sind im Catilina wegen der künstlerischen Gruppierung des Stoffes chronologische Ungenauigkeiten⁴⁾ (die schlimmste haben Linke und andere durch Umstellung beseitigt), manches ist flüchtig gezeichnet, wie denn Cicero's Antheil an den Begebenheiten und die Stellung seines Collegen Antonius nicht vollständig erkannt wird, selbst in der Auffassung des Catilina tritt weniger der Staatsmann im Zusammenhange mit den politischen Partiekämpfen hervor⁵⁾; aber dies berechtigt nicht den Catilina für ein romanhaftes Pamphlet zu erklären, in dem er eine Apologie Caesar's oder gar, wie Dietrich⁶⁾ meint, seine eigene und nur indirect Caesar's beabsichtigt habe, oder in Jugurtha die Verherrlichung der Führer der Demokratie und eine Herabsetzung der potentia paucorum zu suchen. Licht und Schatten ist ziemlich gleich vertheilt, das zeigen die Betrachtungen über die inneren Zustände Roms (Cat. 37—39. Jug. 40—42), der Tadel des Marius, die Verherrlichung Cato's. Und

¹⁾ Madvig, H. Schr. S. 377.

²⁾ Vell. Pat. II, 36 nennt ihn aemulum Thucydidis.

³⁾ Cat. 4 eo magis, quod mihi a spe, metu, partibus reipublicae animus liber erat oder Hist. fr. neque me divorsa pars in civilibus armis movit a vero.

⁴⁾ Mommsen Hermes I, 427. 436. Dübri in einer Bonner Dissertation 1871. Fleckeisen's Jahrb. Bd. 113. S. 85.

⁵⁾ Ihne in den Verhandlungen der Würzb. Philol.-Vers. S. 106. u. Zeitschr. f. GW. Bd. 34. S. 47—51.

⁶⁾ Verhandl. der Stuttg. Philol.-Vers. S. 27—39. Vgl. Philol. Anz. Bd. VIII. S. 531. Goepel: Ist der Catilina Sallust's eine Parteischrift, Sena 1879.

doch ist das Bedenken Wiedemann's (Philologus XXII, 495) gegen die Lectüre in der Schule nur auf diese angebliche Parteilichkeit gegründet. Einen anderen Angriffspunct haben die Anklagen wegen Ueppigkeit, sinnlicher Ausschreitungen und Habucht geboten und von den Schimpfwörtern an, mit denen ihn Lenäus¹⁾ beehrt, bis zu den Kirchenvätern gründliche Verachtung gepredigt, die in der Verwerfung des strengen Sittenrichters Schloffer gipfelt. Man rettet Sallust nicht damit, daß man diese Beschuldigungen für Bagatellen erklärt oder auf Rechnung der Parteilichkeit setzt oder auf die immer lebendige Lust am Scandal zurückführt, oder gar die Zeugnisse für unsicher und verdächtig erklärt und manches auf seinen Neffen überträgt. Sallust hat als Schriftsteller mit seiner nicht tadellosen Vergangenheit gebrochen und darum sind seine moralischen Betrachtungen nicht eitel Heuchelei, von der man sich mit Abscheu abwenden mußte.

Mit gleicher Strenge hat man die künstlerische Nachbildung des Thucydideischen Stils getadelt und dabei die *brevitas*, das *abruptum dicendi genus*, welches zur obscuritas werde, die *nimia praeconum verborum affectatio* (so Pollio oder *praeconum Catonis*²⁾ *verborum ineruditissimus* für bei Lenäus oder das Epigramm bei Quintil. VIII, 3, 29 et *verba antiqui multum furate Catonis*), die zahlreichen Gräcismen (Quint. X, 3, 17) und die *novatio verborum* (Gell. IV, 15) geltend gemacht. In Wölfflin findet in vielen Eigenthümlichkeiten des Catilina, theilweise auch des Jugurtha „vulgäres Demofratenein“. Auf die Abweichungen von der gewöhnlichen Redeweise, auf die Nachahmung des Cato (Sisenna durfte dabei nicht übersehen werden) lege ich weniger Gewicht. Sallust mußte sich eine neue Sprache schaffen, darum zog er der größeren Würde wegen die älteren Historiker heran, darum scheute er sich nicht Neues zu schaffen. Die vielbesprochene Kürze³⁾, die Quintilian (X, 1, 102) besser als *immortalis illa velocitas* bezeichnet, besteht darin, daß die Gedanken in rascher Folge auf einander drängen und in beständiger Spannung erhalten. Eine besondere Schwierigkeit bereitet sie bei der Lectüre gar nicht und giebt keinen Grund Sallust von der Schullectüre auszuschließen.

In der Schule wurde er früher selten gelesen. Joh. Sturm bestimmt ihn erst für *ordo quartus*; Sallustius post hanc *praeceptionem* (der Rhetorik) *adiungi potest* — *non exemplorum gratia, quae in Cicerone et Demosthene demonstrantur, sed ob historiam et singulare genus orationis, in quo cum iudicio versandum est*, und nachher setzt er ihn mit Caesar in den *ordo tertius*⁴⁾. Bives sagt: *Frequens est in manibus puerorum, sed mihi aptior videtur provecioribus*. Rivius soll ihn in Sachsen benutzt haben; in der Mecklenburg. K.-Ordn. von 1552 und in der Brandenburger Sch.-Ordn. vom J. 1564 stehen neben Cicero's kleinen Schriften Sallustii *historiae* (Vormb. I, 64. 534). Erst im 18. Jahrhundert erscheint er in den Franckeschen Anstalten, aber nur in den Repetitionsstunden der *latina prima*, und ebenso in den sächsischen Landesschulen (Vormb. III, 230. 622); sonst nirgends. Wohl aber hat die Theorie ihn immer mehr zu beachten angefangen, namentlich Wolf, freilich zunächst in Rücksicht auf die Darstellung⁵⁾: der Ton des Ganzen sei zwar nicht nachzuahmen, doch stecken Kernausdrücke darin; er gehöre unter die gedankenreichen Schriftsteller, die kein Wort vergeblich sagten; oder Schelle S. 231 und ganz besonders Fußner⁶⁾, der ihn dringend empfiehlt und behauptet, er müsse dem Schüler lieb werden, wenn ihn

¹⁾ Suet. de gramm. 15. Gell. XVII, 18.

²⁾ So auch Augustus bei Sueton c. 86. Fronto p. 62.

³⁾ Quint. IV, 2, 45. *vitanda est etiam illa Sallustiana (quamquam in ipso virtutis obtinet locum) brevitatis* warnt nur den Redner, vgl. X, 1, 32.

⁴⁾ Vormb. I, 667. 669. Ihm sind die Franzosen bis in's 17. Jahrhundert gefolgt.

⁵⁾ Arnoldt II, 168.

⁶⁾ Sallust in der Schule, in der Zeitschr. f. GW. XXII. S. 801. Auch Hirzel nimmt S. 211 Sallust und zwar für ein ganzes Jahr. Baumstark, Wolf und die Gelehrtenchule S. 56, empfiehlt ihn auch darum, weil er ganz gelesen werden könne.

nur der Lehrer in gewinnender Weise vorzustellen verstehe. Und so finden wir ihn in dem Wiese'schen Lehrplane und zwar Jugurtha für III^a, und wieder in IIb „Livius“ oder Sallust, während Frid nur Catilina und zwar für Ober-Secunda verlangt; Sachsen nimmt ihn in Secunda, Bayern in der zweiten Gymnasialklasse, Oesterreich in der zweiten Classe des Obergymnasiums. Hier hatte der Entwurf S. 26: „Rom in der Zeit der Partekämpfe und im Uebergange zur Monarchie dargestellt an den gleichzeitigen Classikern“ gefordert und daher beide Schriften des Sallust zugelassen; eine Verfügung vom 15. Januar 1867 läßt nur noch Jugurtha gelten. In Frankreich ist er für die troisième vorgeschrieben. Ich meine, daß er besser ausgeschlossen wird, um auf der obersten Stufe die Lectüre des Cicero nicht zu sehr zu beeinträchtigen. Ja ich schwärme auch nicht sehr für die Privatlectüre, welcher ihn besonders Nägelsbach und Schrader¹⁾ überweisen, und zwar jener in den beiden obersten Classen, also der nord-deutschen Prima, dieser in Secunda. Das sachliche Verständniß liegt, wie bei Caesar's bell. civ., über der Altersstufe der Secunda. Die Methode hat Pauli in der Me-III. S. 117—167 eingehend behandelt.

An Schulausgaben ist kein Mangel; es kommen Fabri (1831. 1845), Frig (1856) und besonders R. Jacobs (seit 1852 die 6. Aufl. mit einigen Zusätzen von Hirschfelder 1874, die 7. von Hans Wirz 1878, von Thomas auch 1877 nach Belgien verpflanzt) in Betracht.

Viel mehr als Sallust ist Cornelius Tacitus zu beachten, geb. 55 oder 56 n. Chr., gest. zwischen 117—120, der, von Quintilian (?) zum Redner gebildet, die Staatscarriere machte (Hist. I, 1); als das Gefühl der Sicherheit unter Nerva zurückgekehrt war, sprach er nach der Schreckenszeit unter Domitian zuerst wieder ein freies Wort. Im J. 97 trat er hervor mit dem Büchlehen de vita et moribus Julii Agricola, 98 oder 99 folgte die Germania, dann die Historiae libri XIV, in welchen er die Geschichte des Flavischen Hauses (69—96) behandelte, endlich ab excessu divi Augusti l. XVI²⁾, welche die Regierungsgeschichte der Julischen Dynastie nach dem Tode August's (14—68) enthielten und zwischen 115 und 117 herausgegeben sind. Von den Historien sind nur die vier ersten Bücher und die erste Hälfte des fünften erhalten; in den Annalen fehlt uns die ganze Regierungszeit des Caligula, des Claudius vom Anfange bis 47, Nero 66—68. Weitere Pläne die Zeit Nerva's und Trajan's zu schreiben (Hist. I, 1) oder auf die Augusteische Zeit zurückzugehen (Ann. III, 24) hat er nicht ausgeführt. In den beiden größeren Werken behält er, wie alle Römer, die annalistische Form bei, bemüht sich aber alles pragmatisch zu behandeln (Hist. I, 4) und die Ursachen des Geschehenen bald aus den Verhältnissen, bald aus den Regungen der Seele bei den handelnden Personen zu entwickeln. Daher seine Meisterschaft in der psychologischen Analyse der Charaktere. Der Grundton der Darstellung ist ernst, bitter, die Farben oft düster, weil er die Gesunkenheit seiner Zeit in Gegensatz stellt zu der alten Größe. Seine Sprache hat sich erst allmählich gestaltet. Der Dialog, ein Nachklang Ciceronianischer Studien, liest sich wie eine Schrift der besten Zeit; Agricola ist zwar in der Weise Sallust's geschrieben, aber nicht ohne Anklänge an die frühere Ciceronianische Periode des Schriftstellers; in der Germania, die nicht ganz frei ist von einer rhetorischen Häufung von Synonymen und Figuren, tritt schon mehr die gedrungene Form hervor, die sich in den Historien und noch mehr in den Annalen zu der knappen, pointirten Schreibweise gestaltet, die durch ihre Neuheit und Kühnheit reizt.

So lange die Schule das Hauptgewicht auf die Fertigkeit in der lateinischen Darstellung legte, konnte von diesem Schriftsteller gar nicht die Rede sein. Erst gegen den Ausgang des 18. Jahrhunderts wird in der Churf. Schul-Ordn. (Wormb. III, 622)

¹⁾ Erziehungslehre S. 350. Auch Henrichsen ist derselben Ansicht.

²⁾ Jetzt nimmt man an 12 Bücher der Historien, 18 der Annalen, noch dazu symmetrisch gegliedert, dort je 3, hier je 6.

für die erste Classe der Landesschulen neben anderen angeordnet „einige ausgefuchte Stücke des Taciti, als vitam Agricolae etc. zu lesen“, wo das etc. offenbar auch andere Schriften desselben für zulässig erklärt. Herbart¹⁾ sagt sehr bündig: „T. ist nicht für dieses Alter“. Wolf schwankt; als es sich 1811 darum handelte mit der Behörde wegen des Reglements für die Maturitätsprüfung zu nörgeln, behauptete er, T. gehöre gar nicht in die Schule (Cons. 186), dagegen empfiehlt er (Cons. 118) den Agricola und die Germania, wieder einmal in einer höchsten Abtheilung ausgewählte Stellen, endlich in dem Stundenplane für das Joachimsthal neben dem Agricola auch die Historiae und in Selecta die Annales²⁾. Böckh wieder erklärt diese Lectüre als eitel Prahlerei und schließt sie von der Schule aus (Encycl. S. 157). Nägelsbach (G. Päd. S. 129) weiß nicht wohin mit T.; bald ist er ihm zu gut für die Schulbank oder den Gedanken nach zu schwer für Schüler, und wo man die Zeit dazu nehmen solle, bleibt ihm bei dem früheren achtjährigen Gymnasialcurfus in Bayern unerfindlich; anderwärts will er Annalen lieber als Historien und Agricola und schließlich ist er doch nicht abgeneigt dem T. eine philosophische Schrift des Cicero zu opfern, um die Germania lesen zu können. Scharbe hat noch dazu in einer den Stil des T. nachahmenden Sprache 1830 in Sorau ein Programm geschrieben: annales Cornelios iuventuti explicatos in beneficii loco haudquaquam esse numerandos, nur um der traurigen Zeiten willen, quo oculos convertere iuventus sit nescia. Und diesen traurigen Inhalt hat neben der künstlichen Sprache auch Schweizer-Sidler³⁾ gegen Tacitus geltend gemacht.

Tacitus steht jetzt auf den Lehrplänen mit allen⁴⁾ oder doch mit einigen seiner Schriften. Für Oesterreich ist in der vierten Classe des Ober-Gymnasiums vorgefchrieben: Tacitus, Agricola oder Germania und in sich möglichst abgeschlossene Gruppen aus beiden oder einem der beiden Geschichtswerke. Sogar in Italien figurirt lettura di Tacito ohne Angabe der Schriften. Man muß die Jugend mit diesem großen Historiker bekannt machen⁵⁾, obschon es richtig ist, daß erst reifere Männer zu dem vollen Verständis desselben kommen.

Agricola wird von Vielen namentlich zur Einführung in die Lectüre des T. dringend empfohlen⁶⁾, von anderen wenigstens nicht für ungeeignet erklärt⁷⁾, sogar der geringe Umfang dafür geltend gemacht. In Frankreich bildet er die Lectüre der seconde. Das Meisterwerk einer antiken Biographie ist es nicht, noch viel weniger eine laudatio funebris in buchmäßiger Form⁸⁾ oder ein eloge historique, eine historische Lobsschrift, die zugleich ein politisches Glaubensbekenntnis liefert⁹⁾ oder ein Mittel für den Verfasser Stellung zu Trajan zu nehmen oder Domitian zu verläumden¹⁰⁾. Eine

¹⁾ Herbart's Schriften von Willmann I. S. 591.

²⁾ Arnoldt II, 168.

³⁾ Jahrb. f. Phil. u. Päd. Bd. 85. S. 115. N. Schweiz. Mus. Bd. 5. S. 282.

⁴⁾ So der sogen. preuß. Lehrplan bei Wiese: I^a Agric. und Germ. I^a Annales und Abschnitte aus den historiae. Maßvoller Wecker in den pommerschen Berathungen 1879. S. 75: Germania für I^b fest (Agricola privatim), Abschnitte aus den Annales oder auch aus den Historien in I^a, jedoch dem Cicero gegenüber in zweiter Linie.

⁵⁾ Döderlein, Reden I, 259. Cuzner, Zeitschr. f. G.W. XXII. S. 804.

⁶⁾ Brandau S. 11 „Agr. verdient öfter gelesen zu werden“. Planck in dem Heilbronner Programm 1874 und Herzog in einem Geraer 1845.

⁷⁾ Westfäl. Direct.-Confer. XII. S. 17. Köchly will ihn der Privatlectüre überlassen.

⁸⁾ Hübnert in Hermes I. S. 438—448, dagegen Ulrichs de vita et honoribus Agric. (Virceburgi 1868) und de vita et honoribus Tac. (Virceb. 1879), Gütchling in einem Siegnitzer Programm 1878, Cuzner in Fleckeisen's Jahrb. 1880 S. 71.

⁹⁾ In dieser Ansicht vereinigt Santrelle die beiden vorher angeführten Ansichten und führt es geschickt durch in der Revue l'instr. publ. en Belgique 1. Mai 1870 (in's Deutsche übersezt Berlin 1875) und in Fleckeisen's Jahrb. 1877. S. 777. Dagegen Cuzner in den Blättern f. das Bayer. G.W. 1877. Heft 4.

¹⁰⁾ Hirzel über die Tendenz des Agricola von T., Progr. von Tübingen 1871.

Biographie seines Schwiegervaters wollte T. geben (c. 1. 46), ließ aber dabei die Erwerbung und Beschreibung der neu erworbenen Provinz und die Charakteristik der Zeit nicht unbeachtet nach dem Vorgange des Sallust. Daher die Auffassung von einer histor. Monographie oder gar die voreilige Behauptung die Geschichte der Unterwerfung Britanniens sei eine Vorstudie zu den Historien und später durch Hinzufügung der ersten zehn und letzten sieben Capitel in das jetzige Werk umgewandelt¹⁾. Daß es an Anklängen an die rednerischen Studien nicht fehlt und die Anforderungen des *genus demonstrativum* oder *laudativum* Beachtung finden ist erklärlich. Schwierigkeiten macht die Lectüre nicht. An brauchbaren Schulausgaben ist kein Mangel; Noth mit den ausgezeichneten grammatischen Exkursen (1833), Nissen 1847, Wex 1852, Kriz 1859, 1865, 1874, Dräger 1869 und 1873, in Frankreich Santrelle (Paris 1875) und schließlich bei uns C. Peter 1876 und Tücking (1878. 2. Aufl.).

Germania oder *de situ, moribus et populis Germaniae* oder gar *de situ ac populis Germaniae*. Die Lectüre dieser Schrift würde gar nicht in Frage kommen, wenn die Ansichten nur einen Schein von Wahrheit hätten, daß sie trotz des Citats bei Casiodor (Var. V, 2) im Mittelalter von einem Mönche in Corvey verfaßt sei (Wackerbarth) oder gar in das fünfzehnte Jahrhundert verwiesen werden müsse (Kieserstein 1851), obßchon aus dem neunten Jahrhundert Benutzungen vorliegen (Monum. Germ. I, 368. II, 673). Es hat auch nicht an Stimmen solcher gefehlt, welche die G. für eine literarische Mißgeburt erklären, deren Verfasser entweder als ein Mensch von sehr schwacher Urtheilskraft oder aber als ein Spaßvogel zu betrachten sei²⁾. Rünzberg ist wegen dieser Behauptung, sie sei ein elendes Nachwerk, sogar eifrig von Voet³⁾ bekämpft worden. An der Echtheit zu zweifeln liegt kein Grund vor; desto mehr gehen die Urtheile über den Zweck und Werth des Buches auseinander. Luden fand darin nur eine Reihe gelegentlicher Bemerkungen über Land und Volk. Als einen Abschnitt der Historien betrachtete sie Beder und darauf fußend nehmen Kiese (Cos II, 192) und Eufner (Fleckeisen's Jahrb. 1868. S. 650) an, eine Vorarbeit zu den Historien sei darin mehr erweitert und aus irgend einem Grunde zu einer besonderen Schrift ausgedehnt. In der Auffassung des Ganzen findet Baumstark (Cos I, 39. II, 487) etwas romanhaftes⁴⁾ oder, wie er selbst sagt, aus poetischer Fiction entstandenes, Wahrheit und Dichtung; er wirft mit Ausdrücken, wie läppisch, förmlich einfältig und selbst unsinnig, sinnlose Platttheit und Widerspruch mit sich selbst u. a. um sich und kommt trotz alledem zu dem Schlusse: „dadurch verliert diese unserer Nation so werthvolle Schrift ihre Bedeutung und Nützlichkeit keinesweges, denn sie enthält des historisch Sicheren noch überaus vieles“. Tacitus soll wie in einer moralisch-politischen Tendenzschrift bald beabsichtigt haben die verdorbenen römischen Sitten durch Hinweisung auf die germanischen zu bessern oder dieselben satirisch zu geißeln; er habe sogar, um die Farben stärker aufzutragen, sich um die Wahrheit seiner Schilderungen wenig gekümmert. Noch andere erkennen die politische oder diplomatische Absicht den Trajan von einem Feldzuge gegen Germanien abzumahnem oder gerade im Gegentheil ihn dazu anzutreiben oder auch seine längere Abwesenheit vom Rhein litterarisch zu rechtfertigen. Auch das ist zu viel behauptet, daß die Macht der Ereignisse und die Ahnung der Zukunft ihn auf Germanien geführt und er die welthistorische Bedeutung des urwüchsigen Volkes im Gegensatz zu dem entarteten Volke und dem verfallenden römischen Reiche habe zum

¹⁾ Andresen in der Festschrift des Berliner Grauen Klost. 1874. S. 293 und in dem Jahresberichte der Zeitschrift f. GW. 1878. S. 301. Der Einfall von Held (Schweidn. Progr. 1845), Agr. sei das aus Flicken des Tacitus zusammengesetzte Nachwerk eines späteren Grammatikers oder Rhetors, durfte von Halm nicht ernstlich widerlegt werden.

²⁾ Sehr erbittert gegen solchen Unverstand Gerlach in den Verhandl. der Philol.-Versammlung in Hannover S. 110.

³⁾ *over de Germ. van Tacitus*, Amsterdam 1862.

⁴⁾ Dagegen Göbel, Cos I, 517 und Gerlach a. a. D. S. 107.

Bewußtsein bringen wollen¹⁾. Es ist ein geschichtliches Werk, dessen Aufgabe die Schilderung des Landes und Volkes ist. Zur Lösung der Aufgabe *situs gentium describere* (Ann. IV, 30) hatte er bereits im *Agricola* einen Beitrag gegeben. Wie Griechen und Römer überhaupt in der Beurtheilung der Naturvölker einer idealisirenden Auffassung nachgeben, so mußte auch T. bei den wenig befriedigenden Verhältnissen der Kaiserzeit den Gegensatz in der Freiheit und dem naturgemäßen Leben der Germanen hervorheben, ohne die wesentlichen Fehler derselben zu verkennen oder seinen römischen Standpunct zu verleugnen. Ob er selbst in Germanien gewesen und nur in dem persönlichen Aufenthalte des Verfassers die Veranlassung zur Abfassung der Schrift zu suchen ist²⁾, muß dahin gestellt bleiben; sicherlich hat er gute Quellen, wie Sallust³⁾, Caesar (c. 28), Livius, des älteren Plinius libri XX *bellorum Germaniae* und andere⁴⁾ gewissenhaft benutzt und uns ein Werk hinterlassen, für das wir Deutsche dem großen Historiker nicht dankbar genug sein können.

Trotzdem ist die Frage, ob die *Germania* in der Schule gelesen werden könne oder müsse, vielfach erörtert. Müggell hat in der Zeitschrift für Gymn.-Wesen 1847 S. 74 einen Aufsatz geliefert: Ist die *Germania* des Tac. auf Gymnasien zu lesen oder nicht? und die Streitfrage umständlich dargelegt, um schließlich zu der Bejahung der Frage zu kommen. Als Schweizer-Sidler 1865 in dem Vereine schweizerischer Gymnasiallehrer die These aufgestellt hatte, daß die Lectüre des Tacitus besser allein der Universität zugewiesen werde, jedenfalls die Lesung der *Germania* nicht in die Schule gehöre, ist er auf sehr starken Widerspruch gestoßen. Brandau⁵⁾ sagt: verkehrt wäre es, die *Germania* zu wählen, da sie so viele geographische und ethnographische Schwierigkeiten enthält, daß von den Schülern ein vollständiges Verständniß schwerlich erzielt werden kann. Es wird also dagegen geltend gemacht, daß die sachliche Erklärung große Schwierigkeiten mache, daß die Zeit, welche man brauche, um den Inhalt verständlich und interessant zu machen, zu den eigentlichen Zwecken des lateinischen Unterrichts in keinem richtigen Verhältnis stehe; überdies seien die gewonnenen Kenntnisse z. B. über die Namen und Wohnsitze der einzelnen Völkerschaften, über die öffentlichen Zustände und die Lebensweise, ziemlich unfruchtbar, zumal der Entwicklungsgang unseres Volkes von jenen Zuständen ganz unabhängig sei. Endlich sprachlich genommen sei die *Germania* zu leicht für den Primaner, gewähre zu wenig Veranlassung die Eigenthümlichkeiten der Darstellung des T. zu erklären, und könne noch weniger für die Ausbildung des eigenen Stils nützlich werden.

Solche Einsprüche haben indessen von der Schullectüre nicht abgehalten. Die erste Spur einer solchen finde ich in Bayreuth 1654 (Vormb. II, 631): „Wir befehlen, daß die *historia Germanica* mit Fleiß gelehrt werde. Der Anfang soll von [Corn. Taciti] Buch *de situ et moribus Germ.* gemachet und dabey angeführet werden, was beyhm Julio Caesare, Strabone, Plinio et Claudio Ptolemaeo von gedachten rebus Germanicis zu finden.“ Es ist damals allein der geschichtliche Werth, welcher jene Anordnung veranlaßt hat; derselbe tritt uns jetzt, wo das Nationalgefühl allgemeiner und lebendiger ist, in einem weit größeren Umfange entgegen. Deshalb haben Rägelsbach, Heiland, Fried⁶⁾, Schrader u. a. sie bevorzugt und sie erscheint in allen Lectionsplänen. Mit Recht.

¹⁾ Gerlach in den Verhandl. der Philol.-Versamml. in Gotha S. 55, abgedr. in den histor. Studien S. 308.

²⁾ Diese Ansicht von Kritz haben Gerlach und Baumstark besonders stark bekämpft. Borgheff's Vermuthung, daß Tacitus in Gallia Belgica Propraetor gewesen sei, ist neuerdings in Belgien viel verhandelt, wie von Roulez in den *Mémoires de l'Académie de Belgique* XLI. p. 20 und von einem Rec. in der *Revue de l'instruction publique* en Belgique XVIII. p. 434.

³⁾ Progr. des Fr.-Wilh.-Gymn. in Köln von C. Breuter, 1871; Baumstark *Staats-A.* S. 99 stellt es in Abrede.

⁴⁾ Wölfflin *Philolog.* XXVI, 163.

⁵⁾ Programm von Emden 1871 S. 11.

⁶⁾ „Die *Germania* jedem Schüler in die Hand zu geben hat das Gymnasium eine heilige Pflicht.“

Das vaterländische Interesse macht es wünschenswerth, daß kein deutscher Jüngling das Gymnasium verlasse, ohne die Bekanntschaft mit dieser Schrift gemacht zu haben. „Durch des Römers Schilderung ist ein Morgenroth in die Geschichte Deutschlands gestellt, um das uns andere Völker beneiden möchten; hier liegen aus edler Wahrheitsliebe eines Feindes entsprungene Meldungen, kostbare Angaben vor, um so dankenswerther, weil uns bis auf die Zeiten eines Jornandes im fünften und eines Eginhard im achten Jahrhundert keine Schilderung der Deutschen in ähnlicher Ausführlichkeit erhalten ist.“ Kein anderes Volk besitzt eine solche Grundlage seiner Alterthumskunde. Wohl hat sich Tacitus öfter geirrt und mit einer gewissen Vorliebe tiefe sittlichere Gedanken untergelegt, die gewiß dem Volke fremd waren, aber den Charakter desselben hat er richtig erfaßt und wahrhaft divinatorisch seine weltgeschichtliche Aufgabe erkannt das römische Kaiserreich zu vernichten und eine neue Zeit herbeizuführen. Dies muß bei der Erklärung vorzugsweise in's Auge gefaßt und alles berücksichtigt werden, was aus Ueberlieferungen späterer Zeiten die Angaben des T. unterstützt und aufklärt¹⁾. Sicherlich ist Kritz im Unrecht, wenn er kein anderes Verständniß erzielt wissen will als das, welches in Bezug auf Inhalt und Sprache aus Tac. gefunden wird und welches dieser bei seinen Landsleuten voraussetzt. Auf die Namen und Wohnsitze der Völkerschaften, die er c. 28 u. flgg. von Westen an verfolgt, lege ich weniger Gewicht als auf den ersten Theil, in welchem das Land an sich und im Verhältnisse zu seinen Bewohnern und die Sitten im öffentlichen (c. 6—15) und im Privatleben (c. 16—27) behandelt werden, obgleich auch jener zweite Theil mehr als unfruchtbare Notizen enthält. Aber gerade dieser Theil bietet für die sachliche Erklärung die meisten Schwierigkeiten, wenn auch in den Arbeiten von Zeuß, Schaffarik und namentl. von Müllenhoff, Böttiger, Arnold und Hermann gute Hilfsmittel geboten sind. Für alles übrige geben die verschiedenen Schriften von Tac. Grimm die reichsten Aufschlüsse und zahlreiche Germanisten, Historiker und Juristen sind ihm gefolgt, welche zur Aufklärung die Staats- und Rechtsverhältnisse, die Agrarverhältnisse und auch das Privatleben genau erörtert haben. Inzwischen sind freilich wichtige Punkte noch streitig. Von dem philologischen Lehrer ist nicht zu verlangen, daß er alle diese Gebiete beherrsche, aber er sollte wenigstens auf der Universität eine Vorlesung über die Germania gehört haben und dann gewissenhaft die Ausgaben benutzen, welche diese Seite der Erklärung besonders beachten. Selbst in Schulprogrammen ist dazu viel zusammengetragen, wie von Greverus, Schweizer-Sidler, Müncher, Pland. Ich leugne nicht, daß eine eingehende Behandlung viel Zeit erfordert und die Versuchung zu Excursen nahe liegt. Aber man kann sich bei der Erklärung selbst auf das Nothwendige beschränken und dann die wichtigsten Punkte zusammenfassen. Vollständigkeit ist nicht möglich, indessen gilt es gerade hier die Lust in dem Schüler zu wecken auf der Universität eine genauere Erklärung zu hören. — Die sprachliche Seite kann keine Schwierigkeiten machen; werden die Eigenthümlichkeiten²⁾ in dem Wortgebrauche, in grammatischer und rhetorischer Hinsicht der classischen Sprache gegenüber hervorgehoben, so kann der Schüler dadurch einen tieferen Blick in den Geist der römischen Sprache gewinnen.

Die Deutschen haben seit Jahrhunderten ihre Lust an der Erklärung der Germania gehabt³⁾, aber alle die älteren Arbeiten von Coler an bis weit in unser Jahrhundert hinein wird man zurücklegen, weil die sachlichen Erklärungen durch die neueren Forschungen überholt sind. Brauchbar sind die Schulausgaben von Kritz (1860, 1865, 1869, gründlich umgearbeitet von Hirschfelder 1878), obgleich hier das Sachliche sehr zurücktritt; weniger Hüppe (1868) und Tüding (1867, 1873, 1877), weil die bei-

¹⁾ Goeller in den Acta societ. graecae Lips. I, 43 denkt an das Mittelalter. Stellen aus dem Nibelungenliede und anderen Dichtungen hat zur Erklärung verwendet Schmeißer in dem Programm von Constanz 1853.

²⁾ Zusammenstellung in dem angeführten Aufsatz von Müßell S. 86.

³⁾ Schon Celtis (1501) und Melancthon gehören hierher. Corp. Reform. XVII. p. 611.

gefügt vielen deutschen Uebersetzungen zur Ungründlichkeit verleiten; besser Schweizer-Sidler (1871, 1874 u. 1879, dazu in der Erneuerung der großen Drelli'schen Ausg. 1876) und Baumstark (1876) und nach Schweizer-Siedler Prammer, Wien 1878; Holzmann (nach Vorlesungen herausgegeben von Holder, 1873) ist sehr ungleich in der Behandlung und schreckt ab durch die Grundanschauung, daß die Germanen die lebenden Repräsentanten der Celten seien. Wenig genießbar auch wegen des Tones der Polemik ist Baumstark's ausführliche Erläuterung des allgemeinen Theils der Germania (1875), wie seine urdeutschen Staatsalterthümer (1873). Für Frankreich hat Gantrelle (1876) endlich eine gute Ausgabe geliefert.

Bei den beiden größeren Werken ist die Auswahl leicht. Hirzel S. 211 giebt den *Historiae* den Vorzug wegen ihres lebhaften Colorits, ihrer eingehenden, ausführlichen und anschaulichen Darstellung eines zwar kurzen, aber höchst wichtigen Abschnitts aus der römischen Geschichte. Allerdings ist der Aufstand der Bataver von großem Interesse, vielleicht lockt auch der Bericht über die Juden, allein es ist doch überwiegend Kriegsgeschichte. Man kann sie den Privatstudien überlassen, für die auch die Ausgabe von Heräus (2 Bde. 1864, 1870, der erste Bd. 1877 bereits in 3. Aufl.) und von Gantrelle (Paris 1880) bestimmt ist.

Anders ist es mit den Büchern ab *excessu divi Augusti*, offenbar dem reifsten Werke des Geschichtsschreibers. Wenn man auch nicht, wie Brandau will, in zwei Jahren den größeren Theil der *Annales* lesen kann (es wäre eine Beeinträchtigung der übrigen Litteratur), so lassen sich doch die ersten drei bis vier Bücher recht gut in der Schule erklären und verdienen es nicht bloß wegen der in Deutschland geführten Kriege, sondern auch wegen der Anfänge des monarchischen Regiments und der Entwicklung der Monarchie, auf deren Boden I. steht. Die Berücksichtigung der modernen Ehrenretter, namentlich des Tiberius, ist dabei nicht von der Hand zu weisen, zumal dadurch zu geschichtlicher Prüfung des politischen Parteiwesens angeleitet werden kann. Schulausgabe von Ripperdey 1851, 1855, 1862, 1864, 1871 u. 1874, jüngst mehr den Bedürfnissen der Schule angepaßt, und von Dräger seit 1868 bereits in 3ter Aufl. 1878.

Sonach haben wir für die Lectüre der Historiker nur vier kanonische Schriftsteller: in *Quarta* Nepos, in *Tertia* Cäsar, in *Secunda* Livius, in *Prima* Tacitus. Wir müssen uns darauf beschränken, um Zeit für die Lectüre des Cicero zu gewinnen, der für die Beredsamkeit, für die philosophische und für die didaktische Darstellung allein in Betracht kommt.

Cicero's Schriften haben ihre eigene Geschichte in den höheren Schulen. Daß die Humanisten in Italien ihn benützt haben, ist selbstverständlich; er war bereits im Mittelalter fleißig gelesen¹⁾. Da der sächsische Schulplan 1528 für den ersten Haufen *Officia Ciceronis* oder *epistolae familiares* hat, nehmen die ihm folgenden Kirchenordnungen dies entweder unverändert an (Vormb. I, 36) oder setzen höchstens *epistolae et officia* (ibid. 54) und fügen wohl *de amicitia* (so Wittenberg 1533, Göttingen 1586) oder auch noch *de senectute* hinzu (ib. 28); wo vier Classen bestehen, fallen die *epistolae* der dritten, die *officia* der vierten Classe zu (ib. 46); wo fünf, wie in Hamburg 1539, *epistolae* neben *offic.*, dann *de amicitia* und *de senect.* und die *Reden pro Archia* und *pro Marcelllo*. Ja in Pommern hat man 1563 (ib. 172) nur die „*epistolae selectae a Sturmio* oder einem andern“. Einen weiteren Umfang hat J. Sturm der *Cicerolectüre* gegeben, nicht etwa als eifriger Ciceronianer, denn in dem berühmten Streite suchte er vielmehr zwischen Erasmus und Longolius zu vermitteln, sondern weil er an diesem Muster die lateinische Darstellung üben wollte. Nach den S. 255 gegebenen Grundsätzen hat er schon in der untersten Classe *faciliores et breviores Ciceronis epistolae* vorgeschrieben, in der achten *dissolvi epistolae debent et flectenda atque varianda singula verba eaque rursus coniungenda et uniuscuiusque consecutionis tradenda ratio*. In der siebenten Classe wird *de ami-*

¹⁾ Attilio Hortis, *Cicerone nelle opere del Petrarca e del Boccaccio*, Trieste 1878, p. 13—19.

citia und de senectute gelesen, libri et pii et elegantes et ad intelligendum faciles. Die sechste Classe bildet einen Ruhepunkt; dafür nimmt man in der fünften Cicero um so eifriger wieder auf und liest nicht bloß die Officien, sondern auch eine Rede, wie pro lege Manilia, pro Ligario. Da für die vierte Classe die Rhetorik bestimmt ist, so wird dieselbe aus den partitiones oratoriae und dem ersten Buche der rhetor. ad Herennium gelernt; in der dritten Classe werden wegen der Dialektik die topica, in der zweiten neben den partitiones der orator, in der ersten die Bücher de oratore gelesen. Es ist wesentlich nur der rhetorische Unterricht im Interesse der Stilübungen in's Auge gefaßt, das Ideal aber in Wirklichkeit schwerlich jemals erreicht¹⁾. Am meisten stimmt mit ihm die Schulordnung von Brieg 1581 (Vormb. I, 306), ja sie geht in der Rhetorik noch weiter. Die Jesuiten haben zuerst epistolae, dann de amic., de senect., paradoxa et alia huiusmodi, in der humanitas: faciliores aliquas orationes, ut pro lege Manilia, pro Archia, pro Marcello ceterasque ad Caesarem habitas und benützen dieselben noch in der Rhetorik. Der Einfluß Sturm's läßt sich darin erkennen, daß die Bücher de amicitia und de senectute mehr Eingang finden; so 1550 u. 1576 in Augsburg (Vormb. I, 280), in der württembergischen und sächsischen Schulordnung, die beide auch die Reden nicht unbeachtet lassen. Ebenso erscheinen Reden 1565 in Heidelberg (Vormb. I, 180), Straßburg (ib. 494. 496), sogar Philippicae quaedam und Verrina sexta, Brandenburg (ib. 534), Sandersheim (ib. 559). Auf die Rhetorik ist dabei besonders zu achten. „Der Präceptor soll“, wie es in der württembergischen R.-Ordn. (Vormb. I, 89) heißt, „fleißig das argumentum, die partes orationis, den statum, die argumenta confirmationis, darnach in singulis partibus orationis, wie sie ornirt und tractirt werden, anzeigen. Und soll der Präceptor erstlich uff die inventionem, nachmals dispositionem, und letztlich elocutionem acht haben und also die praecepta auff gehörte weiß demonstriren.“ Oder 1575 in Altdorf (Vormb. I, 614): „In dem Cicerone sollen sie den usum oder gebrauch dialecticoes et rhetoricoes der Jugend weisen und anzeigen, welches sie gleichergestalt in Demosthene und Isocrate zu thun nicht unterlassen sollen. Aber doch ist es fürnehmlich in dem Cicerone nützlich und nothwendig die rationem compositionis und periodorum anzuzeigen. Beineben auch, wo sondere schöne Wörter und auserlesene formulae loquendi und phrasos sind, dieselben per ἀνάμων oder resolutionem an seine locos und ort zu referiren und zu bringen. Dergleichen sollen sie die particulas sententiarum und periodorum fleißig wahrnehmen und wie man derselben im Schreiben gebrauchen solle, den studiosis vermelden und anzeigen.“ Bei diesem Zwecke bleibt es nur auffällig, daß die rhetorischen Schriften so wenig Eingang finden. In Magdeburg können die partitiones oratoriae zur Abwechslung mit Reden gelesen werden (ib. 416), und nur in der Breslauer Ordnung von 1570 werden neben den „künstlich gemachten“ Briefen auserlesenen Reden und Officien die Bücher de oratore aufgezählt, vielleicht auch Tusculana prima (ib. 201. 203). In Göttingen 1586 die Topica. In Frankreich treffen wir am Ende des sechzehnten Jahrhunderts Briefe, Officien und Reden, in der obersten Classe Tusculanen und von rhetorischen Schriften die topica und die partitiones.

Diese Reihenfolge epistolae, orationes und officia erhielt sich auch im siebzehnten Jahrhundert. Unter den Reden steht 1614 in Beuthen neben der Maniliana auch die Miloniana und in Straßburg werden 1643 dem Conrector in der obersten Classe pro lege Manil., pro Archia, Milone, Marcello, Ligario, dem Rector Officien, Cato und Laelius vorgeschrieben (Vormb. II, 118. 382. 388). In Magdeburg sind 1658 diejenigen orationes genannt, welche Dresserus (Drescher) mit nützlichen annotationibus der Jugend zum Besten publiciret hat, und gleichzeitig im Hanauischen neben den Briefen orationes quinque ohne genauere Angabe (ib. 516. 485). Das Rhetorische

¹⁾ Die epist. class. zeigen 1556 bescheideneren Umfang in den rhetorischen Schriften, dagegen in der 3. und 2. Classe mehr Reden.

tritt etwas zurück gegen das phraselogische und sachliche Element und die dialektische Entwicklung, welche in der kursächsischen Ordnung bei Vormb. II, 149 sehr umständlich entwickelt ist. Bündiger lehrt die Straßsunder S. 382: *prosector proponet aliquam orationem Ciceronis, cuius explicationem vernaculam domi praemeditatam a discipulis exigit: quae obscuriora explanabit; vocum ac phrasium elegantiorum ac minus obviarum significationem ostendet; inventionis, dispositionis et elocutionis artificium indicabit, historias, proverbialia, ritus priscos, sententias ethicas et politicas notabit nec quicquam omittet eorum, quae ad declarandam linguae indolem et orationum scribendarum rationem pertinere videbuntur.* Auch bei den philosophischen Schriften wird besonders der formale Gesichtspunct festgehalten, aber ausdrücklich hinzugefügt: *sed haec omnia ita sunt tractanda, ut ad minutissima quaeque nimis anxie discutienda non deveniatur: potissima ratio habenda eorum, quae ab autore sunt scripta, ut ad prudentiam in vita civili comparandam discipuli assuescant.*

Im Anfange des achtzehnten Jahrhunderts hat man in der ersten lateinischen Classe in Halle die Ordnung umgekehrt in *Officia, epistolae* oder *orationes* zu beliebiger Auswahl und die Behandlungsart genau vorgeschrieben (Vormb. III, 85), aber schon 1721 wechselt mit den *Officiis* eines von den kleinen *libris philosophicis*, als *de senectute, de amicitia, paradoxa* und *somnium Scipionis*, während die *epistolae* in die zweite Classe verwiesen sind und nach einem festen *selectus* gelesen werden (ib. S. 225). Es war dies nothwendig, weil wöchentlich ein Brief von den Schülern geliefert werden mußte und die häufigen *actus oratorii* die Anfertigung vieler Reden verlangten. Dagegen sind in Greifswald 1726 nur noch *epistolae* und *orationes* für die oberste Classe. Gesner, der in der *Chrestomathia Ciceroniana* der Schule ein brauchbares Lehrmittel geboten hatte, nimmt in der Braunschw. Schul-Ordn. (ib. 388) schon einen richtigeren Standpunct ein, einmal in der Reihenfolge der Schriften, indem er wieder mit den *epistolae* beginnt, darauf *orationes selectae* und endlich *officia* folgen läßt, sodann in der Betonung des Inhalts und der sachlichen Erklärung, obgleich er festhält: „die Hauptabsicht muß allezeit bleiben Ciceronis Sprache und Art zu denken sich bekannt zu machen. Das übrige giebt sich auch bei einer mittelmäßigen Anleitung nach und nach von selbst.“ Die sächsische Ordnung (S. 623) nimmt in der dritten Classe *Episteln*, in der zweiten dieselben mit Uebergehung der schwereren und des ganzen ersten und achten Buches „auch einige leichte und kurze *orationes*“, in *Prima* wieder *epistolae, orationes* und *officia*, alles aber nur behufs der Erlernung einer guten Schreibart. Nur gegen die frühe *Lectüre* der Briefe erhoben sich einzelne Stimmen, wie Fischer in Leipzig, der sie durch die *selectae historiae* verdrängen wollte, Pauli (III. S. 111) und andere; sie drangen damit auch an vielen Orten durch. Seitdem ist der Kreis durch Wolf sehr erweitert und allmählich werden andere Grundsätze befolgt, wie sich bei der Behandlung der verschiedenen Gebiete ergeben wird.

Wir lesen Cicero in der Schule nicht mehr, damit die Jugend nach seinem Muster Briefe, Reden und Abhandlungen schreibe, sondern damit sie den Schriftsteller kennen lerne, der die lateinische Sprache zu der höchsten Vollendung geführt, die wissenschaftliche Darstellung recht eigentlich für die Römer geschaffen hat und schon im Alterthum als *facundiae Latiarumque litterarum parens* (Plin. N. H. VII, 30) oder *perfectum prosae eloquentiae decus* (Vell. I, 17, 3) gefeiert ist¹⁾. Daß er als Redner am höchsten steht, erkennt das Alterthum²⁾; er hat darnach in planvoller Thätigkeit mit rastlosem Fleiße gestrebt (de orat. I. §. 79 u. 95. Brut. c. 93). Bis in die neueste Zeit hat niemand an dieser Meisterschaft gezeifelt; jetzt hat man angefangen ihn mit Hohn und Spott zu verfolgen. Th. Mundt³⁾ nennt ihn den Talleyrand der alten Bered-

¹⁾ Anderes bei Quint. VII, 3, 64. 66. X, 1, 105. XII, 1, 19. 10, 12. 11, 28.

²⁾ Quint. X, 1, 112. hunc spectemus; hoc propositum sit nobis exemplum: ille se proficisse sciat, cui Cicero valde placebit.

³⁾ Die Kunst der deutschen Prosa S. 54—56.

samkeit, wirft seinem Stile Gefinnungslosigkeit und Ostentation vor und spricht von Zungenbroscherei der langen und athemlosen Perioden, von Aufgeblasenheit der Rednerbühne und von Uebertäubung durch künstliche Sätze, die niemals etwas nachahmungswerthes werden könne und die zum wahren Unglück von der deutschen Jugend mit der Muttermilch eingesogen werde. Dazu kam dann die übellautige, verbitterte Schilderung, welche Drumann von dem Charakter des Menschen und Staatsmannes (Eitelkeit und Charakterschwäche) mit großer Gründlichkeit entworfen hat¹⁾. Hiede (Reden u. Aufsätze S. 180) macht sittliche Bedenken geltend, um Cicero aus der Stellung eines Hauptschriftstellers für die Jugend zu verdrängen. Th. Mommsen²⁾ hat in seinem Cultus für den Genius Caesar's nicht Worte genug zu einer vernichtenden Beurtheilung Cicero's finden können. Diese trifft natürlich auch den Redner: „er war nichts als Advocat und kein guter Advocat³⁾.“ Er verstand es seine Sacherzählung anekdotenhaft pikant vorzutragen, wenn nicht das Gefühl, doch die Sentimentalität seiner Zuhörer zu erregen und durch Witze und Witzeleien meist persönlicher Art das trockene Geschäft der Rechtspflege zu erheitern“; dazu „muß der absolute Mangel politischen Sinnes in der staatsrechtlichen, juristischen Deduction in den Gerichtsreden, der pflichtvergeßene, die Sache stets über dem Anwalt aus den Augen verlierende Egoismus, die gräßliche Gedankenfülle jeden Leser der ciceronianischen Reden von Herz und Verstand empören.“ Daneben finden wieder sich Aussprüche, wie „seine besseren Reden sind doch eine leichte und angenehme Lectüre“ oder „er war der Schöpfer der modernen lateinischen Prosa, auf seiner Stilistik ruht seine Bedeutung und allein als Stilist zeigt er ein sicheres Selbstgefühl.“ An Nachfolgern fehlt es nicht, wie Blas⁴⁾, oder an schüchternen Vorgängern, wie Bate, de minuenda admiratione eloquentiae Ciceron. in den scholica hypomn. I, 1—37. Sogar ein Schulmann, wie Schönborn in Breslau⁵⁾, wollte die Reden von der Schullectüre ganz ausschließen, weil das Luzzurirende der rednerischen Diction den Schülern auch stilistisch höchst nachtheilig sei. Wie ganz anders urtheilt ein anderer großer Geschichtsschreiber Roms, Niebuhr⁶⁾, namentlich in dem Gespräch mit Thibaut (Archiv f. civil. Praxis XXI. S. 391), denn als dieser erklärte, er wolle Cicero allein retten, wenn man die ganze römische Litteratur verbrennen wollte, erwiderte Niebuhr: „finde ich doch wieder einmal einen Menschen, welcher den Cicero recht beurtheilt. Ich denke über ihn wie du und habe daher auch gerade nach ihm meinen Sohn Marcus genannt.“ In England hat man seit Middleton bis Forsyth ebenso geurtheilt. Brougham hält die Mitte zwischen dem Cicero-cultus und dem verwerfenden Urtheile, dem sich in England nur demokratische Schriftsteller wie Bressley anschließen. Auch die Franzosen halten an der Tradition fest, ja versteigen sich in Opposition gegen deutsche Gelehrte zur Apotheose, wie d'Hugues.

Da nicht alle Reden gelesen werden können, so hat man bald an eine Auswahl für die Schule gedacht. Schon für die Straßburger Schule waren 1585 fünf zusammengedruckt; es folgten mit Matthias Drescher's Commentar 1591 sieben und 1602 von demselben neun; Chr. Cellarius gab 1677 von diesen orationes selectae dreizehn (diese Ausgabe ist bis 1764 immer wiederholt worden), die Hallische Ausgabe (seit 1849 von mir, dann von D. Heine besorgt) enthielt vierzehn (ebenso Wezel 1801

¹⁾ Geschichte Roms III. 411. 588. 597; dagegen Abelen disput. de Ciceronis vita a Drumanno descripta, Programm von Dsnabrück 1848, vgl. auch deselben Cicero in seinen Briefen 1835. und Brückner im Leben Cicero's, 1852.

²⁾ Röm. Geschichte III². S. 602. 606. M. Messina, apologia de Cicerone contra Theod. Mommsen. Napoli 1878. Ritschl opusc. III. p. 697.

³⁾ Dsenbrüggen bewundert ihn gerade als Sachwalter und findet darin seine Hauptgröße. Catull's optimus omnium patronus wird richtiger als Ironie genommen.

⁴⁾ Die griechische Beredsamkeit im Zeitalter Alexander's bis Augustus S. 126; jüngst nicht mehr so unbedingt (Bursian's Jahrbuch. 1877. I. S. 252).

⁵⁾ Verhandl. der schles. Direct.-Conf. I. S. 45.

⁶⁾ Römische Gesch. I. S. 692 und der Brief an einen jungen Philologen von Jacob (Leipz. 1839) S. 193.

und 1828 und Schmieder 1801 und Schulz, 1821), Drelli fünfzehn, dagegen gieng Weiske (1807) auf dreizehn, Moebius (1825) und Madvig (seit 1830) auf zwölf, Matthiä (1818, 1826, 1830) auf sieben zurück. Die beiden neuesten Sammlungen von Halim 1868 und von Eberhard und Hirschfelder (1874) geben achtzehn, und doch fehlt dabei die *divinatio* in Q. Caecilius. Die *orationes selectae* verdienen diesen Namen durchaus nicht, weil zumeist der durch die Tradition geheiligte Unterschied ¹⁾ zwischen kleineren und größeren Reden maßgebend gewesen ist. Schon Wolf hat erkannt, daß bei einer solchen Auswahl auch der historische und antiquarische Gesichtspunct nicht außer Acht gelassen werden dürfe, kann sich aber selbst von der Ueberlieferung nicht losmachen ²⁾. Einen zweckmäßigeren Canon hat Nägelsbach ³⁾ aufgestellt; zu lesen sind nur Reden, die entweder für die Geschichte Cicero's oder für die Geschichte Roms von Bedeutung sind. B. Todt in den Thesen über die Lectüre Cic. (Mastus' Jahrb. 1880 S. 314) beschränkt dieselbe im wesentlichen auf Reden und Briefe, die er historisch geordnet haben will.

Hiernach würde ich ausschließen die Rede pro Archia poeta, womit ich der seit dem 16. Jahrhundert ⁴⁾ allgemein gewordenen Praxis entgegen trete. Nur der viel bewunderte *locus communis* über die *studia artium liberalium* hat ihr diese Beachtung verschafft. Man überseh das Urtheil des Tacitus (dial. 37): *non Ciceronem magnum oratorem faciunt — Quintius defensus aut Licinius Archias; Catilina et Milo et Verres et Antonius hanc illi famam circumdederunt.* Bei dem Mangel an genügenden Beweisen für das Bürgerrecht des Improvisators mußte er zur *declamatio* seine Zuflucht nehmen und that dies so übermäßig, daß Schröter (pseudonym M. C. B. d. i. Magister Carl Beier in Leipzig 1818) und K. Büchner (in zwei Schweriner Programmen 1839 u. 1841) ⁵⁾ gerade deshalb an das Werk eines Rhetors gedacht haben. Solcher Verdacht ist durch die Zeugnisse des Alterthums widerlegt ⁶⁾. — Die drei Reden pro Marcello, pro Deiotaro und pro Ligario fasse ich zusammen, weil sie in dieselbe Zeit fallen (46 u. 45 v. Chr.), ähnlichen Zweck und eine gleiche Adresse als *Caesarianae* haben und nur ihrem geringen Umfange den Platz in der Schule verdanken. Die *Marcelliana* weise ich zurück, nicht weil sie für unecht oder für interpolirt oder für Cicerone indigna ⁷⁾ erklärt wird, sondern weil diese improvisirte Gelegenheitsrede, in welcher der Redner im Senate dem Caesar für die Begnadigung des Marcellus dankt, ihn nicht frei zeigt und zum Verständnis genaue Bekanntschaft mit den Verhältnissen voraussetzt, wenn sie interessieren soll. Das ist in der *troisième* der französischen Lyceen und bei unseren Ober-Tertianern oder Unter-Secundanern nicht vorauszusetzen. Die *oratiuncula* zur Vertheidigung des Galatischen Tetrarchen Dejotarus, der eines Mordversuchs auf Caesar angeklagt war, ist in Caesar's Wohnung gehalten und von dem Redner selbst als unbedeutend und kaum des Niederschreibens werth erachtet und nur aus Gefälligkeit gegen den alten Gastsfreund übernommen. — Anders könnte es bei der *Ligariana* scheinen, deren künstlerischen Werth schon Georg von Trapezunt entwickelt und die Lord Brougham für das größte Meisterstück in lateinischer

¹⁾ Auch Hirzel, *Gymn.-Pädag.* S. 211, hat denselben nicht aufgegeben.

²⁾ Arnoldt II. S. 164.

³⁾ *Gymn.-Pädag.* S. 123, in dieser *Encycl.* Bd. I. S. 925.

⁴⁾ Schon Melancthon (*Corp. Ref.* XVI, 898), aber für akademische Vorlesungen. Autenrieth, *Blätter f. bayer. GW.* III. S. 323. Nauß, Programm von Lufau 1844. In Frankreich liest man sie in der *troisième*. Todt nennt sie politisch unbedeutend, aber leicht verständlich, und läßt sie in III^a schon zu.

⁵⁾ K. Stahr in *Hall. Jahrb.* 1841 Nr. 26 stimmte sofort bei. Das verwerfende Urtheil des Gallischen Kloy (*Acta litterar.* IV. p. 50) kennt man jetzt nicht mehr.

⁶⁾ Platz in *Seebode's krit. Bibl.* 1820—22 und Lattmann in der *Götting. Dissert.* 1847.

⁷⁾ Gaston Boissier nennt sie *assurément le plus cicéronien des discours de Cicéron.* Eberhard hält eine genaue Erklärung in der Schule nicht für empfehlenswerth, will sie aber zur *urhistorischen* und *Privatlectüre* zulassen.

Sprache erklärt hat. Das ist übertrieben, obschon die lebendige Darstellung, die schöne Sprache und der edle Freimuth, mit welcher er sich des verbannten Pompejaners annimmt, wenigstens vor den Verdächtigungen W. Weiske's hätte schützen sollen. Schlecht ist diese *deprecatio* nicht, aber doch bei aller Feinheit unbedeutend¹⁾. — Mehr Widerspruch befürchte ich, wenn ich die Rede pro Roscio Amerino ausscheide, Cicero's criminalistische Jungfernrede aus dem Jahre 80. Nägelsbach nennt sie sogar die erste weltgeschichtliche That Cicero's, weil er nicht bloß den Roscius gegen die Anklage wegen des Vatermords vertheidige, sondern zugleich eine Angriffswaffe gegen die Tyrannei des Sulla schmiede. Das stimmt mit Cicero's eigenem Urtheil überein (*Offic.* II, 14, 51 und *Brut.* c. 90, 312) und Anerkennung verdient der jugendliche Redner, der muthig dem Günstlinge des Machthabers entgegentrat und den von allen verlassenen Angeklagten rettete. Die Bewunderung solches Wagnisses in einer Schreckenszeit ist wohlverdient. Aber die Ausführung leidet an Breite, die Sprache an Archaismen und lästiger Fülle: des rhetorischen und gelehrten Aufputzes und des spielenden Witzes ist zu viel. Das hat der Redner selbst nicht verkannt (*Orat.* 30, 107. 108. *ipsa illa pro Roscio iuvenilis redundantia*), denn er bewegte sich noch in den Formen Asiatischer Beredsamkeit, in denen sein Rival Hortensius Meister war. Erst der Aufenthalt in Griechenland und Kleinasien befreite ihn, freilich noch nicht vollständig, von diesen Mängeln (*Brut.* 91, 316), und als er aus Sicilien zurückkam, iam videbatur illud in me, quicquid esset, esse perfectum et habere maturitatem quandam suam, und es gelang ihm den Hortensius zu überwinden, nam, fährt er §. 321 fort, cum propter assiduitatem in causis et industriam tum propter exquisitius et minime volgare orationis genus animos hominum ad me dicendi novitate converteram. Warum sollen wir zu jenen mangelhaften Anfängen greifen, während des Vollendeteren genug vorhanden ist? Auch R. Klotz (*Stilistik* S. 65) tadelt die Lectüre dieser Rede in den Gymnasien. Und doch haben wir Schulausgaben von Osenbrüggen (1844), Hofrau (1853), Halm (bereits in 7. Aufl.), Richter (1864, zweite Auflage von Fleckeisen 1877), und die Humanisten, wie Guarino von Verona, haben sie bereits commentirt. — Selbstverständlich ist, daß rein privatrechtliche Reden, wie pro Roscio comoedo, pro Tullio, pro Caecina u. a. nicht in die Schule gehören (und doch sind sie von der Elbinger Realschule auf der vierten preussischen Directoren-Conferenz S. 116 wirklich vorgeschlagen) oder rein criminalrechtliche, wie pro Cluentio Habito in Sachen eines Giftmords, obschon sie Joh. Sturm (*Vorb.* I, 689) dringend empfohlen hat und auch Niebuhr in dem Briefe an einen jungen Philologen S. 144. Auf die Rede de provinciis consularibus, welche Tischler 1861 für die Schule bearbeitet hat, können wir leicht verzichten, weil die Schäden der damaligen Strafrechtspflege oder die Verdorbenheit der Gesellschaft für die Schule nicht in's Gewicht fallen und die geschichtlichen Verhältnisse anderweit genug erkannt werden.

Als Reden, welche in der Schule zu lesen sind, bezeichnet Nägelsbach nach dem Gange der Geschichte die, welche Thaten sind, die pro Roscio Amer., von den Verrinen die vierte und fünfte, die Catilinarier; man lese mit besonders guten Classen die herrliche Mureniana, die stellenweise prachtvolle Sullana, ja wohl auch die Königin aller, die Sestiana, vielleicht endlich die zweite Philippica. Der von Lübker²⁾ aufgestellte Canon ermangelt jedes Princip's und mengt Wichtiges und Unwichtiges durch einander. Hiecke (*Reden und Aufsätze* S. 180) geht einseitig von der Forderung aus, daß die Schule auf Bildung männlicher Charaktere hinzuwirken habe und wählt deshalb die Rosciana, de imp. Pomp., die Catilinarier, die Verrinen und Philippiken. Weider (*pommersche Dir. Verh.* 1879, S. 74—86) nennt als ständige Lectüre für II^b zwei Catilinarier, II^a de imper. Pomp. und I^a die Sestiana, eine Anzahl anderer bestimmt er für cursorische

¹⁾ Hiecke, *deutscher Unterricht* S. 22. In den *Reden und Aufsätzen* S. 186 setzt er sie an das Ende der Schulzeit nach Prima, am liebsten nach Ober-Prima. *Putsche, Archiv f. Philol.* Bd. 19. S. 533.

²⁾ *Gesammelte Schriften* S. 207.

und extemporierte Lectüre. Todt nennt nothwendig für II. die *divinatio* und *Verrina* IV., pro lege Manil. und die *Catilinarien*, für I. pro Sestio, pro Ligario, Philipp. I. u. II., andere nur wünschenswerth oder zulässig und unter letzteren auch die *Miloniana*. — Folgen wir der Zeit, so sind zuerst die *Verrinischen* Reden zu beachten, in denen er den Kampf mit einer mächtigen Partei gegen alle Mißbräuche der Provinzialverwaltung aufnahm und so energisch durchführte, daß Hortensius auf die Vertheidigung verzichtete und der angeklagte Verres freiwillig in das Exil gieng, ohne das Urtheil abzuwarten¹⁾. Dieser hatte, um die Klage lächerlich zu machen, den Genossen seiner Frevelthaten, seinen eigenen Quästor zum Ankläger sich bestellt; in der *divinatio* in in Q. Caecilius mußte sich Cicero das Recht erkämpfen als Ankläger in diesem Repetundenproceffe aufzutreten, und er erlangte es durch dieses Meisterstück polemischer Beredsamkeit, das einen Platz in der Schule verdient. Nach der Verurtheilung verarbeitete er das reiche Material, welches er in Sicilien gesammelt hatte, zu einer *accusatio* von fünf Büchern, in denen er alle oratorische Kunst entfaltet (Orat. 29, 103. 62, 210). Das vierte Buch, de signis, welches von den Kunststrübereien handelt, wird um des kunstgeschichtlichen Inhalts willen mehr gelesen als das fünfte, de suppliciis, in welchem die groben Vernachlässigungen und die Grausamkeiten bei der Handhabung des Militärcommandos aufgezählt sind, vielleicht weil eine genauere Kenntniß der geschichtlichen und geographischen Verhältnisse Siciliens vorausgesetzt wird. Alle drei Reden hat Halm seit 1852 bereits in sieben Auflagen, Fr. Richter 1866 und 1876 das vierte²⁾, 1868 und 1879 das fünfte Buch und 1870 die *divinatio* bearbeitet. — Die *oratio de imperio Cn. Pompeii* war die erste politische Rede, welche Cicero als designirter Prätor 66 in einer Volksversammlung hielt; sie gehört dem *genus deliberativum* an, weil sie den Vorschlag des Manilius unterstützt, geht aber in den Lobspriechen des Pompejus vielfach in das *genus demonstrativum* über³⁾. Sie gefällt durch ihre klare und anziehende Darstellung und erleichtert das Verständnis durch die einfache Disposition, die durch die Recapitulationen immer frisch im Gedächtnisse erhalten wird⁴⁾, während Cicero sonst das Technische seiner *partitio* in der Darstellung gern zu verwechseln pflegt. Darum eignet sich diese Rede vortrefflich als erste Lectüre. Es soll dabei nicht verschwiegen werden, daß Cicero ein verfassungswidriges Vorgehen vertheidigt, daß er die Gründe der Gegner kurz abfertigt⁵⁾, daß er im Bunde mit den materiellen Interessen des Ritterstandes seinen bisherigen politischen Standpunct verleugnet und entweder in Selbsttäuschung befangen oder zur Unterstützung seiner eigenen Carriere bei der bevorstehenden Bewerbung um das Consulat (das ist angedeutet bei Q. Cicero de petit. consul. §. 5) den Pompejus zum Abgott erhoben hat (Fronto p. 221 ed. Naber. Jul. Victor p. 438 ed. Halm). Schulausgaben von Venedig 1834, Halm mit lat. Commentar 1849, Halm in der Weidmann'schen Sammlung bereits in 8. Aufl. und Fr. Richter 1871 und 1876. — Von den während des Consulats gehaltenen Reden, welche Cicero selbst zur Verherrlichung seiner Amtsführung in einer zum Musterbuch für die Schulen bestimmten Sammlung *orationes consulares* (Epist. ad Att. II, 1) zusammengestellt hatte, sind die vier *Catilinaren* hervorzuheben. Er hielt die erste am 8. Nov. im Senate, cum Catilinam emisi (expuli oder egredi ex urbe iussi sagt er sonst); die zweite Tags darauf ad populum, cum Catilina profugit, zu seiner Rechtfertigung; die dritte am 3. Dec. in contione, quo die Allobroges in-

¹⁾ Die Analogie des Processes gegen Warren Hastings 1788—98 hat Heyne (Opusc. IV, 49. 65.) gut beachtet.

²⁾ Schon Sturm hatte sie 1565 mit *rhetoricae παρατηρήσεις* herausgegeben.

³⁾ Orat. §. 102 fuit ornandus Manilia lege Pompeius; temperata oratione ornandi copiam persecuti sumus. Ep. ad Attic. II, 21, 4. hunc omnibus a me pictum et politum artis coloribus.

⁴⁾ Baumeister, Cicero's Rede de imp. P. nach ihrem rhetorischen Werthe erläutert, Progr. von Ludau 1861. Siehe S. 186.

⁵⁾ Haun in einem Merseburger Progr. 1827. und Nidl, levitatem et fallaciam argumentationis in oratione pro l. M. habita exhibitam ostendit, Rempten 1842.

dicarunt (denn so ist wohl zu lesen statt *invocarunt* oder gar *involgarunt*), die vierte am 5. Dec. im Senat, als dort die Ansichten über die Bestrafung der Verhafteten schwankten. Man hat die Echtheit dieser Reden angezweifelt; nachdem durch F. A. Wolf auf *altera ex mediis duabus* als falsch hingedeutet war, hat man theils die zweite, theils die dritte für unecht gehalten, Drelli und Paldamus die drei letzten, denen Lütker leichtfertig beistimmt (Gef. Schr. S. 207), endlich auch die erste Morstadt und unter Vake's Schutze 1856 Kintes. Eine besonnene Kritik wird die Echtheit unangefochten lassen. Die Enthüllung des schlau angelegten Planes, die Entfernung des Hauptes der Verschworenen, die Zerspaltung der Theilnehmer, die Rettung der Stadt vor Brand und Plünderung bleiben Cicero's Verdienst und darum haben diese Reden ihren Werth¹⁾. Die beiden ersten mögen in der Schule, die beiden anderen privatim gelesen werden; die vierte ist nicht frei von einem rednerischen Kunstgriffe, indem Cicero die Gründe für die eine Entscheidung, für die er sich selbst nicht bestimmt ausspricht, so geschickt häuft, daß er die Stimmung der Zuhörer statt seiner sprechen lassen konnte. Schulausgaben von L. Benede (1828), von Halm 1878 bereits in 10. Auflage (in's Englische übersetzt von Wilkins, London 1878), von Fr. Richter 1869, 3te Auflage von Eberhard 1878. — Zwischen die zweite und dritte Catilinarische Rede fällt die *pro Murena*, der als für das nächste Jahr gewählter Consul nach der *lex Tullia de ambitu* belangt war. Weil man bei der bedenklichen Lage des Staats neue Wahlkämpfe vermeiden wollte, übernahmen Hortensius, Crassus und Cicero die Vertheidigung des Angeklagten, der letztere die *peroratio*. Deshalb konnte er die eigentliche Rechtfertigung vernachlässigen, um sich selbst zu schützen und das Ansehen der Gegner zu entkräften. Im Hinblick auf M. Cato, der als *subscriber* die Anklage unterstützte, spottet er über die rigoristische Strenge des stoischen Moralphilosophen und von dem durchgefallenen Candidaten Sulpicius nimmt er Veranlassung den Formelkram und die Wortklauberei des Juristen zu bewitzeln, ohne beide dadurch zu verletzen (Plut. Cat. 21). Murena wurde freigesprochen. Die geistreiche Rede, gesprochen in einer Zeit, welche der Silberblick in dem Leben des Redners war (Niebuhr im Rhein. Museum I, S. 227) gewinnt immer mehr Eingang in den Schulen und Hirschfelder²⁾ sagt, sie verdiene auf der obersten Stufe der Gymnasien in viel höherem Grade gelesen zu werden als alle philosophischen Schriften Cicero's. Ausgaben von Zumpt (1859), Tischler (1861), Halm (1866, 1872, 1878), Koch (1866). Die von Aonius Palearius gegen Murena erdichtete Rede (zuletzt von Övring in einem Lübecker Programm 1825) wird man mit Nutzen vergleichen. — In der Rede *pro Sulla* vertheidigte er mit Hortensius P. Cornelius Sulla gegen die Anklage der Theilnahme an der Catilinarischen Verschwörung mit dem besten Erfolge. Da der Ankläger an die Stelle directer Beweise persönliche Angriffe namentlich gegen Cicero gesetzt hatte, erhielt dieser Gelegenheit das Gemälde seines glorreichsten Lebensjahres mit allem Reichthum rednerischer Kunst auszuschnüden. Das giebt der durch Schönheit und Lebendigkeit der Darstellung ausgezeichneten Rede ein besonderes Interesse. Ausgaben von Halm 1878 in 3. Ausg. mit *pro Murena* und von Richter 1869. — Die *oratio pro Sestio*, gehalten am 14. März 56, ist auch eine *peroratio*, mit welcher Cicero zu den übrigen Vertheidigern des Sestius hinzutrat. Da durch diese die Klagepunkte erledigt waren³⁾, konnte Cicero eine Staatsrede halten, in der er Gelegenheit nahm seine Politik zu verherrlichen und seine Gegner, namentlich Clodius, zu brandmarken. Die Geschichte seines Exils und die Verherrlichung aller, welche die Erhaltung der *libertas* wollen im Gegensatz zu den *populares*, bieten zwei Glanzpartien. Gerade diese haben Jordan⁴⁾

¹⁾ In dem Kieler Programm 1878 S. 12 steht aus einem Briefe Bartelmann's: „Gegen die Catilinarier theile ich Deinen Abscheu; ich habe sie einmal in der *Secunda* gelesen und seitdem nicht wieder; ich konnte mich nicht überwinden.“ Aehnlich Gebhardi in *Mafius' Jahrb.* 1878. S. 242.

²⁾ *Zeitschr. f. GW.* Bd. XXVII. S. 251. Bei Todt nur zulässig für II., wie die *Sullana*.

³⁾ Ueber den Erfolg *Epist. ad Qu. fr.* II, 4.

⁴⁾ *Zeitschr. für GW.* X. S. 659.

bestimmt sich gegen diese Rede in der Schule auszusprechen, weil der Schüler ohne die genaueste Detailkenntnis kein lebendiges Interesse gewinnen könne und durch das Selbstlob, welches Cicero sich und seiner Partei spende, entschieden gegen Cicero eingenommen werde. Schwierigkeiten sind vorhanden, aber zur Erklärung ist in den Ausgaben viel gethan und tüchtige Schüler einer guten Prima werden sie unter Leitung des Lehrers überwinden. Ich möchte diese Rede nicht missen. Ausgaben von Halm seit 1845 in 5. Auflage, von Koch 1863, neu herausgegeben von Eberhard 1877. — Die für Milo am 8. April 52 gehaltene Rede hatte keinen günstigen Erfolg, denn der Mörder des Clodius wurde mit 38 von 51 Stimmen verurtheilt. In den Nachschriften der Stenographen hatte noch Quintilian (IV, 3, 17) diese vor Gericht gesprochene *oratiuncula*; die jetzige hat Cicero erst nach geraumer Zeit in Muße ausgearbeitet und veröffentlicht. Cicero erwies wieder seine ganze Meisterschaft¹⁾; das Alterthum nennt sie (Quint. IV, 2, 25) *pulcherrima* oder (XI, 3, 47) *nobilissima*, und Asconius sagt: *scripsit vero hanc quam legimus ita perfecte, ut iure prima haberi possit*. Nur mit der Wahrheit nimmt es der Vertheidiger des Verbrechers nicht so genau, zeigt aber, welches Gewicht der Scharfsinn schwachen Gründen durch Schein und trügende Schlussfolgerungen zu geben vermag. Ausgaben von Garatoni (1817), wiederholt von Drelli (1826), von Osenbrüggen (1841 u. 1873), von Halm bis 1874 in 7. Aufl., von Fr. Richter (1864). — Auch die Rede pro Plancio hat Cicero erst im September 54 auf den Wunsch seines Bruders niedergeschrieben. Sie wird auch uns jetzt in Folge der Organisation politischer Clubs behufs der Wahlagitatio verständlicher und wird für die Schullektüre von Jordan und dem Herausgeber Köpfe (1856 u. 1873) empfohlen. — Die letzten Werke, mit denen Cicero seine rednerische Thätigkeit schloß, sind die vierzehn philippischen Reden²⁾, deren Sammlung als *orationes Antonianae* der Redner selbst veranstaltet hat. Da Antonius als offener Feind dem Senate gegenübertrat, hat Cicero noch einmal die *libertas* gegen die neue Tyrannei vertheidigt und fast ein ganzes Jahr den Kampf kräftig durchgeführt. Am 2. September 44 hielt er die erste Rede und erbitterte dadurch den abwesenden Antonius im höchsten Grade. Dieser antwortete in der Sitzung am 19. September, in welcher wieder Cicero fehlte, mit höhnen Worten. Gegen diese ist die zweite Rede als eine augenblickliche Antwort im Senate von Cicero in der Ruhe des Landlebens ausgearbeitet. Dies ist die in den Rhetorenschulen viel studirte *divina Philippica* (Juvenal. X, 125), welche Wolf allein in der Schule zulassen wollte, denn die übrigen nach der Zeitfolge sich anreihenden zwölf Reden kommen hier nicht in Betracht. Dagegen sagt Nögelsbach: „Von den Philippicas kann man eine und die andere heraussuchen; nur in der zweiten ist eine Stelle wegen ihres unzüchtigen Inhalts mit den Schülern zu überschlagen“, was noch bedenklicher ist als die Erklärung derselben. Jetzt hat man die beiden ersten ausgewählt und das ist auch das zweckmäßigste; beide sind auch von Halm (seit 1856 in 5. Auflage, die zweite Philipp. in's Englische überfetzt und erweitert von Major) und von Koch (1870 u. 1879) vereinigt.

Die leichteren Reden sind *de imperio Pompeii*, die *Catilinae* und *pro Sulla*, für eine gute Ober-Secunda auch die *Miloniana*, endlich *Berrinen*, *pro Murena*, *pro Plancio*, *pro Sestio* und die philippischen. Bei der Erklärung versäumt man jetzt nicht mehr dem Schüler alle geschichtlichen Umstände klar zu machen, die Disposition zu entwerfen, die Darstellung zu entwickeln, wohl aber versäumt man vielfach ein Eingehen auf das Technische, auf das man bis zu dem Ausgange des 17. Jahrhunderts das Hauptgewicht legte. Gerade für diesen Theil der Erklärung ist ein Zurückgehen auf die Gelehrten des 16. Jahrhunderts zu empfehlen³⁾; die Arbeiten der Deutschen

¹⁾ Curth, *de artificiosa forma orat. pro Mil. dissertatio aethetica*, Berlin 1833.

²⁾ Diesen Namen verdanken sie einem Scherze des Atticus.

³⁾ Vieles zusammengestellt in den Sammlungen zu Venedig 1552, Basel 1553, Lyon 1554. Köln 1685 in 3 Bdn.

Melanchthon und Joachim Camerarius, der Franzosen Barth. Masson (Latomus), du Bois (Sylvius) und Mignault (Minos), während P. Manuzio dies weniger beachtet bei der sprachlichen Seite und Hotmann das Rechtliche bevorzugt. Die Collectivausgabe von J. G. Grävius (1695—98) in 6 Bänden gehört zu den besseren der sogenannten *eum notis variorum*: Saratoni hat außer den philippischen auch sämtliche Reden in 9 Bänden gegeben (1777—88); Chr. D. Ved's Ausgabe (1795—1807) ist nur zu 4 Bänden gekommen; R. Klotz (1825—39 in 3 Bänden) läßt auch bei Rechtsfragen vielfach im Stiche.

Für die philosophische Darstellung sind wir gleichfalls allein auf Cicero angewiesen. Denn es ist nicht zu billigen, daß in Frankreich für die *classe de philosophie* neben Cicero auch *lettres choisies* von Seneca vorgelesen sind oder in Bayern für die vierte Gymnasialklasse neben Cicero und Tacitus für die statarische Lectüre bis in die jüngste Zeit auch Seneca's kleinere philosophische Schriften und Briefe. Mit Rücksicht auf sein engeres Vaterland sagt Nögelsbach¹⁾: „die Lectüre des Seneca widerrathe ich auf's entschiedenste aus ästhetischen²⁾ und historischen Gründen: denn dazu gehört ein reifer Geschmack, und sein Hauptfehler ist, daß jeder Gedanke und jeder Satz einen Stachel haben soll: in ruhige Entwicklung läßt er sich gar nicht ein. Das ist keine Nahrung für einen Schüler.“ Und doch hat auch Wolf³⁾ die Briefe dieses Philosophen geliebt und einen Theil derselben den Schulen zugänglich machen wollen. Die *dulcia sed quodam modo generosa vitia* dieses Schriftstellers schienen ihm nicht so gefährlich, zumal wenn man das Unperiodische seiner Schreibart am Gegensatz des Ciceronischen Stils recht deutlich mache. Aber das geht über die Forderungen der Schule. Schon das Alterthum hat diese glitzernde Darstellung verurtheilt, wie Quintilian (X, 1, 129): *in eloquendo corrupta pleraque atque eo perniciosissima, quod abundant dulcibus vitiis, und noch schärfer Fronto p. 156 und Gellius*. Deshalb mag ich auch die Briefe an Lucilius nicht, obgleich die philosophischen Discurse eine vortreffliche Darstellung der Eigenthümlichkeiten Seneca's bieten. Todt empfiehlt sie in einer Auswahl.

Cicero wird als philosophischer Schriftsteller meist gering geschätzt; er hat dies selbst durch offenherzige Geständnisse, wie *Epist. ad Attic. XII, 52. Fin. I, 2, 6. Offic. I, 2.* verschuldet. Und doch war er als Jüngling schon bei seiner Ausbildung für den Rednerberuf zu dem Studium der Philosophie geführt, um für die Dialectik und das praktische Leben daraus Gewinn zu schöpfen, hatte in seinem arbeitsvollen Leben die Hauptwerke des Plato und der späteren griechischen Philosophen studirt und verwendete schließlich die durch die öffentlichen Verhältnisse gebotene Mühe, um seinem Volke die Philosophie der Griechen zugänglich zu machen. Er suchte in seinem *otium* Trost in dieser Schriftstellerei. In kurzer Zeit wurden die Werke niedergeschrieben, aber nicht als wörtliche Uebersetzung griechischer Quellen (obchon es auch an solchen nicht fehlt⁴⁾), sondern als selbständige Verarbeitung des gegebenen Stoffes mit Beifügung eigenen Urtheils. Er konnte sich rühmen eine philosophische Sprache für Rom geschaffen zu haben (*Fin. II, 5. III, 2. Tusc. II, 15, 35*) und das Verdienst, für uns die Lehren mancher Griechen erhalten zu haben, bleibt unbestritten. Wir würden ihn nicht zu beachten haben, wenn Mommsen Recht hätte, daß hier der compilirende Verfasser, welcher seine Bücher aus Griechen eilfertig und in verdrießlicher Stimmung zusammengeschrieben, gänzlich durchgefallen sei, oder: „wer in solchen Schreibereien classische Productionen sucht, dem kann man nur rathen sich in litterarischen

¹⁾ Gymn. Päd. S. 129.

²⁾ Auch Schelle S. 405 meint, er sei mehr sachreich, aber seine Form verderbe den Geschmack. Seine Charakteristik bei Böckh *Encycl. S. 707. vgl. S. 136.*

³⁾ Arnoldt II. S. 170.

⁴⁾ Ueber die Benutzung der Quellen urtheilt Madvig *praef. zu de fin. p. 68* wohl zu rasch; das Verfahren ist sicher bei verschiedenen Werken verschieden gewesen, bald gebunden, bald frei.

Dingen eines schönen Stillschweigens zu befehligen.“ Siehe S. 188 begnügt sich hier und bei den rhetorischen Schriften mit einer Chrestomathie, die zugleich als philosophische Propädeutik dienen soll. Die Schule hält an einigen Schriften fest und macht es hier, wie bei den Reden, indem sie die Lectüre mit den kleineren beginnt. Von den früheren vier sind das somnium Scipionis (in der quatrième der französischen Lyceen beibehalten) und die paradoxa verschwunden, dagegen sind Laelius und Cato erhalten oder wenigstens der Letztere. Der Unter-Secunda, in welcher beide in Norddeutschland gelesen werden, entspricht die unterste Gymnasialklasse Bayerns. In meiner Jugend las man zuerst den Laelius in Quarta, auf den in Tertia der Cato folgte.

1) Laelius de amicitia wird wohl darum empfohlen ¹⁾, weil sich die Jugend sehr für die Freundschaft interessire; aber eben darum will sie nicht darüber reflectiren. Eher könnte man den geschichtlichen Grund, die genaue Charakteristik des Laelius, die auf Erfahrung gegründeten Lebensansichten, die lebendige und praktische Ausführung hervorheben. Aber Cicero betrachtet nur die Freundschaft zwischen Staatsmännern ²⁾; in der logischen Anordnung sind Mängel und die psychologischen Reflexionen bieten selbst für einen reifen Secundaner Schwierigkeiten. Die sächsische und bayerische Lehrordnung haben L. nicht mehr beachtet. Brandau bestimmt ihn für Prima, weil er den für junge Philologen bestimmten Commentar von M. Seyffert (1844, 1876) mit den Schülern durcharbeiten will. Schulausgaben von Nauk seit 1852 in 8, von Lahmeyer seit 1862 in 3 Auflagen.

2) Cato de senectute, wie Laelius dem Atticus gewidmet. Der ehrwürdige Cato vertheidigt das Greisenalter gegen die im gemeinen Leben oft vernommenen Vorurtheile. Die treffende Charakteristik des meist umständlichen Greises, die leicht durchsichtige Anordnung der vier Theile, die durchaus populäre Behandlung sprechen für die Beibehaltung des Büchchens ³⁾, das schon in Ober-Tertia gelesen werden kann. Der von Richter ⁴⁾ gegen manches in der Anordnung und Darstellung ausgesprochene Tadel besagt wenig. Für die Schule haben bei uns Fischer (1847), Sommerbrodt (seit 1851 acht Aufl.), Nauk (1855) und Lahmeyer (bereits in 4. Aufl. 1877), Meißner (1870), Tücking (1878) ihn bearbeitet.

3) De officiis libri III nach Caesar's Tode an den Sohn gerichtet. Epist. ad Attic. XV, 13 et τὰ περὶ τοῦ καθήκοντος magnifice explicamus προσφωνοῦμενque Ciceroni, qua de re enim potius pater filio, vgl. XVI, 11. de offie. III, 33, 121. Wenn er im ganzen hier den Stoikern, namentlich dem Panätius in den beiden ersten Büchern folgt, so zeigt er doch eine größere Selbständigkeit, hat die veranschaulichenden Beispiele aus der römischen Geschichte entlehnt und die dialogische Darstellungsform mit einem zusammenhängenden Vortrage vertauscht. Dabei kann er aber nicht die Absicht gehabt haben die Lehren der Griechen über die gesammte Pflichtenlehre zusammenzustellen und dem Sohne ein Muster philosophischer Darstellung in schöner Form zu geben. Die Alten haben die Schrift hochgeschätzt, wie Plinius (N. H. praef. § 23), quae volumina ediscenda, non modo in manibus quotidie habenda oder Gellius XIII, 28 oder Alexander Severus (Lamprid. 30); seit dem 16. Jahrhundert ist die Anerkennung allgemein. Erasmus, Mosellanus ⁵⁾, Melancthon ⁶⁾ im sechszehnten, oder die Gothaische Schulordnung (Vornb. II, 46), mirum quam Cic. de officiis libri non locupletent solum orationem, sed et mores forment et ad virtutum conferant cognitionem, oder im vorigen Jahrhundert Fund libri de officiis non tam legendi quam ediscendi sunt,

¹⁾ Schelle S. 436

²⁾ Gerhardt's Progr. quaedam ad recognoscenda ea, quae Cic. in libro de amic. disputavit, pertinentia (Weimar 1823) ist mit Unrecht vernachlässigt.

³⁾ Ph. Ditges, Ciceronis Catonem maiorem iuvenibus literarum latinarum studiosis ad legendum commendat, Progr. von Aachen 1848.

⁴⁾ De laudandis et vituperandis in Cic. de senect., Programm von Guben 1803.

⁵⁾ Paedolog. IX.: quod is liber non linguam modo eloquentia poliat, sed et pectus rectis moribus instruat, unde et Plinii iudicio non legendus, sed ad verbum est ediscendus.

⁶⁾ Non alius extat libellus de moribus absolutior officiis Ciceronis.

oder Friedrich der Große, der Garve den Auftrag gab das vorzügliche Werk dem deutschen Volke in einer guten Uebersetzung zugänglich zu machen. Und aus dem jetzigen Jahrhundert verweise ich auf die lange Darstellung von Schelle S. 430, ganz besonders aber auf Döderlein's Aufsatz ¹⁾, „ein Wort über Cicero's Officiis“ aus dem Jahre 1838. Dies sei eine wirkliche Jugendschrift, denn Cicero habe sie seinem Sohne nicht Ehren halber dedicirt, sondern ganz eigenthümlich (eigentlich?) für ihn ausgearbeitet, der mit unsern reifern Gymnasiasten auf gleicher Stufe der Geistesentwicklung gestanden habe — daher die ganz besondere Popularität dieser Schrift. Der Lehrer solle nur nicht den Philosophen, sondern den gemüthvollen, erfahrenen Menschen darin finden. Kein Buch gebe eine so ausgesuchte Gelegenheit dazu, den Schüler mit praktischen Lebensregeln zu bereichern. Das führt er beispielsweise an den Regeln über den äußern Anstand und über die Kunst und die Regeln einer gebildeten Conversation aus. In gleichem Sinne nennt Nägelsbach ²⁾ es die Erörterung eines wohlmeinenden hochgebildeten Mannes über die Hauptgrundsätze einer populären Moral, die einen gewissen weltmännischen Anstrich hat. Ganz anders dachte Wolf ³⁾: *Itaque nisi seiremus singulares quasdam causas olim versatas in scriptorum, qui iuventuti praelegerentur, delectu habendo, mirandum esset libros de officiis etsi multo accuratius scriptos, verumtamen isti aetati minus utiles in plerisque scholis regnare, Tusculanis vix unius et alterius magistri beneficio locum concedi.* Auch Roth (Gymn.-Päd. S. 247) ist im Widerspruche gegen seine bayerischen Freunde auf denselben Gedanken gekommen. Einen andern Standpunct nahm der orthodoxe Lutheraner Piderit ein, wenn er (Cos I, S. 129) geltend machte: „die lebendigsten Naturen unter den Schülern wollen aus diesen Schriften sich das Sittengesetz nicht predigen lassen, aber die frischesten und kräftigsten Schüler fühlen sofort den Widerspruch, der darin liegt sich mit ein paar einzelnen Strahlen eines abgeleiteten Lichtes zu begnügen, wo wir im hellen vollen Sonnenlichte wandeln können“. Freilich kann der Heide nicht alles auf den gerechten und gütigen Gott beziehen und die Pflichten nicht aus dem höchsten Gesetze christlicher Liebe herleiten. Da dachte der Katholik Facciolati weniger engherzig: *Ciceronis officii nihil plane deesse nec ad boni viri nec ad boni civis institutionem praeter Christi nomen et auctoritatem*, und sogar Lübker erklärte: Die Bücher *de off.* müssen wegen ihrer trefflichen ethischen und historischen Grundlage in diesen Kanon, in welchem sie ehemals fast ausschließlich standen, wieder aufgenommen werden. Ebenso behauptet Winter ⁴⁾, daß wenigstens die beiden ersten Bücher mit vollem Rechte einen der vordersten Plätze in dem Kanon der Primanerlectüre beanspruchen. Wenn er dabei Parallelen aus dem christlich-sittlichen Leben verlangt, so ist dies wohl nur ein Nachklang aus der in Preußen einst beliebten Verküchlung der Classiker. In dem Kanon Todt's sind sie nur „zulässig“ in Prima. Meine Erfahrung hat mich belehrt, daß die Jugend an dieser Lectüre kein großes Interesse nimmt; ich werde ihr Verschwinden nicht beklagen. Bei dem Vorherrschenden derselben bis in die neueste Zeit ist es erklärlich, daß wohl keine Schrift Cicero's mehr Bearbeiter gefunden hat; die üblichsten Schulausgaben sind von Zumpt (1837, 1849), Unger (1852), v. Gruber (1856, 1866), D. Heine (seit 1857 fünfmal).

4) Eher würde ich mich für die *Tusculanae disputationes* aussprechen, bei denen die protestantischen Zeitgenossen die dringende Empfehlung des Erasmus wenig beachtet, und auch die zahlreichen Commentare der italienischen und deutschen Humanisten von Balla und Verardo an, von J. Camerarius, H. Wolf und Fr. Fabricius die Einführung in den Schulen nicht gefördert haben. Nur Breslau macht mit der „lieblichen Disputation von der Unsterblichkeit der Seelen“ eine rühmliche Ausnahme (Vorimb. I,

¹⁾ Reden und Auff. II. S. 242.

²⁾ Gymn.-Pädag. S. 129. Vgl. auch Grysar prolegomena ad Cicer. libros de Officiis, Programm von Rößl 1844.

³⁾ Kl. Schriften I. S. 349. Arnoldt II. S. 167.

⁴⁾ Programm von Burg 1872.

Pädag. Encyclopädie. IV. 2. Aufl.

203). Seit F. A. Wolf ist dies anders geworden ¹⁾, jetzt erscheinen sie mit den *Officiis* in allen Lehrplänen für die *Unterprima*. Das erste und das fünfte Buch verdienen den Vorzug. Zahlreiche Ausgaben erleichtern die Behandlung: Kühner (1829, 1835, 1846, 1853), Drelli mit Wolf's akademischen Vorlesungen (1829), Klotz (1835), Seyffert (1865) und zum Schulgebrauch Fischer und Sorof seit 1850 siebenmal, Heine (1864 bis 1878), Meißner (1873).

Ich erachte, wenn überhaupt philosophische Schriften Cicero's gelesen werden sollen, die Beschränkung auf *Cato* für eine mittlere und auf die *Tusculanen* für eine obere Classe für nothwendig. Die Schrift *de deorum natura* ²⁾ haben die preussischen Directoren in Westfalen (XII, S. 16) und in Preußen (IV, S. 124), die letzteren auch die *divinatione* verworfen; mit Recht, weil weder die deistischen Lehren des Epikureismus, noch die pantheistischen der Stoiker, noch die platonische oder peripatetische zu einer vollständigen und klaren Darstellung gelangen und bei der Behandlung der Auswüchse des Aberglaubens das nationale und politische Interesse mehr in Betracht kommt als das religiöse. Die Bücher *de finibus* sind mit besonderem Fleiße ausgearbeitet und vielleicht die vorzüglichsten unter Cicero's philosophischen Schriften. Darum hat sie auch Wolf den Schülern nicht ganz vorenthalten wollen und Nägelsbach und Lübker sie zur Privatlectüre empfohlen. Bödel (1872) und Holstein (1873) haben sie für die Schule bearbeitet. Wir erscheinen sie in der Kritik der sittlichen Principien zu schwierig. Die *libri tres de legibus* will A. du Mesnil durch seine Bearbeitung 1879 auch für die Schulen nutzbar machen; er betrachtet die Schrift als eine Art Propädeutik für die Alterthumswissenschaft, hat aber seine Erklärungen mehr für Lehrer als für Schüler eingerichtet. Außerdem liest man in Frankreich noch die Schrift *de republica*, was schon wegen der lückenhaften Form unzulässig erscheint; namentlich das *Somnium Scipionis* wird noch immer dort bearbeitet; freilich auch bei uns durch C. Meißner (1869 u. 1879) zur Privatlectüre.

Cicero selbst (*de divin.* II, 1, 4) hat mit den philosophischen Schriften die rhetorischen (*libri oratorii*) verbunden, nicht die Jugendarbeit *de inventione*, die er später selbst verurtheilte (*de orat.* I, 2), sondern nur *de oratore*, *Brutus* und *Orator*. Während Wolf alle drei in der Schule verlangte ³⁾, gieng Schelle S. 489 leichtem Fußes über dieselben hinweg. Nägelsbach S. 130 fragt: „Sollen nicht theoretische Schriften über Rhetorik gelesen werden? Eigentlich schon; aber ich wüßte eben keine Zeit zu gewinnen und vom bloßen Naschen bin ich kein Freund. Ich weiß keinen Ausweg, als daß man schon bei der anderweitigen Lectüre fleißig auf die rhetorischen Schriften hinweist und die talentvolleren Schüler auf den ganz trefflichen *Orator* und *Brutus* frühzeitig aufmerksam macht“. Die Klage erklärt sich aus dem früheren Mangel des neunten Schuljahres in Bayern; wir haben die Zeit dazu und finden deshalb diese Schriften in der *Prima* der norddeutschen Gymnasien. Freilich in der 12. westfälischen Directoren-Conferenz (S. 16) hat einer gemeint, sie böten zu wenig Interesse, und auf der vierten preussischen (S. 116) haben sich zwei Schulen dagegen erklärt, darunter eine Realschule. Brandau will nur *Orator* und *Brutus*, die auch allein in der *classe de rhétorique* der französischen Lyceen vorgeschrieben sind, Palm nur *Brutus*. Todt erklärt *Brutus* und *de orat.* I. für „wünschenswerth“. Die Bücher *de oratore* verdienen den Vorrang, dann *Orator*, zuletzt *Brutus*; ich würde mich gern ausschließlich mit den Büchern *de oratore* begnügen. Cicero hat sie in der Zeit unfreiwilliger Muße mit großer Sorgfalt abgefaßt und seine große Freude an ihnen gehabt (*Epist. ad Att.* IV, 13, 2. XIII, 19, 4) und auch der Freund *Atticus* erhob sie in den Himmel (*ad Attic.* IV, 16, 2). Daß er dabei der Jugend nützlich zu werden beabsichtigte, zeigt der Brief an *Lentulus* (*ad famil.* I, 9, 22): *quos arbitror Lentulo tuo fore non inutiles, abhorrent enim a communibus praeceptis atque omnem an-*

¹⁾ Zwölfte westfäl. Direct.-Confer. S. 16.

²⁾ Die Schömann'sche Ausgabe in der Weidmann'schen Sammlung hat 4 Auflagen erlebt.

³⁾ Arnoldt II. S. 166.

tiqorum Aristoteliam et Isocratiam rationem oratoriam complectuntur. Die alten Rhetoren stimmen in dem Lobe überein. Die Humanisten behandelten sie in ihren Vorträgen. Sturm führte sie in der obersten Classe des Straßburger Gymnasiums ein; außerdem erscheinen sie 1570 in Breslau (Vormb. I, 201), und in der Görlitzer Schulordnung von 1609 heißt es (ib. II, 99): Ciceronis explicantur libri de oratore, libri illi praeclarissimi et multae prudentiae, qui non modo in Italia, postquam eos Guarinus reperit, excitant homines ad elegantius dicendum, ut ex illis ipsis libris renata esse eloquentia videretur, sed in hoc quoque nostro gymnasio ad dicendi facultatem formarunt multos, firmarunt non paucos. Das ist freilich nur eine beschränkte Auffassung für die stilistische Verwerthung. Es ist mehr als die meisterhafte Darstellung, die sich in der Klarheit und Schönheit des Ausdrucks zeigt, oder die künstlerische Anlage des Dialogs, den er durch zwei so hervorragende Redner und Staatsmänner wie Crassus und Antonius führen läßt, auch der reiche und interessante Inhalt, den die auf dem Leben und der Erfahrung beruhenden Anweisungen gewähren, muß in Betracht kommen. Unbegreiflich ist es, wie jemand das wohlgegliederte Werk nicht übersichtlich hat finden können¹⁾. Für die Schule bearbeitet von Piderit 1859, 1862, 1867, 1873 und 1878 (von Adler) und von G. Sorof, Berl. 1875, der mehr das grammatisch-stilistische Element in's Auge faßt, Piderit das historische und technische.

2. Etwas anders verhält es sich mit Brutus de claris oratoribus, in welchem auf die Theorie der Beredsamkeit der *De orat.* eine Geschichte derselben folgen soll. §. 137 est enim propositum colligere eos, qui hoc munere in civitate functi sint, ut teneant oratorum locum. In chronolog. Folge werden die Redner von den Anfängen an bis zu dem Tode des Hortensius aufgeführt — de me dicere nihil est necesse sagt er §. 151 oder §. 328 de me alii dicent, si qui volent. Daß er dabei eine Selbstverteidigung besonders gegen die pseudo-attischen Redner beabsichtigt habe, ist unbegreiflich, denn was er über seinen Bildungsgang hinzugefügt hat oder die Urtheile anderer über seine Meisterschaft dienen dazu nicht. Eine kurze Uebersicht über die griechische Beredsamkeit schiebt er voraus. Darin und in einzelnen Einschaltungen — wie über das Urtheil des Volkes vom Redner, über den Atticismus, über die Bildung der Sprache durch den Umgang, liegt das für die Jugend Werthvolle, denn das reiche litterarhistorische Material giebt zu viel unbekannte Namen, zu viel todten Stoff, den auch der gelehrteste Lehrer nicht wird beleben können. Will man ihn lesen, so überschlage man vieles, lese ihn aber nicht etwa in *Secunda cursorisch*, wie Danzig auf der vierten preuß. Directorenconferenz S. 117 gemeint hat, sondern in *Prima*. Selbst Piderit sagt nur: „er verdient doch zu Zeiten in der *Prima* gelesen zu werden“. Wie dies nach Absolvierung der Bücher *de orat.* möglich sein wird, begreife ich nicht, da ich in der Regel nur eines dieser Bücher zu Ende zu bringen im Stande gewesen bin. Zur Privatlectüre eignen sich einige Partien vortrefflich. Inzwischen zeugt die Menge der Schulausgaben für weite Verbreitung. Wir haben solche von Stern (1837), H. Meyer (1838), E. Peter (1839), Ellendt (1825 und 1844), D. Zahn (seit 1849, vierte Aufl. von A. Eberhard 1877) und Piderit (1862 und 1875).

3. In dem *Orator ad M. Brutum* wollte Cicero das Idealbild eines vollendeten Redners aufstellen, gleichsam sein Vermächtniß (c. 1, 2), quae sit optima species atque figura dicendi. Er spricht sich über seine Absicht bestimmt aus *Epist. ad fam. VI, 18, 4: Oratorem meum tanto opere a te probari valde gaudeo. Mihi quidem sic persuadeo me quidquid habuerim iudicii de dicendo in illum librum contulisse. Qui si est talis, qualem tibi videri scribis, ego quoque aliquid sum: sin aliter, non recuso, quin quantum de illo libro tantundem de mei iudicii fama detrahatur. Lep-*

¹⁾ J. A. Ernesti de praestantia librorum de orat. Lips. 1736. Gierig, vom ästhetischen Werthe der Bücher *de orat.*, Sulda 1807. Trompeller, Versuch einer Charakteristik, Coburg 1830.

tam nostrum cupio delectari iam talibus scriptis; etsi abest maturitas aetatis, iam tamen personare aures eius huius modi vocibus non est inutile. Die letzte Bemerkung, wesentlich verschieden von dem Werthe der Schrift *de oratore* für den jungen Lentulus, sollte uns vorsichtig machen bei der Benutzung für die Schule. Es ist doch kein Ganzes; auf die *elocutio*, den Periodenbau und den *numerus*, die vor ihm noch in keiner andern Schrift behandelten Gegenstände, geht er ausführlich ein. In sprachlicher Vollendung ist es ein Kunstwerk. Zur Privatlectüre eignet es sich nicht, auch zu der Erklärung in der Schule gehört eine vorzügliche Prima. Schulausgaben von D. Zahn (1851. 1859. 1869) und von Piderit (1865 u. 1876); ältere von Schirach (1766) und sehr gelehrt von Göller (1838).

4. Unbegreiflich ist es, daß Piderit 1867 auch die *partitiones oratoriae* für den Schulgebrauch erklärt hat. Allerdings hat Cicero das Büchlein für seinen Sohn Marcus geschrieben, aber er giebt doch nur einen ziemlich trockenen Katechismus in Fragen und Antworten eines Sohnes und eines Vaters, hier des Cicero selbst. Es sind die drei Hauptpunkte *de vi oratoris*, *de oratione*, *de quaestionibus*, auf welche die gesammte rhetorische Wissenschaft zurückgeführt wird. Mag immerhin Quintilian (III, 3, 7) die Schrift ihrem Inhalt nach beachtenswerth finden und das fünfzehnte und sechszehnte Jahrhundert (J. Sturm und Val. Grythraus) sie in den Schulen als Lehrbuch benutzt und deshalb vielfach commentirt haben¹⁾, für uns hat eine derartige Zergliederung des rhetorischen Organismus in dem Unterrichte der Jugend keinen Werth mehr.

Neben Cicero ist seit dem vorigen Jahrhundert Quintilian's *institutio oratoria* gekommen. In dem bunten Gemisch der Braunschweig.-Lüneburg. Sch.-D. (Vormb. III, 389) sollen Buch 1. 10 und 11 unter Beistand eines guten Lehrers gelesen und der Rest der Jugend „zur Privat-Lectio“ überlassen werden. Nachher bezog man sich auf die berühmte Cabinetsordre (vom 6. Sept. 1779) Friedrich's des Gr.²⁾, der ein Bewunderer dieses rhetorischen Lehrbuchs war, aber doch nur einen deutschen Quintilian als Lehrbuch für die Schulen verlangte, weil die jungen Leute auf den Universitäten nichts davon lernten. Eher kann man die Auctorität von Wolf³⁾ anführen: „Haben wir erst eine gute Ausgabe zur cursorischen Lectüre, so ist er ein Schriftsteller, den man mit der Jugend lesen muß, theils der Sache, theils der herrlichen Sentiments wegen“; das zehnte Buch erschien ihm zur Repetition der griechischen und römischen Litteraturgeschichte besonders geeignet. Dieselbe Ansicht fand auch auf der vierten preussischen Directoren-Conferenz S. 117 viel Beifall und Gütling hat sie in einem besondern Aufsatze⁴⁾ warm empfohlen. Palm setzt die Lectüre in die Prima, Bayern in die dritte Gymnasialklasse. Ich bin dagegen⁵⁾, nicht etwa darum, weil Quintilian nicht in die classische Periode gehört (dann hätte ich Tacitus erst recht verwerfen sollen) und darauf legt Wrobel (Zeitschr. f. österr. Gym. 1876. S. 353) das Gewicht, sondern weil gerade jene Uebersicht der Litteratur nur die Hauptvertreter der verschiedenen Gattungen anführt (X, 1, 104 sunt et alii scriptores boni, sed nos genera degustamus, non bibliothecas excutimus), nur die Lectüre des künftigen Redners berücksichtigt (S. 45), in ihren Kunsturtheilen wesentlich von Cicero und bei den Griechen von Dionysius abhängt und zum gründlichen Verständnis eine genauere Bekanntschaft mit der Litteratur voraussetzt, als sie der Schüler besitzen kann. Die übrigen Capitel des Buchs gehören in die Stilistik. Wenn Wrobel das Buch höchstens in der Ober-Secunda gelesen wissen will, „weil in der Ober-Prima nur das Allerbeste geboten werden solle“,

¹⁾ Erh. Reusch, *disquisitio de Cic. part. orat.*, Helmstedt 1723.

²⁾ Preuß, Friedr. d. Gr. III. S. 331. *Oeuvres* Vol. VII. p. 196.

³⁾ Arnoldt II. S. 170.

⁴⁾ Zeitschr. f. G.B. 1869. S. 881.

⁵⁾ Auch Schönborn auf der ersten schlesischen Direct.-Confer. S. 45 und die zwölfte westfäl. Direct.-Confer. S. 17.

so ist mir ein solcher Grund unerklärlich. Trotzdem haben wir, von ältern Arbeiten abgesehen, Schulausgaben von F. G. Augusti (d. i. Schneidewin) 1831, Herbst (1834), Bonnell (1851—1873 vier Aufl.) und Krüger (1861 und 1874).

Eben so wenig kann ich den in der jüngsten Zeit sich mehrenden Empfehlungen des *dialogus de oratoribus* beistimmen, den als Jugendwerk die Neuzeit jetzt dem Tacitus nicht mehr abspricht. Früher wurde er z. B. in Hamburg abwechselnd mit Quintilian gelesen. Nägelsbad¹⁾ sagte doch nur: „Vor allem soll *privatim* der Dialog von Tacitus gelesen werden — ein unvergleichliches Meisterstück und nach Form und Inhalt anziehend“. Andere gehen weiter, denn Schrader nennt ihn offenbar in der Redefigur der *litotes* „nicht ungeeignet“; Steiner²⁾ sagt, diese Schrift sollte auf Gymnasien weit mehr als bisher gelesen werden, zumal sie sich ganz vorzüglich dazu eignet, um den Primaner aus seinem Cicero in den Tacitus und überhaupt aus der classischen Vorzeit in die Sprache und Litteratur der Kaiserzeit hinüberzuleiten, und Schönborn konnte in der ersten schlesischen Directorenconferenz S. 45 schon von einem günstigen Erfolge bei den Schülern berichten. Mit großer Entschiedenheit ist Classen³⁾ dafür eingetreten: der vortreffliche Dialog eigne sich ganz vorzüglich zur Lectüre in der oberen Classe und er sollte unsern Schülern nicht unbekannt bleiben, denn er sei durch Inhalt und Form mehr als eine andere gleichzeitige Schrift dazu gemacht uns ein lebendiges Bild von der Denkweise und Geistesrichtung der gebildetsten Kreise Roms im ersten Jahrhundert der Kaiserzeit vor Augen zu stellen. Auch von Seiten der Form empfehle er sich als eine vorzüglich lehrreiche Lectüre; der Ton der Rede sei der Ciceronischen durchaus verwandt. Während Classen ihn nur über gleichzeitige Schriftsteller und die Darstellung des Kulturlebens hervorhebt, geht Andresen⁴⁾ noch viel weiter. Ihm ist der Dialog nicht eine Abhandlung in der bedeutungslosen Form des Gesprächs, wie die Ciceronischen Schriften der gleichen Gattung; diese Schrift ist reicher und mannigfaltiger im Inhalte als die Ciceronischen, weil der Gesichtskreis des Cicero ungleich beschränkter ist als der des Verfassers des *dialogus*, überdies, weil weniger technisch, dem modernen Verständnis näher gerückt. In Betreff des Brutus, den er allein anführt, hat er allerdings Recht und auch noch sonst kann man zugeben, was er über die Entwicklung des Inhalts und die Charakteristik der sprechenden Personen sagt (nur nicht die Tendenz eines rechtfertigenden Denkmals für Maternus), aber in der Form findet er doch nur einen glücklichen Nachahmer des Cicero, der sein Vorbild an manchen Stellen vielleicht noch übertreffe. Aber warum dann nicht lieber zu Cicero selbst greifen? Freilich erregt ihm der verdorbene Zustand des Textes einiges Bedenken, er kommt aber darüber doch leicht hinweg, weil er auch Fragen höherer Kritik vor dem Schüler behandelt wissen und sogar den Unterschied der Darstellung in den übrigen historischen Schriften des Tacitus zum Bewußtsein bringen will. Von den Schulausgaben, wie von Pabst und Heß (1841), genügt ihm keine; er ist selbst 1872 damit hervorgetreten und 1878 auch C. Peter, der damit der Lectüre in unsern Gymnasien mehr Eingang verschaffen will. Prammer (*Zeitschr. f. österr. Gymn.* 1878. S. 625) will nichts davon wissen sowohl wegen des Inhalts als wegen des in traurigem Zustande überlieferten Textes.

Es bleibt übrig noch ein Wort über die Briefe zu sagen, bei denen allein wieder Cicero in Betracht kommen könnte. Die Zeitgenossen haben die *epistolae ad Atticum* als Urkunden für die Zeitgeschichte (denn einzelne sind viel verbreitet gewesen und auch für die Deffentlichkeit bestimmt) bereits hochgestellt (*Nepos Attic.* 16), die nächsten Jahrhunderte haben die Sammlungen fleißig gelesen und excerptirt z. B. Fronto (p. 107): *omnes autem Ciceronis epistulas legendas censeo mea sententia vel magis quam*

¹⁾ *Gymnas.-Pädagog.* S. 130.

²⁾ *Kreuznacher Programm* von 1863.

³⁾ *Cos* Bd. 1. S. 2.

⁴⁾ Der *dialogus de oratoribus* des Tacitus als Schullectüre, in der *Zeitsch. für GW.* 1871, S. 305—328.

omnes eius orationes; epistulis Ciceronis nihil est perfectius¹⁾. Seit der Mitte des zehnten Jahrhunderts sind sie verschollen. Nach ihrer Auffindung wurden sie von den Humanisten eifrigst gelesen und nachgeahmt. Das Bedürfnis lateinischer Epistolographie sicherte ihnen einen hervorragenden Platz in den Schulen; als eine solche imitatio in Abnahme kam, betrachtete man sie als geschichtliche Urkunden, die recht lebhaft in das Treiben einer denkwürdigen Zeit und in das Leben Cicero's einzuführen im Stande sind. Man gieng auch hier wie bei andern Schriften von den kleineren leichtern Briefen zu den wichtigeren und schwierigeren über (so J. Sturm²⁾), oder man zog eine chronologische Anordnung vor, wie Fund und Gesner³⁾; jetzt mischt man schon beide Grundsätze der Auswahl durcheinander. Abeken hat sie in Osnaabrück bis zu seinem Tode erklärt; es ist daraus sein Buch „Cic. in seinen Briefen“ 1835 entstanden. Wenn Kern statt der langweiligen philosophischen Schriften die Briefe will, weil Cicero darin „sein und liebenswürdig“ sei, so hat er nur in jenem Tadel Recht⁴⁾. Briefe als Eingebungen des Augenblicks und Mittheilungen des Schreibers zu einem bestimmten Zweck mag der Mann studiren, vor dem Schüler nimmt die sachliche Erklärung zu viel Zeit in Anspruch. Ja Luther meinte, daß die Episteln Cic. niemand recht verstehe, er sei denn 20 Jahre in einem fürtrefflichen Regiment gewesen⁵⁾. Hiede behauptete, die darin uns entgegentretende Welt sei nicht für den jugendlichen Geist. Dazu kommt die nach den Adressaten sehr verschiedene Darstellung, die Verwendung von cottidiana verba⁶⁾ und die Einnengung von griechischen Floskeln aus der Umgangssprache. Verumtamen, schreibt Cicero (ad famil. IX, 21), quid ego tibi in epistulis videor? nonne plebeio sermone agere tecum? quid enim simile habet epistula aut iudicio aut contionibus? epistulas cottidianis verbis texere solemus. Man weiß schon nicht recht, ob man die Briefe in Prima oder in Secunda lesen soll; manche Auswahl würde auch in die Tertia passen. Es fehlt nicht an ältern Sammlungen; neuer sind Süpfe (seit 1836 oft wiederholt), besonders Fr. Hofmann (seit 1860 drei Auflagen), welcher in der Auswahl Exil, Proconsulat und Bürgerkrieg berücksichtigt hat, Andresen in einem zweiten Bändchen 1878 die Zeit der Alleinherrschaft Caesar's und des mutinensischen Krieges, und Frey (1864), der nach der alten Praxis die Familienbriefe voranstellt, dann den Verkehr mit Freunden und Staatsmännern in's Auge faßt und in diesen Gruppen die chronologische Ordnung festhält. — Wolf⁷⁾ wünschte eine selectio epistolarum, in welche neben 150 Ciceronischen auch 50 von Plinius und etwa 20 von Seneca aufgenommen werden sollten; er rühmte an Plinius eine gewisse Nettigkeit, Schönheit und herrliche Sentiments und hielt diese Briefe deshalb für sehr geeignet zur Privatlectüre. Auch Schelle S. 326 verwundert sich, daß sie auf Schulen nicht mehr gelesen werden, ja Gesner (Vormb. III, 389) schlägt sie mit dem Panegyricus sogar als Schullectüre vor. Ich mag sie auch nicht zum Privatstudium für Schüler der oberen Classen, in deren Interesse W. Döring 1843 eine Bearbeitung gegeben hat.

II. Lectüre der Dichter.

Anknüpfend an die Praxis der römischen Schulen und des Mittelalters gab man zunächst den Knaben sententiöse Verse mit moralischen Lehren in die Hand, welche gelesen und memorirt wurden. Der sächsische Schulplan schreibt für den zweiten Haufen vor (Vormb. I, 6): „Abendts wenn die Kinder zu Haus gehen, sol man ihn einen sententz aus einem Poeten oder andern firtschreyben, den sie morgens wieder auffagen“.

¹⁾ Plin. ep. IX, 2. Sidon. Apollin. I, 1.

²⁾ Darnach 1651 in der Braunschw.-Lüneb. Sch.-Ordn. bei Vormb. II, 417 und auch in Halle bei Vormb. III, 225.

³⁾ Vormb. III. S. 388.

⁴⁾ Mittelschule I. S. 559. Auch die vierte preuß. Directoren-Conferenz.

⁵⁾ Werke XXII. S. 2822. ed. Walsch.

⁶⁾ Wölfflin in Philol. 1874. S. 137.

⁷⁾ Arnoldt II. S. 163.

Dazu benutzte man die *mimi Publiani*, wie sie bis auf unsere Tage geheißen haben, und *Catonis disticha*. Schon im 15. Jahrhundert ist dieser Cato mit gereinigten deutschen Uebersetzungen gedruckt, daneben sind auch wörtliche Uebersetzungen erschienen (1494). Luther war sehr dafür eingenommen und Melanchthon (*Corp. Ref. X*, 101) giebt den Rath: *puero imperitiori prodesset proponere Catonem*. Beide dienten aber auch zur Einübung der Grammatik. In der württemberg. Sch.-D. heißt es ¹⁾ für die zweite Classe: In der ersten Stunde soll der Praeceptor den Knaben *Mimos Publianos* fürgeben. Und wenn er dieselbigen einmal aufgelesen, allererst *Catonem* fürnehmen, doch sich ganz und gar *ad captum puerorum* richten und nicht mehr fürlesen, dann der Knaben verstand fassen und extrahieren mag. So auch in Pommern ²⁾, in Briesg 1581, Brandenburg (nur daß hier die *mimi* erst nach Cato kommen), im Herzogthum Sachsen 1574, Augsburg u. a. Das Verfahren zeigt die sächsische Anweisung ³⁾: *versiculum ex Mimis Publilianis vel his absolutis distichon aliquod Catonis prius a praeceptore expositum rursus exponant, ita ut sedent ordine. Postea ex eodem disticho primum constructionum exempla facillima revocentur ad communissimas syntaxis regulas, quas initio praemittendas alias dicemus. Deinde in singulis dictionibus praeceptiones etymologiae, quantum earum audiverint, exerceantur. — Denique et verba formulasque latini sermonis cum interpretatione vernacula dictante praeceptore pueri in libellos suos ad id compositos scribant.* Und so blieb es im 18. Jahrh. ⁴⁾. Die dabei benutzte Sammlung der *Publilii Syri mimi* (d. h. Schauspieler, also im Genetiv) *sententiae*, des Cato und der *dicta sapientum* rührte von Erasmus her (1514), wurde von G. Fabricius und Th. Zwinger bearbeitet und noch im vorigen Jahrhundert von J. P. Müller (1753) und Tzschucke (1790) herausgegeben ⁵⁾. Aber schon J. Scaliger beklagte es sehr, daß die *mimi* verdrängt würden: *eum ad informandos et moribus et latino sermone puerorum teneros animos neque meliorem librum neque purius loquentem hac poesi viderem, und an einer andern Stelle: meliora enim et latiniora, quibus animi teneri informantur, dari non possunt.* Cato wird von Caspar Barth (Advers. XXI, 21. XXIV, 4) bedauert, daß er *ad pulverulenta magistrorum subsellia damnatus* sei. Wolf hielt ⁶⁾ den Cato für ziemlich werthlos, während er sehr wünschte, daß *Syri mimi* wieder in Umlauf gesetzt würden, „weil viele *sententiae* sich noch heute für den Jugendunterricht zur Entwicklung moralischer Ideen schicken würden“. Aber dazu haben wir geeignetere Lehrmittel. Die Sprache würde keine Schwierigkeiten machen. — Schon etwas weiter giengen diejenigen ⁷⁾, welche *sententias collectas Murellii* gebrauchten; es ist damit die *Chrestomathie* gemeint, welche J. Murellius 1504 oder 1505 zuerst unter dem Titel *Ex elegiis Tibulli, Propertii et Ovidii selecti versus* herausgab und die nachweisbar bis zum J. 1789 als *loci communes sententiosorum versuum* sehr oft wiederholt ist. Nicht mindere Verbreitung fanden die für die sechs obersten Classen in Straßburg bestimmten *volumina poetica* seit 1555. Denn J. Sturm findet nicht einmal für die *Metamorphosen* Raum in seiner Schule und die *Elegiker* sind ihm anstößig. — Ein anderer nicht minder praktischer Zweck bei dem Lesen der Dichter war die Befestigung in der *Prosodie* und die Anleitung zur lateinischen *Versification*. Weil dazu der *Hexameter* und das *Distichon* besonders benutzt wurden, so wählte man auch in der Schule die Dichter, deren Werke in diesen Versmaßen verfaßt sind. Erst nach dem *Virgil* folgt in dem sächsischen

¹⁾ Vormb. I, 78 und daraus wörtl. die sächsische S. 238; vgl. auch S. 28.

²⁾ Vormb. I, 171. 307. 525. 585. 469.

³⁾ Vormb. I, 586.

⁴⁾ Vormb. II, 116. 203. 173. 275. 378. 379. 454.

⁵⁾ Die gelehrten Arbeiten von Ribbeck, Böcklin und Wilh. Meyer über die *Spruchverse* des *Publilius Syrus*, von Hantbal über *Cato* (1869) kommen hier nicht in Betracht.

⁶⁾ Arnoldt II. S. 176.

⁷⁾ Vormb. I. S. 29. 171. 416.

Schulplane Ovidii Metamorphosis; sehr bald kamen auch die Bucolica und Georgica hinzu und pflegten dann der Aeneide vorauszuweichen. Die Metamorphosen verschwanden bereits im 16. Jahrhundert, um den Tristia, den epistulae ex Ponto, den Fasti, sogar den Heroides Platz zu machen, sofern es nur ein castum carmen war. 1634 erschienen Ovidii poemata pro schola Hamburgensi selecta, darunter auch Heroidum epistolae castiores. Nur die kurf. Sch.-D. (Vormb. I, 280) erwähnt daneben elegiam ex Tibullo, auch die Stralsunder (S. 494). Neben den elegischen Dichtern drängen sich dann neuere Dichter ein. Schon die Wittenberger R.-D. (Vormb. I, 29) nennt 1553 bucolica Mantuani vel Heroides Eobani und meint mit dem ersteren den Carmeliter Battista von Mantua († 1516), dessen carmen bucolicum schon Murrnellius 1513 und 1528 für den Gebrauch in deutschen Schulen commentirt hatte; des Eobanus Hessus Heroiden begegnen uns auch anderwärts¹⁾. Neben ihnen stehen²⁾ elegiae Sabini (d. h. Georg Schuler's, der nach dem Zeitgenossen des Ovid Sab. hieß) und Stigelii d. i. Joh. Stigel's in Jena. Im 17. Jahrh. wählte man auch um des Metrum's willen das Psalterium desselben Hesse oder des Schotten G. Buchanan³⁾. Von Horaz heißt es 1539 in Hamburg Horatiana, Plautina similiaque ipsimet alias legent d. h. also nicht in der Schule. Horaz ist zuerst 1553 in Neu-Brandenburg für die Prima erwähnt: interpretabimur selectas Elegias Ovidii, Eobani, Stigelii, Sabini aut iucundam oden Horatii; dann 1564 in der Brandenburger Sch.-D.: Interdum usurpentur odae quaedam Horatii (als Beispiele gelten I, 22 und III, 2); 1580 in der kurf. sächs., 1571 in Sandersheim, ja in Breslau 1570 daneben schon libellus de arte poetica und in Stralsund 1591 sogar quaedam H. epistola⁴⁾. Aus dem folgenden Jahrhundert in Stralsund (Vormb. II, 383): Prorektor Virg. Aeneida vel Horatii castiores odas interpretabitur; quae ad linguam latinam spectant, omnia evolvit, quantitatem syllabarum et carminum genera excutit: quomodo poetica dicendi ratio ab oratoria discrepet, declarabit, illustriores autem sententias discipulos memoriae infigere iubebit. 1634 wechselt in Hamburg Virgil und Horaz; auch Plautus wird gelesen und neben dem Komiker Seneca tragicus. Wenn in Güstrow 1662 (ib. 594) Horatii odae selectiores et sermones für Prima genannt sind, so werden unter den letzteren doch wohl nur die Satiren verstanden werden können. Der Rector der Kreuzschule in Dresden Joh. Böhme (Bohemus † 1676) bevorzugte Horaz vor Virgil, obschon dieser ein größerer Dichter sei, aber omnes, meinte er, sumus studiosi latinitatis, poseos felices paucissimi und grade des Hor. latinitas sei uberior, sententiae plures, eruditio varia. Derselbe hatte auch die vier Bücher der „Gesänge“ von seinen Schülern „in teutsche Poesie übersetzen“ lassen und 1655 und 56 in Druck gegeben. Aber schon 1564⁵⁾ kommen odas aliquot Prudentii und 1662 in Güstrow neben Buchanan Prudentii hymni vor „daraus zugleich vitia et virtutes christlich zu erkennen“; nachher erscheint dieser christliche Dichter vereinzelt⁶⁾, aber zu voller Anerkennung bringen ihn dann die Pietisten. In den Hallischen Anstalten wird wohl nach dem Vorgange von Cellarius 1702 für die zweite lateinische Classe angeordnet (Vormb. III, 87): die andern Tage wird der Prudentius gelesen, sonderlich die Psychomachia, liber Cathemerinon und Peristephanon, als von welchem Buche die Scholaren ihr Leben lang einen großen Nutzen haben und doch daraus auch gut Latein lernen können“. Denn darauf läuft doch die ausführliche methodische Anweisung hinaus. Das macht die Waldeck'sche Sch.-D. 1704 nach (ib. 152). „In der Poesi ist zwar Virgilius und

¹⁾ Vormb. I, 64. 435. 536.

²⁾ Vormb. I, 64. 532.

³⁾ Vormb. II, 43. 204. 396.

⁴⁾ Vormb. I, 435. 536. 281. 559. 203 und 294.

⁵⁾ Vormb. I, 536. II, 594.

⁶⁾ Nur Comenius gedenkt des Virgilius christianizans von Alexander Rosse (Rossaeus), London 1638.

Horatius in den meisten Schulen recipirt; es hat aber hier auch statt, was von dem Terentio gesagt worden; bei dem Prud. aber muß der Praeceptor seinen Discipulis die Historion, davon der Auctor handelt, jedesmahl expliciren, ja S. 166 werden für die oberste Classe Prudentius, Horatius Christianus¹⁾ und Buchananus in Psalmos neben einander gestellt. Welcher christliche Horaz gemeint sei, erfahren wir nicht, denn wir haben einen von David Hoppe (Siethin 1634 und öfter) und einen andern von Jo. Dtho Maianus (Mugsb. 1609), vielleicht gehören auch die parodiae Horatianae von Morell (Paris 1608) in dieses Gebiet. Von solcher Verirrung kam H. Freyer²⁾ zurück, der für die vierte Anfänger-Classe Phaedrus behielt, für alle übrigen aber seinen fasciculus poematum latinorum (1713. 1726. 1735) bestimmte und diese Chrestomathie nach den verschiedenen Dichtungsarten wohl gliederte. Die nach gleichen Grundsätzen eingerichteten Schulen haben das Buch lange benutzt; 1768 war es in Rastenburg allein für die ganze Dichterlectüre ausreichend. In Greifswald erschien 1726 Virgil für die oberste Classe zu schwer und man griff zu den Heroiden nach der alten pommerischen R.-D. zurück (ib. 299). Richtigere Ansichten hatte Gesner schon in den instit. schol. p. 69 in der Stufenfolge Phaedrus, Terenz, Ovid, Virgil und Horaz, und genauer in der Braunschw.-Lüneb. Sch.-D. (ib. 390). Nach dieser soll die Dichterlectüre mit Ovidii libris Tristium und ex Ponto beginnen, „weil diese Stücke nicht nur am wenigsten anstößig, sondern auch das allerleichteste sind, was von der lateinischen Poesie auf unsere Zeiten gekommen“. Dann sollen „um der Mythologie willen“ die Metamorphosen vorgenommen werden, wobei besonders die Fabeln zu behandeln sind, in denen die Deutschen durch ihre Unwissenheit bei den Ausländern sich lächerlich machen. An den Fasti können dann die römischen Alterthümer gelernt werden. Darauf Virgil und zwar zuerst Georgica, dann Aeneis und endlich Elogae. „Diese Bücher ganz vorzulesen dürfte vielleicht die Zeit nicht hinreichen“, darum will er, daß Stellen ausgelassen werden, „wodurch zugleich die Jugend gewöhnt wird, sich nicht zu wundern, wenn um einer andern Ursache willen hernach auf eben diese Art mit dem Horatio verfahren wird: in welchem Poeten so viele natürliche Schönheiten, so viele Regeln der Klugheit zu leben und zu studiren, so viele ungezwungene Höflichkeit anzutreffen, daß es schade wäre der Jugend den aus seiner Bekanntschaft zu hoffenden Nutzen zu entziehen; zumahlen zu wünschen wäre, es könnte allen andern Vergniffen so wohl als dem, was er Anstößiges hat, aus dem Wege gegangen werden“. Und so finden wir in der kursächsischen Sch.-D. (ib. 622. 629) in der 3. Classe Phaedrus, in der zweiten Ovidii epistolae und Terenz, in der ersten in zu reicher Fülle Virgil's Aeneide, Ovid's Metamorphosen, Horatii odas, einige Epistolae und die leichtesten und reinsten Sermones. Ueberall hatte man bei Ovid und Virgil nur die episodica und andere schöne Stücke im Auge, damit die Schüler mit dem ganzen Werke in einer mäßigen Zeit fertig werden können, ganz in der Weise, die J. A. Ernesti in der praef. zu dem Fische'schen Ovid p. XII ausführlich dargelegt hat. Wolf³⁾ weicht nicht wesentlich ab, doch geht er zu weit, wenn er für vorgerücktere Selectanen Lucrez und von den spätern Epikern noch Lucan und Claudian verlangt. Gegen den Ausgang des Jahrhunderts fehlte es nicht an solchen, welche die Nothwendigkeit der Dichterlectüre bezweifelten. In den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts gieng man von Phaedrus zu den Metamorphosen, dann zu Virgil, Terenz und Horaz. Ein allgemein gültiger Kanon ist nur in Betreff des Ovid, Virgil und Horaz festgestellt. Bei der folgenden Zusammenstellung sind, abgesehen von Preußen, das eigentlich keine Vorschrift hat, die Länder beachtet, in denen eine gesetzliche Bestimmung besteht.

¹⁾ Bei Vormb. ist irrthümlich zwischen beide Wörter ein Komma gesetzt.

²⁾ Vormb. III, 225. 227. 229.

³⁾ Arnoldt II. S. 171—177.

	IV.	III ^b	III ^a	II ^b	II ^a
Preußen	Phaedrus oder tiroc.	Chrestom.	Ovid. Met.	Virg. Aen.	Virg. Aen.
Bayern			Chrestom.	Ovid. eleg. Met.	Virg. Aen.
Sachsen		Chrestom.	Ovid. Met.	Ovid. Virg.	Virg. Aen.
Baden	Phaedrus oder Chrest.	Ovid.	Ovid.	Virgil.	Virg.
Hessen	Phaedrus.	Ovid.	Ovid.	Virgil.	Virg.
Meiningen	Phaedrus.	Ovid. Met.	Ovid. Met.	Virgil.	Virg.
		I ^b		I ^a	
Preußen	Horat. carm.			Horat. carm. Sat. Epist.	
Bayern	Virg. buc. und georg.	Horat. carm. A. P.		Virg. georg. Horat. Sat. Epist.	
Sachsen	Horat. carm. Terent.			Horat. carm. Sat. Epist. Plautus.	
Baden	Horat. carm.			Horat. Sat. Epist.	
Hessen	Horat.			Horat.	
Meiningen	Horat.			Horat.	

Auch in Oesterreich wird in der obersten Classe des Unter-Gymnasiums eine Chrestomathie gebraucht, dann folgen aber in den Classen des Ober-Gymnasiums I. Ovid's Metam., II. Auswahl aus Virgil's Eclogen und Georgica, Anfang der Aeneide, III. Fortsetzung der Aeneide, IV. Horaz Dichtungen nach einer Auswahl; denn hier ist alles in Auszügen zurecht gemacht. Die französischen Lyceen haben in VI. Phaedrus, in V. keinen Dichter, in IV. Ovid. Met. und Virg. Aen. I. und II., in III. Terentii Andria, Virg. Eclog. und episodes des Géorgiques, außerdem Aen. III. IV., in II. Aen. VI. VII. VIII. und Oden des Horaz, in der rhétorique abermals Virgil und Horaz, in der philosophie keinen Dichter. In Italien ist vorgeschrieben für die 4. Classe Phaedrus, für die 3. Ovid's Fasti, für die 2. Virgil's Eclogae und Aeneide und damit begnügt sich auch die oberste Classe. In den Niederlanden beginnt man mit Phaedrus, liest dann Ovid, Virgil und Horaz, aber auch um des Sprechens willen in der zweiten Classe zwei Stücke des Terenz. In England wird in der obersten Classe nicht bloß Plautus und Terenz, sondern vielfach auch Juvenal und selbst Lucrez gelesen.

Gegen den Beginn der Dichterlectüre in Quarta spricht, daß in dieser Classe zwei neue Lehrgegenstände (in Preußen sogar drei) beginnen, welche den Schüler sehr in Anspruch nehmen, das Griechische und die Mathematik, daß außerdem hier der erste Profaiiker gelesen wird. Man scheint leider jetzt sehr geneigt den Anfang des Griechischen um ein Jahr zu verschieben, dann siele ein Bedenken weg. Aber der zweijährige Coursus der Tertia bietet Zeit genug für die prosodischen und metrischen Uebungen, so wie für die Lectüre. Liebhaber der Chrestomathieen können mit Siebelis' tirocinium, das ausdrücklich für Quarta bestimmt ist, beginnen und dann die gute Auswahl von Francke hinzufügen; ich bin immer noch für die fabulae Phaedri. Daß diese Sammlung, welche materiam quam Aesopus reperit behandelt, aber auch Anekdoten in einem heiteren, selbst derben Tone hinzufügt, eine Fälschung des Perotto sei, glaubt jetzt niemand mehr dem wackern Christ (1746), auch die harten Urtheile z. B. Bernhardt's der den Phaedrus den Nepos der Poesie nennt, beeinträchtigen den Werth für die Schule nicht. In Hamburg ist er 1760 noch vor Entrop gelesen. Von Wolf an bis auf den neuesten kritischen Bearbeiter L. Müller giebt es entschiedene Vertheidiger¹⁾. Wolf hatte nur darum Zweifel, weil unter hundert Schulmännern nur vier bis fünf sein würden, welche Anleitung zum Scandiren des Senars geben könnten, und in der That hat mein Lehrer 1823 in Halle uns die Fabeln als Prosa lesen lassen und sogar noch auf der 12. westfäl. Directorenconf. S. 34 Ahlemeyer harmlos erklärt, daß die Berücksichtigung des Metrums auszuschließen sei. Einen Dichter als Prosa lesen ist abgeschmackt. Das ist auch jetzt nicht mehr zu befürchten. Die Menge der Schulaus-

¹⁾ Wolf bei Arnoldt II. S. 171, Nägelsbach in dieser Encycl. I, 925, Schmalzfeld, Heerwagen (Augsb. Phtl.-Verf. S. 116), Schrader, Peter zur Reform. unserer Gymn. S. 30, L. Müller in der Petersburger phil. Zeitschr. 1874. Mai S. 23.

gaben spricht für die Verbreitung; wir haben dergleichen in allen Ländern, in Betracht kommen Brohm seit 1811 in 5 Aufl., Ramshorn (1826); Siebelis seit 1851 in 6 Aufl. (seit 1865 von mir bearbeitet), Raschig zuerst 1853, in dritter Aufl. von Richter 1871, Nauß 1855, Eichert 1865. Alle diese geben nur eine Auswahl von sehr verschiedenen Gesichtspuncten.

Daß Ovidius zu lesen sei, haben wenige bestritten. Er hatte seine natürliche Anlage zur Poesie in den Schulen der Rhetoren¹⁾ entwickelt und das große Formtalent besonders bei Arelinus Fuscus und M. Porcius Latro zu einer leichten und anmuthigen Darstellung ausgebildet. Die Verse kamen ihm leicht aus der Feder und sind fließend und glatt. Die erotischen Dichtungen sind natürlich von der Schule auszuschließen. Und doch sind aus diesem Kreise die sogenannten Heroides nicht nur früher viel in den Schulen gelesen, sondern auch von Wolf²⁾ als charakteristisches Genus (es war allerdings eine neue Gattung von Gedichten) und wegen der von Bachel de Meziriac trefflich erläuterten Mythologie dringend empfohlen. Ich will nicht die Unehchtheit mehrerer oder die zahlreichen Interpolationen hervorheben (manche Bedenken hat A. Zingerle 1878 beseitigt), aber diese fingirten Liebesbriefe von Frauen des heroischen Zeitalters bieten höchstens für den ein Interesse, der daraus die versificirten suasoriae der Rhetorenschulen kennen lernen will; da sie dem Charakter der Heroenzeit nirgends angemessen sind, wird auch die Kenntnis der Mythologie daraus wenig gefördert werden.

Anderß ist es mit Metamorphoseon libri XV, in denen der Dichter mit Benutzung griechischer Quellen, besonders des Parthenios, in anmuthigem Wechsel und aus reicher Phantasie Verwandlungen von dem Chaos an bis auf die Metamorphose des Jul. Caesar in einen Stern vorführt. Daß bereits das Alterthum sie in den Schulen gelesen habe, läßt sich nicht nachweisen; der mythologische Stoff lenkte zuerst die Grammatiker darauf. Quintilian (IV, 1, 77) tadelt: lascivire in Metamorphosesin solet — quem tamen excusare necessitas potest res diversissimas in speciem unius corporis colligentem, oder X, 1, 88 lascivus in herois — laudandus tamen in partibus. Auch im Mittelalter hat die Fülle wunderbarer Begebenheiten und der bunte Wechsel der Localitäten seit dem dreizehnten Jahrhundert einen großen Reiz ausgeübt, die Humanisten haben dann diese poetischen Erzählungen bevorzugt, Ariost seinen rasenden Roland darnach gedichtet, die Maler mit Vorliebe daraus ihre Stoffe gewählt und alle folgenden Jahrhunderte³⁾ sie beibehalten. Daß namentlich die letzten Bücher der Feile⁴⁾ ermangeln, hat dabei wenig gekümmert. Da der Werth nicht sowohl in dem epischen Ganzen als vielmehr in den einzelnen kleinen Erzählungen liegt, aber viele derselben Anstoß geben, so ist eine Auswahl erforderlich. Auffallend genug betrachtete Lindner „lehrreicher Zeitvertreib in Ovidianischen Verwandlungen“ (Pp. 1760) den Dichter als „fürtrefflichen Sittenlehrer“ und wurde deshalb von Heyne (Allg. d. Bibl. 1765) zurechtgewiesen. Unlängst haben wir in W. Menzel's Denkwürdigkeiten S. 73 gelesen: „Wenn man erwägt, daß der römische Dichter diese unzüchtigen Gemälde nur zur Erleichterung der sog. Göttertafel seines Herrn schrieb, so sollte man doch meinen, daß christliche Schulbehörden die Lectüre so verbuhlter Bücher nicht für deutsche Knaben obligatorisch machen sollten“, was vielleicht nur in der Erfahrung eigener Jugendlectüre eine Veranlassung findet, nicht aus einer wiederholten des gereiften Mannes hervorgegangen ist. Einen andern Standpunct nimmt Nohl (pädagog. Seminarien S. 71) ein,

¹⁾ Wolf nennt ihn (praef. orat. Marc.) primum in poesi declamatorem, freilich venustissimum et ingeniosissimum.

²⁾ Arnoldt II. S. 172.

³⁾ Goethe hatte große Vorliebe dafür (Dicht. und Wahrh. II. S. 183) und wurde deshalb von Herder getadelt. J. Sturm wollte sie nicht, auch nicht Friedrich der Große. Die Jesuiten haben sie christlich umgestaltet. Vgl. Kölle in der Schrift von 1873. S. 22.

⁴⁾ Er giebt es selbst zu Trist. I, 7, 26. II, 555.

der bei dem Tertianer nicht die geistige Reife zum Erfassen der poetischen Schönheiten findet. Schulausgaben von Voers (1837), Siebelis (seit 1854, von der sechsten Aufl. an bis zur zehnten durch Polle verbessert), M. Haupt seit 1853 (6. Aufl. 1878, den zweiten Band hat D. Korn erst 1876 hinzugefügt), Meuser 1873, Englmann (1878). In Frankreich hat das Conseil de l'instruction publique die Auswahl getroffen, an die sich die Ausgaben halten müssen.

Die *Fasti*, in deren allein erhaltenen sechs Büchern wir nur die ersten sechs Monate des Festkalenders haben, sind wegen des elegischen Versmaßes weniger günstig aufgenommen, zumal der Dichter durch die gedrängte Form das Interesse etwas beeinträchtigt. Sie sind früher mehr gelesen, haben aber in der neueren Zeit an Terrain verloren, wohl darum, weil es an einer geeigneten Schulausgabe fehlte. Da wir jetzt eine sehr gute Schulausgabe von Herm. Peter (1874 u. 1879) haben und dieser Gelehrte in der Vorrede den Plan eines längeren und eines kürzeren Auszugs aus der Dichtung vorlegt, so läßt sich erwarten, daß diese jüngst auch von Mähly sehr empfohlene Lectüre wieder Eingang finden werde; ich würde mich bei einer chrestomathischen Verwerthung beruhigen.

Von den Dichtungen, welche in die Zeit nach der Verbannung des Dichters fallen, haben die *Tristia* und die *Epistulae ex Ponto* sich am längsten in den Schulen behauptet. Gesner erklärte sie für das allerleichteste in der lateinischen Poesie und bevorzugte sie darum. Wolf dagegen sagt, es sei ein Jammer, daß sie in den Schulen gelesen werden, und damit stimmt Nögelsbach¹⁾ überein: „Thöricht ist es einen vierzehnjährigen Knaben mit den *Tristia* oder *Epistolae* zu plagen; wie soll ein jugendliches Gemüth für dieses ewige Jammern erwärmt werden?“ Schelle freilich S. 685 will sie nicht übergehen und Fried meint, sie dürften nicht fehlen, damit der Schüler Gelegenheit habe das Distichon anzuschauen. Aber dies traurige Einerlei von unmännlichen Klagen über das Entbehren der Hauptstadt und die maßlosen Schmeicheleien, durch welche er die Rückkehr zu erlangen hofft, haben etwas abschreckendes. Ich habe wiederholt wohl die interessanten Beiträge zu der Lebensgeschichte des Dichters (*Trist.* IV, 10) erklärt, aber dergleichen mag man in einer Chrestomathie suchen, wie wir sie von Ranke, Isler, Gryfar und Gehlen haben, nicht aber eine Schullectüre auch aus den *Tristien* machen. — Die *Metamorphosen* müssen für *Tertia* genügen.

Für die *Secunda* ist Virgil²⁾ die Dichterlectüre; er hat den Römern die epische Sprache geschaffen und mit dem gewissenhaftesten Fleiße an der Correctheit und Feinheit seines Versbaues und seiner Darstellung gearbeitet. *Vergilium paucissimos die composuisse versus auctor est Varius* erzählt Quintilian X, 3, 8 und dazu die Anekdote bei Gellius XVII, 10. Dies und der für die Römer anziehende Stoff haben ihm frühzeitig Eingang in den Schulen verschafft. Suet. de gramm. 16 Q. Caecilius Epirota — *primus dicitur Vergilium et alios poetas novos praelegere coepisse* und dazu Quint. I, 8, 5: *optime institutum est, ut ab Homero atque Vergilio lectio inciperet* und viel später noch Augustin. de civit. dei I, 3: *Vergilium propterea parvuli legunt, ut poeta videlicet magnus omniumque praeclarissimus atque optimus teneris ebibitus animis non facile oblivione possit aboleri*. Daher die große Zahl der Grammatiker, die ihn von M. Valerius Probus bis auf Servius commentirt haben, daher die fleißige Verwerthung in den Schulen der Rhetoren. Wohl sträubten sich manche Kirchenväter und andere nachher gegen den Heiden, aber schon im neunten Jahrhundert ist er in den Schulen der Klöster. Das Mittelalter hat in Neapel auf ihn die Wunderthaten eines Zauberers, in Rom die eines schützenden Helfers gehäuft und

¹⁾ Gymn.-Pädag. S. 131 und in dieser Encycl. I, 626.

²⁾ Ich weiß recht wohl, daß Virgilius die allein richtige Namensform ist; schon Poliziano hat sie gefordert (vgl. Hagen in Fleckens's Jahrb. Bd. 95. S. 608); aber darum bin ich nicht Pedant genug, auch im Deutschen Vergil zu schreiben. Ich denke darüber wie Ritschl Opusc. II, 779

bei Dante tritt er in die Mitte zwischen Heidenthum und Christenthum ¹⁾. Seit der Renaissance ist sein Ansehen in den Schulen fast unangefochten geblieben. Die ältere Praxis las alle seine Schriften und zwar in der chronologischen Folge, in welcher sie in den Ausgaben sich finden. Dagegen ist zunächst Einspruch zu erheben.

Der Zeit nach gehen die *Bucolica* voran, *eclogae* von den Grammatikern genannt, Nachahmungen, ja zum Theil Uebersetzungen aus Theokrit mit allegorischen Uebertragungen auf Personen und Ereignisse der Gegenwart, die dem „Lehrlinge der Griechen“ nicht immer gegliickt sind. Damit die Lectüre dieses Dichters überhaupt zu beginnen war ein verkehrter Gedanke, denn zu dem rechten Verständnis derselben wird die Bekanntschaft mit dem griechischen Vorbilde und eine recht umfassende Gelehrsamkeit vorausgesetzt. Ich werde sie gern vermissen, obschon ich sie manchmal in der Schule habe erklären müssen. Gar seltsam aber klingt die Bemerkung von Frid: „Die vierte Ecloge darf ihres beziehungsreichen Inhalts und der Bedeutung wegen, welche sie für die mittelalterliche Welt hatte, dem Schüler nicht unbekannt bleiben“. Also darum weil Kaiser Constantin der Große darin eine Prophetie auf Christus gefunden, Lactantius sie auf die Wiederkunft Christi und das tausendjährige Reich bezieht, Augustin hier den Propheten unter den Heiden erkennt, Märtyrer durch die Lectüre derselben zum Glauben bekehrt sind, darum sollen auch unsere Schüler an dieser Lectüre sich erbauen! Die Erhebung des Dichters zum Messiasboten mochte im Mittelalter zur Empfehlung dieser Studien dienen, wir bedürfen dergleichen nicht mehr. Und er ist noch dazu ganz unschuldig an diesen Verirrungen, da er nicht das Consulat des Pollio und dessen gleichzeitig geborenen Sohn (Schoemann *opusc. acad.* I, p. 50), sondern den Augustus feiern will und bei dem puer an den von Marcellus und Julia zu hoffenden Enkel denkt ²⁾. Die ästhetischen Mängel will ich nicht besonders erwähnen. Eine Schulausg. gab F. Glaser 1876, in welcher der sachliche Commentar überwiegt, wie billig. In Frankreich sind dieselben zahlreicher.

Das vollendetste Werk des Dichters sind unzweifelhaft die *Georgica*, in denen sich Natur und Kunst vereinigt haben ein vortreffliches Lehrgedicht zu liefern. Damit nun die Schüler auch ein didaktisches Gedicht von größerem Umfange kennen lernen, oder gar um Sinn für die Natur und deren stets frische Schönheiten zu wecken, hat man es wohl für das vierte Halbjahr der *Secunda* geeignet gefunden. Aber was sollen ökonomische Rathschläge, landwirthschaftliche Unterweisungen, physikalische Beobachtungen für den Landmann als Lectüre in der Schule? Klog wollte sie nur für akademische Vorlesungen; nun haben wir auch eine besondere Schulausgabe von Glaser (1872), die sich neben der von Schaper verbesserten Ladewig'schen Ausgabe (1876 bereits in 6 Aufl.) Bahn brechen will.

Die *Aeneis* ³⁾ war bei des Dichters Tode unvollendet. Wohl hatte er auf Antrieb und unter reger Theilnahme des Augustus einzelne Bücher vollendet und im Freundeskreise auch vorgelesen, ein dreijähriger Aufenthalt in Griechenland sollte Muße zu vollständiger Ausführung gewähren. Da dies durch den Tod des Dichters verhindert wurde, sollte das Ganze verbrannt werden. Der bescheidene Dichter wollte das unvollendete Werk nicht veröffentlicht wissen, indes drang Augustus auf die Herausgabe. Wie weit dabei die Redaction des L. Varius und Plotius Tucca gegangen ist,

¹⁾ An die Stelle vieler kleinen Schriften tritt jetzt Dom. Comparetti *Vergilio nel medioevo*, 1872, auch deutsch von Hans Dütschke, Leipz. 1875. Ueber die Bewunderung bei den Zeitgenossen vgl. Schmitz, *Beiträge* S. 172.

²⁾ Schaper in *Fleckeisen's Jahrb.* 1864. S. 633. 769. und in dem *Posener Programm* von 1872. Vergl. darüber Gebhardi in der *Zeitschr. für GW.* 1874. S. 561. Plüß in *Fleckeisen's Jahrb.* 1877. S. 69. und Rud. Hoffmann in dem *Programm* von Kofleben 1877 geben ganz verschiedene allegorische Erklärungen.

³⁾ Die seltsame Form des Wortes haben Lobeck *patholog.* p. 477 und besonders Unger in einer *Friedländer Festschrift* im Jahre 1855 erklärt. *Aeneis* hat Ovid. *ex Ponto* III, 4, 84.

wissen wir nicht. Schon bei des Dichters Lebzeiten ist sein Epos neben die *Ilias*, ja über sie gestellt ¹⁾ und der Dichter wurde im Theater wie der *Princeps* geehrt ²⁾, das ganze Volk betrachtete es als das nationale Epos. Wie das Mittelalter nach diesem Vorbilde die deutsche Helbenfage behandelt hat, ist jetzt allgemein bekannt; nachher verwandelte sich sein Held in das romantische Gewand der ritterlichen Zeit. Daher kommt die unbegrenzte Verehrung bei den romanischen Völkern, namentlich bei den Franzosen, deren viele ihn in der bekannten querelle des *anciens et des modernes* ³⁾ hoch über Homer stellen. Den Anfang mit einer Herabstimmung dieser Bewunderung hat Marckland (praef. Statii p. XXI) gemacht, ohne damit bei seinen nächsten Zeitgenossen große Beachtung zu finden; nach ihm sind sie *contradictoria, languida, exilia, nugatoria, spiritu et majestate carminis heroici defecta*. Erst Wolf ⁴⁾ suchte dieses Urtheil wieder hervor und seitdem fehlte es nicht an eifrigen Tadlern der inneren Leere und des fühlbaren Mangels an schöpferischer Kraft oder an Interesse ⁵⁾ bis zu den Uebertreibungen Gütthlings (Ztschr. f. G.W. N. F. III S. 883). Auf jenes Urtheil Marckland's sich stützend hat Hofman Peerlkamp in seiner Ausgabe (Leidam 1843) nachzuweisen versucht, daß schon Tucca und Varius manches ergänzt haben und daß zahlreiche Interpolationen auch später hinzugekommen sind, durch welche das Gedicht verdorben ist. Im ganzen ist diese Ausgabe des feinen Kenners der römischen Dichtersprache nicht genug beachtet; einzelnes ist in kleineren Schriften bestritten ⁶⁾, anderes noch erweitert und bei den Unebenheiten bis zu einer Scheidung solcher fortgeschritten, die ihren Grund in der Unfertigkeit des Gedichts oder in Interpolationen haben. Man muß nur den Schüler, der seinen Virgil neben Livius liest, solchen Urtheilen gegenüber auf den richtigen Standpunct stellen. Er ist allerdings ein Nachahmer der Griechen, aber diese Nachahmung liegt mehr in den Gleichnissen und einzelnen Verhältnissen; er ist ein Kunstdichter, der nicht mit Homer parallelisirt werden darf und der in der ganzen Richtung seiner Zeit ein großes Hindernis fand. Ihm die lange Arbeit an dem Werke zum Vorwurfe machen ist ebenso unbillig als etwa Klopstock verurtheilen, weil er zwanzig Jahre an *Messias* gearbeitet hat. Wo er die Vorgeschichte Roms oder die Größe des historischen Rom vorführt, ist er groß und bedeutend genug; seine Sprache ist schön. Die Reinheit seiner Empfindung wird des Eindrucks auf den Schüler nicht entbehren. — Man las die *Aeneide* sonst in der Schule ganz. Ernesti hat sie bei wöchentlich vier Stunden in einem Jahre vollendet, indem er das Beste aus den einzelnen Büchern auswählte; später hat man sich meist auf die sechs ersten Bücher beschränkt und die letzten vernachlässigt. Das ist sehr unrecht, denn diese haben auch recht schöne Partien, wie B. 7 die Erregung des Zornes zwischen Trojanern und Latinern, B. 8 die 7 Hügel und alles, was sich auf die *fabulae domesticae* bezieht, B. 9 *Nisus* und *Euryalus*. Jedenfalls sollte das zweite, wohl das vorzüglichste, dritte, vierte (von den Jesuiten nur wegen der *fabula lascivientis Didonis* ausgeschlossen bei dem Dichter, der den Namen *Parthenias* erhielt!), das sechste, achte und neunte Buch beachtet werden und in jedem Halbjahr müßte man wenigstens zwei Bücher lesen. Aber gegen eine solche Bevorzugung sind neuerdings Stimmen laut geworden. Seyffert meinte, die technische Meisterschaft und die ethisch nationale Tiefe des Virgil bleibe für die Mehrzahl unserer Schüler ein

¹⁾ Propert. III, 34, 65. Quint. X, 1, 85, 86.

²⁾ Tacit. dial. 13.

³⁾ Rigault, *oeuvres complètes* T. I. (Paris 1859.)

⁴⁾ *Analekten* II. S. 387.

⁵⁾ Becker, *die Dichtkunst* S. 292. Schelle S. 804; auch Hegel, *Ästhetik* III. S. 370.

⁶⁾ So im Programm von Siebel's (Hildburghausen 1845) und Freudenberg (Bonn 1845) oder von Rau (Leiden 1846); weitere Ausführungen über die ersten sechs Bücher Conrads in dem Trierer Programm 1863. Vergl. Ribbeck, *proleg.* p. 59. Schaper, über die in der ersten Hälfte der *Aeneis* durch die moderne Kritik gewonnenen Resultate in der Zeitschrift für Gymn.-W. N. F. XI. S. 65—95.

Fremdes und Unempfundenes (er will gern Zeit für die Elegiker gewinnen); auf der 12. westfäl. Directoren-Conferenz S. 16 verstieg sich einer zu der Erklärung, die Aeneis werde mit der Zeit recht langweilig; Mähly¹⁾ verlangt, daß höchstens zwei Bücher gelesen werden, weil die Schwierigkeiten durch keine Schönheiten aufgewogen würden und der Schüler diesem Pathos keinen Gefallen abgewinnen könne; endlich Gebhardi²⁾ gestattet nur ein Jahr für den Dichter: „die Schule könne ein unvollendet und gegen den Willen des Autors uns erhaltenes Werk, da sie Ersatz genug hat, nicht brauchen“. Dagegen fehlt es auch nicht an Enthusiasten, wie Weidner, der von jedem Primaner die Kenntnis der ganzen Dichtung verlangt. — Es ist auffällig, daß in den vorigen Jahrhunderten so wenig Schulausgaben des bevorzugten Dichters veranstaltet sind; die Protestanten gebrauchten die von Minell († 1685), die noch 1787 in Leipzig gedruckt ist; in Frankreich, Italien und England ist bis weit in unser Jahrhundert hinein die des Pariser Jesuiten La Rue (Ruæus † 1725) wiederholt worden. Die Schulausgabe Heynes (1779. 1789. 1800), die nach dessen Tode Wunderlich (1816) und Ruhkopf (1822) bearbeitet haben, ist jetzt verdrängt. Forbiger (seit 1836 viermal wiederholt) und Gossrau (seit 1846) bieten viel zu viel. Jetzt Süpfle (1842. 1847), Ph. Wagner theils mit lat. theils mit deutschen Erläuterungen (1845. 1849. 1861) und nach ihm Ladewig (seit 1850 acht Aufl., die neuesten von C. Schaper) und seit 1873 Rappes. Das 1. und 2. Buch Weidner (1869) und W. Gebhardi (1880).

Wenn es sich um eine Ergänzung der Secundanerlectüre handelte, so könnten höchstens die Elegiker in Betracht kommen. Und in der That hielt Wolf³⁾ den Tibull für so leicht wie Ovid und meinte, daß er bei seiner im ganzen Virgilischen verecundia größtentheils in Schulen lesbar sei, Properz dagegen sei zu schwer und von Catull nur das epithalamium Pelei et Thetidos zu empfehlen. In Thaulow's Gymn. Päd. 156 figuriren einige Elegien des Properz in der Prima. M. Seyffert erklärt es für einen unberechenbaren Verlust, wenn der Schüler nirgends Gelegenheit oder Aufforderung erhalte, namentlich die römische Elegie kennen zu lernen. Um der Empfindungen willen sollen sie ein Gegengewicht gegen den profaischen Sinn unserer Jugend gewähren — wozu mir die nationalen Dichter viel geeigneter erscheinen. Aber auch er denkt nur an Privatstudien der Secundaner und für diese hat er seine Lesestücke bestimmt (1854. 1861. 1866. 1872), in denen Ovid den größten, Tibull nur einen ganz geringen Raum einnimmt. Ganz anders Volz, der seine Auswahl 1870 zwar auch für die Privatlectüre bestimmt, dagegen sie zwischen Ovid und Virgil auch in die Schullectüre einfügen will, also in Unter-Secunda; deshalb überwiegt bei ihm gerade Ovid. Gebhardi⁴⁾ ist mit keiner dieser beiden Sammlungen zufrieden; er will, um einen Uebergang von dem Hexameter durch das elegische Distichon zu den lyrischen Maßen zu ermöglichen, für Secunda eine Auswahl aus Ovid's Fasten, Tristien und Pontusbriefen, für Prima weniger Properz als Catull (c. 2. 8. 9. 11. 56, 62) und Tibull; auch erotische Lieder schließt er nicht aus, wohl aber päderastische. Schulze verlangt für seine Auswahl (1879) ein „bescheidenes Pläschen“ in Ober-Secunda und Privatstudium in Prima. Nach meiner Ansicht sollte man von diesen Dichtern in der Schule selbst weder Auszüge noch das Ganze lesen, um die Theilnahme für die eigentlich kanonischen Dichter nicht zu verringern.

In die Prima gehört Horaz, namentlich die carmina, aber auch Satiren und Briefe dürfen nicht ausgeschlossen werden, weil sich in ihnen der Dichter am selbständigsten und größten zeigt, und selbst einige Epoden oder vielmehr Jamben werden einen guten Beitrag zur Kenntnis der jambischen Poesie der Griechen, besonders des

¹⁾ Schweiz. Mus. Bd. 5. S. 350.

²⁾ Zeitschr. für GW. N. 8. X. S. 66.

³⁾ Arnoldt II. S. 175.

⁴⁾ Die Stellung der römischen Elegiker auf unseren Gymnasien in der Zeitschrift für GW. N. 8. X. S. 65.

Archilochus liefern. Die größte Schwierigkeit bietet die ars poetica und doch hat man vorgeschlagen dieselbe cursorisch zu lesen. Als Vertreter einer neuen Richtung mußte er gegen die Anhänger der alten Schule entschieden kämpfen. — Diesen Dichter kennt die ganze classisch gebildete Welt; er bietet in seinen Gedichten durch umfassende Weltkenntnis und seine Beobachtung allgemein verständliche Lebensgrundsätze. Seine Werke haben auf die modernen Litteraturen, besonders auch der Deutschen, großen Einfluß geübt¹⁾. Die Uebertreibung, mit welcher man ihn in den Liedern als einen großen und erhabenen Dichter feierte, hat ihm in der neueren Zeit sehr geschadet. Erst in der Mitte der 30er Jahre entschloß er sich die Dichtung des Alcäus und der Sappho auf römischen Boden zu verpflanzen, und mit Bienenfleiß hat er sich von den ersten Nachbildungen der äolischen Dichter zunächst zu freieren Nachdichtungen, dann zu selbständiger Darstellung von Stoffen aus der Gegenwart und eigener Denkweise durchgearbeitet. Mit weiser Selbstbeschränkung ist er nicht über das aeolische Melos hinausgegangen und hat uns dadurch einigermassen einen schweren Verlust der griechischen Litteratur ersetzt. Als Romanus fidicen lyrae hat er die Anerkennung an dem Musenhofe des Augustus und bei dem jüngeren Geschlecht unter seinen Zeitgenossen und Verbreitung in die fernsten Provinzen gefunden und seinen Werken Unsterblichkeit prophezeit. Sie sind (besonders ernstere Lieder) früh in den Schulen der Grammatiker gelesen, wie er Ep. I, 20, 17 sich selbst vorhergesagt hat; zu Juvenal's Zeit (VII, 226) steht er neben Virgil, und Quintilian I, 8, 6 bestätigt es, wenn er sagt: Horatium in quibusdam nolim interpretari, während man X, 1, 96 lyricorum Horatius fere solus legi dignus nicht gerade auf grammatische Interpretation beziehen darf²⁾. Die Redner schöpften aus ihm den poeticus decus (Tacit. dial. 20). Schon das Alterthum hatte eine Menge von Erklärern, aber nur Porphyrio aus dem dritten christlichen Jahrhundert und allerlei aus späterer Zeit, was sogar den Namen Alexons trägt, ist uns erhalten. Wie langsam aber diese Lectüre sich nachher in den Schulen verbreitet hat, ist S. 360 gesagt; eigentlich erst seitdem die deutsche Lyrik im 18. Jahrhundert an der Nachahmung dieses Römers wieder erweckt ist, wurde er mehr beachtet und dann besonders wegen der Lieder nur in bewundernden Ausrufungen gefeiert. Hofmann Beerlkamp's nüchterne Kritik erklärte deshalb alles, was seinen Anforderungen an den vollkommen tabellosen Dichter nicht entsprach, für Interpolationen und mußte dieselben bereits in die erste Kaiserzeit versetzen, weil viele angezweifelte Stellen so früh als Horazisch angeführt sind. Wie weit seitdem der Subjectivismus bei uns gegangen ist, hat Teuffel in der Tübinger Festschrift 1876 S. 12 hübsch zusammengestellt³⁾; hierher gehört es nicht, weil hoffentlich kein Lehrer die Schüler mit derartigen kritischen Fragen behelligt, durch welche nur die Lust an der Lectüre getrübt wird. — Es ist auffallend, daß bei einem so viel gelesenen Dichter sich so wenige über die methodische Behandlung desselben ausgesprochen haben. H. Alberti ist meines Wissens der erste gewesen, der in einem mageren Schleizer Programm 1821 de Horatii odarum cum pueris tractandarum ratione gehandelt hat; Satiren und ars poe-

¹⁾ Teuffel, Charakteristik des Horaz S. 50. Frißche in Fleckeisen's Jahrb. Bd. 88. S. 163.

²⁾ Damit soll die Ansicht Melorotto's De rebus ad auctores cl. pertinentibus dubia (Berol. 1785), daß Horaz bis hundert Jahre nach seinem Tode lange nicht mit der Theilnahme gelesen ist, mit der Virgil und andere Dichter gelesen wurden, noch nicht widerlegt sein. A. Kießling in den Verhandlungen der Kieler Philologen-Versammlung behauptete zu rasch, daß Horaz in dem ersten christlichen Jahrhundert kaum gelesen worden sei. Das reichste Material zu dieser Frage bietet M. Herz in den Analecta ad carminum Horatianorum historiam in vier Indices scholarum der Breslauer Universität 1876—1880; für Anklänge bei Ovid A. Zingerle in den trefflichen Arbeiten „Ovidius und sein Verhältnis zu den Vorgängern und gleichzeitigen römischen Dichtern“ in 3 Hefen (Zusatzdruck).

³⁾ Und dabei ist die schöne Geringschätzung einiger, wie z. B. Gütthling's, nicht einmal beachtet. Sehr besonnen schon 1858 M. Haupt (Opusc. III. S. 42. Belger S. 137. 263); jüngst Bücheler in der Rede über philol. Kritik S. 24.

tica schließt er ganz aus, von den Liedern will er nur eine Auswahl, damit die ansehnlichen leichter überschlagen werden, und wählt dann solche, die sich auf die Jahreszeiten, auf Gleichmuth und Zufriedenheit, auf den Staat, Maecenas und Augustus beziehen und endlich die von ihm *carmina sacra* genannten. Das ist denn doch ein sehr beschränkter Kreis. Weiter geht Haverstadt in den Gedanken über die Erklärungsweise der Horazischen Oden¹⁾, der wenigstens aus dieser Lectüre ein Bild des Dichters und Anschauung des römischen Lebens gewinnen will; deshalb sollen die Lieder nach ihrer auf der Gleichartigkeit des Inhalts beruhenden Zusammengehörigkeit gelesen und, weil sie allein zur Erreichung jenes Zweckes nicht ausreichen, noch mehrere Satiren und der größte Theil der Episteln hinzugefügt werden. Dies Verfahren hat Lehnerdt²⁾ vollständig durchgeführt und für den zweijähr. Cursus der Prima die Gedichte so geordnet, daß in einem Jahre das Leben und die Persönlichkeit des Dichters zur Anschauung gebracht wird, in dem zweiten die Gedichte behandelt werden, welche die Zeitgeschichte und die politischen Verhältnisse widerspiegeln, vielleicht auch die, welche Horaz als ästhetischen Kritiker und in seinen Beziehungen zur Litteratur vorführen. Als propädeutische Lectüre wird ein Kern besonders anziehender Gedichte in jedem Halbjahre vorausgeschickt. In diesen Cylklus würden alle Gedichte fallen können, mit Ausschluß von etwa 9 Satiren und 8 Epoden. Ich bin mit dieser kunstvollen Gruppierung nicht einverstanden, weil mir gerade die Mannigfaltigkeit der Stoffe sehr zusagt, wohl aber billige ich es, daß Lehnerdt die erotischen Lieder nicht ausschließt. In Bezug auf diese muß die Prüderie nicht zu weit getrieben werden (Lübker, Gesamm. Schriften II. S. 216 gegen Mezger in der pädagog. Revue 1857 Nr. 6). Einen Kanon der Horazischen Lyrik für die Schule giebt Gebhardi in Masius' Jahrb. 1880. S. 161—182, in welchem alle Lieder beseitigt werden, welche unser Anstandsgefühl verletzen; aus dem ersten Buche keines, aus dem zweiten 4, 5 u. 8, aus dem dritten 10, 11, 14, 22, aus dem vierten 1 u. 10.; aus ästhetischen Gründen I, 25. II, 20. III, 15. IV, 13; endlich die mittelmäßigen I, 2. II, 19. III, 17. 19. 20 25. 28. Das positive Resultat ist eine Classificirung der gewählten Gedichte nach sechs Rubriken, unter denen der Dichter und sein Beruf, die Welt- und Lebensanschauung, der Dichter als Patriot, Lieder der Freundschaft, der Liebe und der Freude, ferner des Trostes, der Entfagung, der Reue und der Ermahnung, schließlich Götter, Heroen und Gottesdienst zweimal erscheinen, weil für zwei Classen gesorgt wird. — Da nicht alle Lieder gleich gut sind, so verweile man bei den besseren³⁾ länger und begnüge sich für die anderen mit einer guten Uebersetzung der Schüler. Die Lectüre der *carmina* überhaupt zu beschränken und dafür mehr Satiren und Briefe zu lesen, gefällt mir eben so wenig als nur *carmina* zu lesen. Die Behandlung desselben Stoffes wird durch die verschiedenen Dichtungsarten wesentlich modificirt und man lernt erst durch die Beachtung dieser Verschiedenheiten richtiger über den Dichter und seine Verhältnisse urtheilen. Auf fünf Satiren und zwei Briefe sich beschränken genügt nicht. Aber mit dem Umfange der Lectüre die Gründlichkeit der Erklärung in Einklang zu bringen wird von dem Geschicke des Lehrers verlangt, der in der Prima ja kein Anfänger mehr zu sein pflegt. Aesthetische Ergüsse, Unterlegungen statt der Auslegungen muß man vermeiden, dagegen auf Anordnung und Gedankengang genau achten⁴⁾. Parallelen und Nachahmungen,

¹⁾ Zeitschr. f. G.B. 1858. S. 881. Einiges bei Herder, Werke III. S. 359. I. S. 410. 450. 492.

²⁾ Horaz in Prima, Progr. von Thorn 1876. Das Progr. von Krause (Hohenstein 1875) de *linguae lat. apud primanos tractatione* p. 25 bietet wenig.

³⁾ Teuffel „Im neuen Reich“ 1874 S. 645; er hat 1876 nur III, 7. 9. 29 als treffliche *carmina* anerkannt. Gegen das Uebergewicht der Lyrik Campe im Philolog. Bd. 31. S. 667.

⁴⁾ Bei der Horazlectüre den Schüler nöthigen allerlei sprachliche und sachliche Collectaneen anzulegen (Srick in dem Progr. 1869 und Möller in den preuß. Dir.-Verh. 1877) ist ein Mißbrauch; dagegen wird dieser Dichter reichen Stoff zu freien Arbeiten bieten.

auch neuerer Dichter, anzuziehen gewährt einen besonderen Reiz. Soll Horaz Eigenthum des Primaners sein, so muß viel memorirt werden, freilich nicht der ganze Dichter (Jahrb. f. Pädag. 1857. S. 57). Bei der Recitation solcher Gedichte auch der Empfindung einen Ausdruck zu geben scheut sich die Jugend, man muß aber immer darauf hinarbeiten. Daß dabei das Metrum zu beachten ist, versteht sich wohl von selbst; in meiner Jugend noch schien dies unserm Lehrer überflüssig. Einen trefflichen Anfang in den Schulausgaben machte Dillenburger, seit 1844 oft wiederholt; dann folgte für die carmina Nauck seit 1859 in 9 Aufl., für Satiren und Briefe Krüger seit 1852 in 7 Aufl. Dünker hat das Ganze bearbeitet 1868; 1874 und 1880 H. Schütz die Oden, dieser leider pädagogisch verfehlt.

Zu den komischen Dichtern stellt sich die neuere Zeit ganz anders als die frühere; sie hat die sittliche Unbefangenheit verloren und will darum die leichtfertige Jugend Griechenlands und ihren Verkehr mit meretricios von der Schule fern halten. Wer dies aus Besorgnis für die Sittlichkeit thut, hat keine Kenntnis von den Verhältnissen der Städte, namentlich der größeren; solchen Uebelständen müßte von ganz anderer Seite entgegengearbeitet werden als von der Schule, und auch in dieser auf einem anderen Gebiete. Wolf schon beklagte es, daß die so interessante und nützliche Lectüre aus den Schulen verschwunden sei, und verlangte Terenz für Secunda oder lieber für Prima, weil er ein tieferes Verständnis beabsichtigte und metrische Scansion verlangte. Während der Reaction haben sich in Preußen die Direktoren-Conferenzen beeilt ihn zu verwerfen und Schmedebier verurtheilt ihn als einen unter scheinbarer Decenz doch ein feines Gift enthaltenden Schriftsteller. Nachwirkungen in einem Lufauer Programm von 1880 S. 13. So scharfschmedend ist man anderwärts nicht, denn Sachsen setzt unbesorgt für Unterprima „zur Abwechslung ein geeignetes Stück des Terenz“ ein. Frankreich, wo Port-Royal ihn zuließ, aber Rollin Bedenken hatte, liebt wenigstens die Andria; in England, Holland, Dänemark wird viel mehr gelesen. Nägelsbach in dieser Encyclopädie I. S. 926 sagt „gelegentlich einmal als Confect“. Gewiß mit Recht, denn Terenz ist certissimus castae latinitalis auctor, ein eleganter Kunstdichter in dem Sinne der feineren d. h. griechisch gebildeten vornehmen Gesellschaft Roms, in deren Kreisen er nicht fremd war, ist ein Vertreter der urbanitas, der uns überdies den Verlust der neueren griechischen Komödie, besonders Menander's, ersetzt. Einzelne Stücke, Adelphe, Phormio, Andria, sind nicht ungeeignet. Aber man muß bei dieser Lectüre rasch vorschreiten, um Anlage und Charaktere des Stückes zu einem klaren Verständnis zu bringen. — Ältere Ausgaben kommen schon wegen des Textes nicht mehr in Betracht. Die Andria von Kloy (1865) ist für Studirende bestimmt, dagegen für die Schule A. Spengel (1875) und Meißner (1876); Adelphe von Spengel (1879); der Phormio von Dziatzko (1874) wird mehr dem Lehrer Nutzen bringen als dem Schüler. In England ist W. Wagner (Cambridge 1869) zu nennen, der auch in Berlin den Heauton timorumenos herausgegeben hat.

L. Maccius Plautus erschien Chr. Cellarius wegen des Inhalts bedenklich, anderen noch mehr wegen der Sprache, die in ganz verkehrter Weise von einigen Altherthümern wie Lipsius und Barth der Ciceronischen vorgezogen wurde. Im J. 1804 schrieb Flade in Freiberg ein Programm de Plauto in scholis legendo, aber was er dafür angeführt hat, ist recht dürftig. Um zunächst abzusehen von der latinae linguae intelligentia accuratior et subtilior, hebt er den sittlichen Einfluß hervor, den die Vorführung guter und lasterhafter Menschen haben müsse, sogar die Bildung des Geschmacks, insofern man lerne, qui veri et honesti sint sales, qui vani et honestati adversarii. Und siebzig Jahre nachher hat Schmedebier¹⁾ nur die Förderung der gründlichen Kenntnis des Lateins und Nutzen selbst für die Bildung des lateinischen Stils davon erwartet. Wir kennen in Plautus den Dichter, der selbstschaffend

¹⁾ Prolegomena zu einer Schullectüre des Plautus, Programm von Demmin 1875. Aehnlich Briß in der Vorrede zum Trinummus.

seinem Volke die griechischen Originale vorführt, wir bewundern die Lebendigkeit des Dialogs und die Deutlichkeit des Witzes, wir ergetzen uns an seinen Parasiten und Sklaven. Aber wir wissen auch, daß wir ihn in seiner Sprache für die Geschichte des Lateins zu studiren haben und daß für den Schüler dies Bedürfnis nicht vorhanden ist. Sollte dieser wirklich auf dem Wege der Vergleichung dieser Umgangssprache auch die Schriftsprache mit schärferem Verständnis erfassen? Vom pädagogischen Standpunkte sind einige seiner Stücke wohl zulässig¹⁾. So sind die *Captivi*, welche Lessing für das schönste Stück erklärt, welches jemals auf die Bühne gekommen sei, ein Mährstück mit dem würdigsten Inhalt; die *Aulularia* führt uns den Geizhals in viel mannigfaltigeren Lagen vor als Moliere's *Pavare*; der *Trinummus*, der gar keine Frauenrolle hat, liegt uns Deutschen wegen der Nachdichtung Lessing's sehr nahe; die *Menaechmi* endlich geben die lustigen Conflict, welche durch die täuschende Aehnlichkeit der Zwillinge herbeigeführt werden, drastischer als Shakespeare. Auch Rudens giebt keinen Anstoß. So ist denn die *Aulularia* besonders von Lorenz²⁾; *Captivi* und *Trinummus* von Schmedebier empfohlen und dieselben Stücke sind in Sachsen „zur Abwechslung“ für die Lectüre in Ober-Prima angesetzt. Aber die Schwierigkeit ist in Sprache und Versbau zu groß; eine Bekanntschaft mit der geschichtlichen Entwicklung der Sprachformen liegt außer der Schule, und über die prosodischen und metrischen Gesetze des Dichters schwebt noch der Streit nicht bloß in der Hiatusfrage, weil man leider noch immer die Regellosigkeit als Princip des Dichters festhält. Selbst für die Gestaltung des Textes stehen neue Aufschlüsse aus wiederholter Vergleichung der Mailänder Handschrift sicher zu hoffen. Die vierte preussische Dir.-Conferenz hat Plautus einstimmig verworfen; in Schlesien haben sich einige Stimmen für die *Captivi* ausgesprochen. Dagegen wird in englischen Schulen der *Trinummus* fleißig gelesen; in Frankreich scheint die *Aulularia* beliebt zu sein. Bei uns hat *Brix Trinummus* (1864, 1871, 1879), *Captivi* (1865, 1870, 1876), *Menaechmi* 1866 und *Miles* 1875 bearbeitet und mit Recht viel Anklang gefunden; Lorenz hat bei den Ausgaben der *Mostellaria* (1866), des *Miles gloriosus* 1869 und des *Pseudolus* 1876 mehr Studirende der Philologie berücksichtigt. Sogar eine Chrestomathie für obere Gymnasialclassen ist im Jahre 1877 von A. Schmidt als „Lesestücke“ erschienen, wie in Frankreich von Benoist *morceaux choisis* wiederholt.

Nachdem wir den Kreis der Schriftsteller, die in die Schule gehören, geschlossen haben, sind noch einige allgemeine Bemerkungen hinzuzufügen. Die erste betrifft das Lesen, den Vortrag des Textes. Wir wissen, daß die Römer die Werkzeuge der Stimme nicht minder gebildet haben als andere Gliedmaßen des Körpers. Die Redner wandten künstliche Mittel an, um sich darnach bei dem Vortrage zu richten. Die *eburnea fistula*, deren sich C. Gracchus bedient hat, wird oft erwähnt.³⁾ Noch als *Princeps* übte Augustus seine Stimme unter einem *phonascus* (Sueton. Aug. 84). Wenn auch die Stimme zu den Gaben gehört, welche die Natur verleiht, so leugnet Cicero (*de orat.* III, 60) doch nicht, daß der Unterricht selbst bei mangelhaftem Organ manches bessern könne. Was zu einer solchen Bildung gehört, werden wir aus Quintilian XI, 3, 17. lernen. Die Rede soll gleichsam zu einer Malerei der Gedanken werden. Deshalb nahmen die Redner Unterricht bei den Schauspielern, die, wie Roscius, förmliche Schulen hielten.⁴⁾ Solch kunstmäßiger Vortrag wird bei uns sehr vernachlässigt. Rehdanz⁵⁾ hat darauf aufmerksam gemacht, daß in den Schulen ein lautes Lesen der Texte eingeführt werden müsse, wie es aus dem Charakter der alten Sprachen

¹⁾ Ritschl opusc. II. 733.

²⁾ Philol. Anzeiger VII, 189.

³⁾ Cic. *de orat.* II, 60, 226. Quint. I, 10, 27. Valer. Max. VIII, 10, 1. Gell. I, 11, 10.

⁴⁾ Wolf, II. Schriften S. 955.

⁵⁾ Verhandlungen der Braunschweiger Phil.-Vers. S. 97.

sich mit Nothwendigkeit ergibt. Daß es laut sein müsse, scheint selbstverständlich, wird aber vielfach verabsäumt. Es muß aber auch die scharfe und deutliche Bezeichnungsart, die Energie zum Ausdruck kommen bei den Rednern und der Wohlklang des Dichters als ein schöner vernommen werden. Hat Horaz umsonst gesagt *os tenerum pueri balbumque poeta figurat*? Selbst das Pathos der Empfindungen hat bei dem Vortrage seine Berechtigung. Schauspieler sollen dadurch nicht gebildet, aber eine Einwirkung auf die Geschmacksbildung erreicht und eine Freude geschaffen werden. Es wird nicht nöthig sein nach dem Vorschlage von Rehdanz das Lesen des Textes vor der Uebersetzung abzuschaffen¹⁾, um Zeit dafür zu gewinnen; beides läßt sich recht gut vereinigen. Das ausdrucksvolle Lesen einer Stelle setzt das Verständniß, also auch eine sorgfältige Präparation voraus. Deshalb ist in dem Oesterr. Org.-Entw. S. 111 empfohlen, ohne vorausgehendes Lesen übersetzen und erst nach der Erklärung den Text ausdrucksvoll vorlesen zu lassen.

Ueber Präparation verweise ich auf Bäumlein in dieser Encycl. VI, S. 156 und füge zu der dort angeführten Litteratur nur hinzu Wolf kl. Schr. I, 171; Doberenz in dem Progr. von Hildburghausen 1850 S. 7; Mezger in dem Correspondenzbl. für die gelehrten Schulen Württembergs 1851 Nr. 8; Schwarz in der Zeitschr. für das gel. und Realschulw. III, 257; Hoegg in Jahns Jahrb. Bd. 61, S. 324; Rothfuchs *syntaxis ornata* u. s. w. S. 42; Schrader S. 364; Krüger in dem Progr.: Die Lectüre der gr. und lat. Classiker, Braunschweig 1848; Kern in der Mittelschule I, 550 und Anton in der Zeitschr. f. G.W. 1873 S. 65. Ueber die Freundschän Präparationen, welche seit 1846 verbreitet werden, und die ihnen von Düsseldorf aus seit 1878 gemachte Concurrrenz habe ich kein Urtheil, weil ich sie nur sehr bruchstückweise aus confiscirten Blättern kennen gelernt habe. Uebergangen ist das in einigen nordischen Ländern übliche Verfahren²⁾, daß der Lehrer den Schülern das Pensum übersetzt und in den schwierigeren Stellen erklärt, dann aber in der nächsten Lection ein genaues und vollständiges Wiedergeben des in der vorigen Lection Gesagten fordert und dazu noch Fragen über solche Dinge stellt, über welche bereits früher eine genügende Auskunft gegeben ist. Mir ist es unbegreiflich, daß Ingerslev³⁾ dies Verfahren vertheidigt hat; schwach sind die von ihm dafür beigebrachten Gründe. An selbständiges Arbeiten wird wenigstens der Schüler nicht gewöhnt, ja er wird durch die Unmündigkeit, in welcher er fortwährend gehalten wird, sogar dazu unfähig. Es soll auch jetzt in der Regel nur in den unteren Classen noch geschehen, in den oberen selten. Und doch läuft Anton's Vorschlag, der mit einem von Schäfer früher in Ansbach beobachteten Verfahren übereinstimmt, auf daselbe hinaus, wenn der Lehrer vorher dem Schüler die meisten Vocabeln sagen und schwierige Constructions klar machen soll. Noch schlimmer war die frühere Sitte den Schülern eine deutsche Uebersetzung zu dictiren, nach der sie sich für die folgende Lehrstunde zu präpariren hatten, das berückigte Textschreiben. Die Nachtheile dieser Methode werden nicht dadurch beseitigt, daß man dem Schüler diese deutsche Uebersetzung als eigentliche Präparation aufbürdet, zumal bei der Leichtigkeit gedruckte Uebersetzungen zu erlangen. In Bayern ist dagegen sogar ein Ministerial-Erlaß 1837 gekommen (Noth, das Gynn.-Schulwesen in Bayern S. 52). Weit verbreitet ist noch immer die Sitte dem Schüler zu gestatten die Präparationshefte zur Seite zu haben oder überhaupt ein großes Gewicht auf dieselben zu legen.

Der sogenannten Stegreif-Lectüre d. h. dem Uebersetzen ohne vorhergegangene Präparation kann man das Wort reden. Bei der Maturitätsprüfung wird sie verlangt, überhaupt bei jedem Examen. In Oesterreich ist sie auf der obersten Stufe vorgeschrieben. Rothfuchs S. 27 will sie in allen Classen, sogar bisweilen schriftlich; Leuchtenberger empfiehlt sie in einem Bromberger Progr. 1872 S. 21, auch die erste

¹⁾ Auch Köchly S. 53 hat das verlangt.

²⁾ Schmid hat einiges nachgeholt Bd. II. S. 387.

³⁾ Bemerkungen über den Zustand der gelehrten Schulen S. 10.

Pöfener Directorenconferenz. Der Schüler kann dabei am besten zeigen, welche Schnelligkeit und Sicherheit in der Auffassung er bereits erlangt hat; aber nicht zu oft und nur als Ausnahme und nur zur Prüfung der Fertigkeit sollte man sie veranstalten.

Die Controle einer guten Vorbereitung besteht nicht darin, daß man die Präparationshefte nachsieht, einzelne Vocabeln abfragt oder gar eine schriftliche Vorübersezung verlangt. Sie zeigt sich schon bei dem verständnisvollen Lesen des Textes, noch mehr aber bei der Uebersetzung.

Hier ist zunächst das Construiren zu erwähnen, das sonst regelmäßig geübt wurde, jetzt an vielen Orten kaum dem Namen nach bekannt ist. Nothsuchs hat wieder auf die Nothwendigkeit desselben hingewiesen, denn *qui recte construit, recte vertit*. Es handelt sich dabei um die Arten der Satzbildung, um die Reihenfolge und Ordnung, in welcher die Wörter der einzelnen Kommata zu nehmen sind. Die *constructio verborum* der Alten hat damit nichts zu thun; in der jetzigen Bedeutung ist das Wort erst seit dem 11. Jahrh. gebraucht. Nicht bloß der Quartaner und Tertianer wird durch Unkenntnis des Construirens in dem Verständnis gehindert, sondern auch in den obersten Classen gehen Fehler in der Uebersetzung oft genug aus Constructionsfehlern hervor. Vgl. Hüfer in dem Archiv für Phil. u. Päd. Bd. V, S. 560.

Bei dem Uebersetzen ist zu beachten, daß man den übersetzenden Schüler nicht unterbreche, daß man ihm selbst bei Fehlern nicht zu rasch beispringe. Dadurch, daß man ihn vollenden läßt und dann erst einzelne oder die ganze Classe fragt, ob alles richtig sei, wird man die rege Theilnahme derselben erwecken und mehreren Gelegenheit geben die Frucht ihrer Präparation zu zeigen. Die hervortretenden Mängel werden den Lehrer auf manche der Erklärung besonders bedürftige Punkte aufmerksam machen. Des Schülers erste Uebersetzung muß möglichst treu sein; er darf nicht zu schnell von der wörtlichen Uebersetzung abgeführt werden. Leider ist auch in Deutschland hier ein Erleichterungsmittel geschaffen, das in Frankreich schon lange unentbehrlich zu sein scheint, gedruckte wortgetreue Uebersetzungen, welche seit 1872 Mecklenburg in Berlin von den üblichen Schriftstellern herausgegeben hat. Das Format derselben (Sedez) erleichtert es dem trägen Schüler, sie zwischen die Blätter des Textes zu legen. Die wortgetreue Uebersetzung ist nicht das alte *ad verbum interpretari germanice*, das besonders bei den sogenannten Methodikern üblich war. Eines hätten wir davon erhalten sollen, die Beibehaltung der Wortstellung der Schriftsteller, soweit es nur irgend möglich ist. Jetzt springt man damit ziemlich leichtfertig um und läßt die Kraft des Ausdrucks, sogar den Zusammenhang des Sinnes verloren gehen. Ein großer Fehler ist es auch, wenn der Lehrer selbst bei dem Uebersetzen schwankt, den Ausdruck, den er anfangs gewählt hat, sofort wieder verbessert und damit auch den Schüler unsicher macht. Er muß für sich eine gute Uebersetzung mit rechter Sorgfalt ausarbeiten, die dann schließlich mitgetheilt der beste Abschluß der Erklärung ist.

Ob und wie der Schüler Uebersetzungen als Hilfsmittel gebrauchen dürfe, hat Koch schon in dem literar. Magaz. I, S. 72—75 erörtert und Göring hat die Frage: Was darf der Schüler von Uebersetzungen classischer Schriften aus dem Alterthum für Gebrauch machen? in dem Neuen Jahrb. des Pädagog. in Magdeburg 1807. S. 3—36 behandelt. Allerdings vor 80 Jahren waren Uebersetzungen selten und theuer, gelangten daher wenig in die Hände des Schülers, aber auch damals schon wurde geklagt, daß es unmöglich sei die Schüler in Unbekanntschaft und gänzlicher Entfernung von den Uebersetzungen zu erhalten. Jetzt ist es anders; sie sind zahlreich und wohlfeil, werden daher von den Schülern, auch von besseren vielfach benutzt.¹⁾ Daß dies erst nach der

¹⁾ Frz. Viehatzek: Sollen Schüler Uebersetzungen gebrauchen?, Programm von Oppeln 1836. Bonnell, Betrachtung über das Verhalten der Schule gegen die Uebersetzungen der alten Classiker, Progr. des Werder'schen Gymnas. in Berlin 1855. Reuchtenberger, Was ist von der Benutzung von Uebersetzungen Seitens der Schüler zu halten und welche Mittel sind dagegen in Anwendung zu bringen? Progr. von Bromberg 1872.

Präparation geschehe und dann das Verständniß erleichtere, finden manche nicht anstößig, aber wer kann diese Art der Benutzung controliren? Den meisten dienen sie als eine Erleichterung oder auch als Ersatz der Präparation. Eben so wenig sind sie bei der Privatlectüre zulässig oder bei der Repetition bereits gelesener und erklärter Schriftsteller. Es ist ein großes Unglück in sittlicher und wissenschaftlicher Beziehung, aber es ist nicht möglich sie etwa durch ein Reichsgesetz (wie wohl verlangt ist) für Schüler unzugänglich zu machen. Der Staat kann dem Buchhändler nicht verbieten sie an Schüler zu verkaufen, etwa wie dem Apotheker nur unter Cautelen gestattet ist Gift zu verkaufen. Dienstwillige Freunde würden dann die Käufer sein. Das Haus kann auch nicht in jedem Falle darüber wachen. Die Mahnungen der Lehrer werden von Gewissenlosen überhört. Und doch giebt es für den Lehrer Mittel die Schuldigen zu ermitteln, theils bei der Erklärung, theils bei dem Uebersetzen, zumal die landläufigen wohlfeilen Uebersetzungen oft nach Texten gemacht sind, die mit den besseren, in den Händen der Schüler befindlichen im Widerspruche stehen. Auch die Stegreifübersetzungen werden offenbaren, was der Schüler durch eigene Kraft vermag und was er dem Betrüger dankt. Ein Glück ist es noch, wenn die Mitschüler einen solchen Genossen geringschätzen.

Für die Erklärung kann ich gleichfalls auf Baumleins Art. Exposition verweisen Bd. 2, S. 384; nur einiges ist zur geschichtlichen Ergänzung hinzuzufügen. Die Streitfrage über cursorische und statarische Lectüre ist mit einer Verweisung auf Thaulow nicht abgethan. Schon der Name ist nicht glücklich gewählt: cursorius ist überhaupt erst im späteren Latein aufgekommen und ist kein Gegensatz von statarius, welches von der gemäßigten, ruhigen Haltung des Schauspielers in der *comodia stataria* (gegenüber der lebhaften *motoria*) auf den Redner übertragen ist. Auf den mittelalterlichen Universitäten hatte man *lectiones cursoriae* d. i. außerordentliche Vorlesungen, deren Abhaltung in das Belieben gestellt war, im Gegensatz zu den *ordinariae*. Der Gegensatz konnte erst entstehen, als man den Schriftsteller nicht mehr um seiner selbst willen erklärte, sondern ihn nur als Anlaß benutzte, um die aufgespeicherten Schätze massenhafter Gelehrsamkeit auszukramen. Da die akademischen Vorlesungen sich in solcher Breitspürigkeit bewegten, drangen dieselben auch in die Schulen ein, und da es diesen um Stilbildung hauptsächlich zu thun war, diente der Text nur als Handhabe für grammatische und phraseologische Excurse und den Inhalt des Schriftstellers ließ man unbeachtet. Höchst anschaulich hat Gesner dies Verfahren und die Nachtheile desselben geschildert *Opusc. VII*, p. 293 und dagegen an der Thomasschule versucht die Stücke des Terenz in wenigen Monaten durchzulesen. Da er den besten Erfolg dabei hatte, empfahl er diese *cursoria lectio* p. 289.¹⁾ Nach der von seinem Vorgänger in Leipzig beobachteten Methode hat dann J. A. Ernesti²⁾ in einem Jahre die Hälfte von Ciceros *Officiis* und 16 Reden gelesen, eben so für die *Aeneide* und die *Metamorphosen* Vorschläge zur Vollendung binnen Jahresfrist gemacht;³⁾ auch sein Progr. von 1736 verurtheilt das alte Verfahren hart.⁴⁾ Daß das Verständniß des Schriftstellers so hoch gestellt wurde, war ein großer Fortschritt, obwohl das Verfahren im einzelnen manche Bedenken hat. Hier muß sich vieles nach den Umständen richten, die Befähigung der Lehrer und die Verschiedenheit der Schüler beachtet werden. Wolf nahm statarische Lectüre bei schwereren Schriftstellern und solchen, die kein großes Ganze ausmachen (?)

¹⁾ Eine neue Charakteristik cursorischer Lectüre giebt Müßell in f. Zeitschrift I, 4. S. 11; ein Zerrbild der Lectüre überhaupt Nohl: pädagog. Seminarien S. 70. Vergl. Ameis, über cursorische Lectüre der alten Classiker in den Gymnasien in der Pädagog. Revue 1847. September- und Octoberheft.

²⁾ Vgl. *narratio de Gesnero* in den *opusc. orat.* d. 329.

³⁾ Praef. *Ovid.* p. XIII.

⁴⁾ *Opusc. varii argum.* p. 369. 373. Gegen cursorische Lectüre Wüstemann in *Doeringii opusc.* p. 291.

cursorische bei leichteren, wie Livius; ja er redet von einer *media lectio*, unter der er die cursorische mit statarischen Epifoden verstanden zu haben scheint.¹⁾ Theorie und Praxis haben den Unterschied zwischen beiden Arten der Lectüre festgehalten, er ist sogar amtlich in den Schulordnungen z. B. Bayerns (jetzt „Lectüre in einem rascheren Zuge“) und Sachsens festgestellt. 1865 hat Hug die cursorische Lectüre empfohlen, weil sie der Schüler lieber habe, dagegen fordert der Verfasser des Buches über nationale Erziehung S. 48, daß in allen Classen der größere Theil der Lectüre statarisch sei, der cursorischen nur eine Stunde wöchentlich gewidmet werde. Denselben Gedanken hat Anton²⁾ weiter verfolgt, indem er von *Quarta* an in dieser einen Stunde allemal den Schriftsteller der vorhergehenden Classe (das ist Vorschrift in Bayern) zum Theil auch ohne vorhergegangene Präparation gelesen wissen will. Daß er dabei sogar Eutrop, Justin, das *bellum Alexandrinum* und *Africanum* heranzieht, ist ein übler Rückschritt in bereits überwundene Verhältnisse. Böckh (Encycl. S. 157) läßt die cursorische Lectüre nur bei leichteren Schriftstellern zu und verlangt, daß der Lehrer über vorkommende Schwierigkeiten weghelfe. In den Vorlagen für die Versammlung rhein. Schulm. 1879 steht der Satz: Der Unterschied zwischen cursorischer und statarischer Lectüre ist als antiquirt zu betrachten, obgleich er in Programmen noch immer auftritt. Wie die cursorische Lectüre gewöhnlich betrieben wird, rechtfertigt sie den Ausspruch Mager's, bei dieser Lectüre werde nichts gelernt und bei der statarischen nichts gelesen. In der That kann es nur eine Art der Lectüre geben, für welche schon J. Sturm den richtigen Grundsatz aufgestellt hat: *ita properandum, ut necessaria non praetereantur, ita commorandum, ut nihil nisi necessarium exerceatur.* — Erwähnen will ich noch das Verfahren, welches hie und da befolgt wird, leichtere Stellen nicht übersetzen, sondern nur den Inhalt angeben zu lassen. Schon die verschiedene Begabung der Schüler hätte davon abbringen sollen, noch mehr die Betrachtung, daß gerade dadurch der Schüler zum ungenauen und oberflächlichen Lesen verleitet wird.

Die Erklärung des Lehrers muß auf die Uebersetzung des Schülers folgen, nicht dieser vorausgehen und noch viel weniger darf diese für das Höchste erklärt werden, was der Schüler zu erreichen habe. Dieser Mißgriff Noth's³⁾ erklärt sich aus seiner irrigen Auffassung von dem bei der Exposition zu verfolgenden Zwecke, indem überall nur die Uebung im richtigen Gebrauche der Muttersprache erzielt werden soll. Auch die beste Uebersetzung wird nicht genügen, um das Verständnis des Textes vollständig zu vermitteln, sicherlich nicht viele von denen, welche jetzt in Schülerkreise eingedrungen sind. Die Erklärung des Lehrers ist unentbehrlich; verkehrt wäre es, bei derselben nur die Herstellung einer guten Uebersetzung im Auge zu haben.

Die Theorie der Hermeneutik ist lange von der theologischen Hermeneutik abhängig gewesen. J. A. Ernesti und Morus haben sich auf den *interpres novi testamenti* beschränkt und aus ihnen hat Chr. Dan. Beck seine *commentationes de interpretatione veterum scriptorum* 1780—98 in dem *Räsonnement* geschöpft. Auf Böckh's Darstellung (Encycl. S. 79) hat Schleiermacher in zwei Abhandlungen über den Begriff der Hermeneutik (Werke III, 334) großen Einfluß geübt. Während die Theologen immerfort diese Theorie ausgebildet haben, hat die seltsamerweise von dieser *hermeneutica sacra* gesonderte *herm. profana* wenig Bearbeitungen gefunden. Die älteren, wie Huet *de interpretatione* (Paris 1661) und J. H. Ernesti *compendium hermeneuticae profanae seu de legendis scriptoribus profanis praecepta nonnulla* (Leipzig 1699), J. L. Rudorf *de arte interpretandi scriptores veteres profanos* (Lips. 1747) kennt man heute kaum; Bauer 1753 und Scheller's Anleitung (1770 und 1783) sind aus Ernesti's Vorlesungen geschöpft. Ueber Wolf ist auf Arnoldt II, S. 220 zu ver-

¹⁾ Arnoldt II. S. 220. Dazu auch J. J. Bellermann *de ratione et methodo auctores cl. legendi gymnasiis conveniente*, Programm von Erfurt 1795.

²⁾ Zeitschr. f. GW. XVII, 63.

³⁾ Gymn.-Pädag. S. 174.

weisen, Bernhardt ist zu einer zweiten Bearbeitung seiner Encyclopädie leider nicht mehr gekommen. Böckh behandelt sie S. 79—168. Sonst giebt es nur kürzere Abhandlungen von Eichstädt (1824), von G. Hermann (de officio interpretis 1834 und Opusc. VII, p. 97), Ripperdey in den opuscula p. 563 und Cobet (oratio de arte interpretandi 1847). Es ist vielleicht gut, daß man jetzt kein System von Regeln aufstellt, wo unsere Philologie wissenschaftliche Commentare geflissentlich verschmäht und die diplomatische Kritik überwiegt. Auf der Phil.-Vers. in Wiesbaden 1877 (Verhandl. S. 25) hat Steinthal einen Vortrag über die Arten der Interpretation gehalten und in demselben das allgemein menschliche Verständnis von dem philologischen durch die künstliche Herbeiführung aller der Bedingungen unterschieden, unter denen allein das Verständnis möglich ist. Er unterscheidet grammatische, sachliche und stilistische Interpretation und faßt die letztere in einem weiteren Sinne der Aufgabe der Composition in Bezug auf den Inhalt. Wenn jene drei sich auf alle Schriftsteller beziehen, so muß in Beziehung auf den einzelnen Schriftsteller die individuelle Interpretation hinzukommen, welche die Eigenthümlichkeit desselben beachtet, die historische, welche die Zeitumstände berücksichtigt, und die psychologische, welche in die geistige Werkstätte des Verfassers einführt und erst das rechte Verständnis für die andere Weise der Interpretation giebt. Schulmänner haben früher diese Bücher geschrieben, wie Sulzer, Gedanken über die beste Art, die classischen Schriften der Alten mit der Jugend zu lesen, Nürnberg 1765. 1781, oder Pauli, Versuch einer vollständigen Methodologie für den gesammten Cursus des öffentlichen Unterrichts in der latein. Sprache und Litteratur, Tübingen 1785—99 in 3 Bänden — neuerdings ist dergleichen dürftig genug und meist declamatorisch in Programmen verhandelt. Manch guten Wink giebt Döderlein (öffentliche Reden S. 277, Reden und Aufsätze I, S. 252); auch aus den Lebensbeschreibungen tüchtiger Schulmänner kann der Lehrer viel lernen.

Von der rein grammatischen Erklärung, die den Schriftsteller bloß als eine Beispielsammlung für die Grammatik betrachtet und für die der Inhalt ganz gleichgültig ist, darf man jetzt nicht mehr reden. Es hat lange gedauert, daß man auf die *versio germanica* eine *analysis tum etymologica tum syntactica*, und dann eine *phraseologia simplex* und *coniuncta* folgen ließ. Ebenso wenig von dem anderen Extrem, welches den Text als ein dürftiges Compendium der Realdisciplinen behandelte und deshalb alles zusammentrug, was zur Erklärung der vorkommenden Sachen sich aufreiben ließ. Aber auch bei der sprachlichen Seite genügt wenigstens in der obersten Classe das rein materielle Verständnis nicht; es ist dabei die Eigenthümlichkeit in der Ausdrucksweise jedes Schriftstellers zu beachten und die Kunst der Darstellung, die Composition im ganzen und die Anwendung einzelner Mittel der Rhetorik und Poetik. Damit würde die Grundlage für ein ästhetisches Urtheil gewonnen. Das ist etwas ganz anderes als jene ästhetische Rederei, die bei uns Klopz begonnen, Heyne mit seiner Unterscheidung des *sensus grammaticus* und *poeticus* oder *subtilior* fortgeführt und in seinen Anhängern zu phrasenreichem Enthusiasmus ausgebildet hat. Wolf und seine Schüler (insbesondere J. Becker) haben diese *delicatuli homines*, diese Belletristen und zucker süßen Kraftmännlein, dieses *butyrum aestheticum* scharf gegeißelt; auch den Holländern war es ein Greuel.¹⁾ Jetzt sind wir in das entgegengesetzte Extrem verfallen und suchen einen Ruhm in ungemessenem Tadel. Das Meiste läuft auch in dieser herben Beurtheilung auf subjectives Gefühl hinaus und wird wahrscheinlich nicht eher aufhören, als bis die Technik der antiken Composition und die dabei von den einzelnen Schriftstellern befolgte Methode genau erörtert sein wird. Daraus erst werden wir lernen ästhetische Eindrücke auf ihre Gründe zurückzuführen.

Auf solcher Grundlage muß der Inhalt des gelesenen Schriftwerks erforscht, die Durchführung des Grundgedankens, die Einheit und das Ziel des Ganzen dargelegt werden. Das hat man jetzt wohl begriffen, wie viele Schulausgaben zeigen. Auch

¹⁾ Wytttenbach vit. Ruhnkenii p. 244.

die historische Erklärung tritt immer mehr in ihr Recht ein. Die politische Entwicklung der Staaten in den letzten Jahrzehnten hat uns die klare Auffassung der Verhältnisse des Alterthums mehr erleichtert als es manche gelehrte Schriften früherer Zeit zu thun im Stande sind. Es genügt oft ein Schlagwort, eine Parallele der Neuzeit, der sich ja der Philolog jetzt weniger verschließt als der in seinem Museum abgeschlossene Gelehrte sonst that. Nur wird man sich hier vor Abschweifungen sorgfältig zu hüten und die Wahl taktvoll zu treffen haben. Es ist zur Erklärung beizubringen, was für das Verständnis des vorliegenden Textes erforderlich ist. Falsch ist es, wenn man sagt, in den untern Classen sei die Lectüre nur ein Mittel für den grammatischen Unterricht und man brauche nicht alle Seiten der Erklärung zu berücksichtigen; nur wird hier für das Grammatische der Schüler selbst einzutreten haben, für das Uebrige der Lehrer; in den oberen der Schüler auf Grund guter Vorbereitung für alles mit Nachhülfe des Lehrers. — In diesen wird sich auch in vielen Fällen bei der Erklärung die Kritik geltend machen, die im Gebrauch von der Hermeneutik sich nicht trennen läßt. Wenn sich verschiedene Texte in den Händen der Schüler befinden,¹⁾ so drängt sich wirklich die Kritik auf, wie Nägelsbach S. 115 verlangt, aber man darf sie auch suchen. Wolf geht zu weit, wenn er die *varietas scripturae* als Gelegenheit empfiehlt die *auditores artis criticae elementis imbuendi*. Sehr besonnen ist das Urtheil Schraders Seite 372.

In den oberen Classen verlangte Wolf²⁾ vor der Lectüre eine Einleitung, um den Schriftsteller in dem Kreise seiner Umstände und die Verhältnisse, unter denen er schrieb, bekannt zu machen. Köchly forderte gar eine ausführliche litterarhistorische und in die ganze Zeit des Autors einführende Einleitung; das gehörte durchaus zu seinem Ideale von Schullectüre. Auch viele der Schulausgaben in der Weidmannischen und Teubnerschen Sammlung geben zu umfangreiche Einleitungen. Ich befürchte, daß das Interesse des Schülers an der Lectüre dadurch vermindert wird. Figuren alter Bilder haben oft einen Zettel im Munde, um uns über ihre Person zu belehren; die alten Dichter schicken ihren dramatischen Stücken einen kurzen Prolog voraus. Solche kurze Notizen werden in der Regel genügen, weil jedes wahre Kunstwerk durch sich selbst verständlich werden muß. Statt jener Prolegomena gebe man lieber am Schlusse der Lectüre Epilegomena, in denen durch Verbindung der gewonnenen Einzelheiten dem vollendeten Werke die Krone aufgesetzt wird.

III. Schreibübungen, Composition, Stil (Baden).³⁾

So bezeichnet man die Uebungen im Uebersetzen aus der Muttersprache in das Lateinische. Daß dieselben zur Erlernung der Sprache nothwendig seien, hat man nie verkannt, ja man hat früher das Mittel zum Zwecke gemacht und die letzte Aufgabe der Schule darin gesucht einen perfecten Lateinschreiber, wo möglich einen Ciceronianer zu bilden. In der neueren Zeit hat man diese Uebungen in den beiden alten Sprachen für unnütz erklärt und will sie um des praktischen Vortheils willen nur in den neueren Sprachen beibehalten. Betrachten wir die Erlernung fremder Sprachen als ein vorzügliches Bildungsmittel, so sind die schriftlichen Uebungen ein vorzügliches Mittel zur Erlangung dieser Kenntniss. Wer die lateinische Sprache spricht und schreibt, hat eine

¹⁾ Daß alle Schüler dieselbe Ausgabe haben und zwar bloßen Text, haben viele auf der Wiener Philologen-Versammlung verlangt, in Preußen ist es sehr empfohlen. Schon Ernesti praef. ad Ovid. p. XVIII hat daran gedacht. Perthes I, 97 verlangt (was vor 100 Jahren schon die Braunschweiger Ausgaben gethan) die erklärenden Anmerkungen in einem besonderen Buche, das neben den Text gelegt werden kann, aber nur bei der häuslichen Präparation benutzt werden darf. Nützlich scheint ihm natürlich bei Caesar seine Wortkunde zu sein. Niemand wird in Abrede stellen, daß die Anmerkungen die Augen und die Aufmerksamkeit des Schülers von den Worten des Schriftstellers abziehen.

²⁾ Arnoldt II. S. 213.

³⁾ Vgl. Schmid in dieser Encycl. I. p. 950.

genauere Bekanntschaft mit derselben nöthig, als wer das darin Gesprochene und Geschriebene nur liest und versteht. Daher geht auch schon bei dem Elementarunterrichte Exponiren und Componiren Hand in Hand. Da aber diese Uebungen auf allen Stufen beibehalten werden, so treten noch andere Vortheile hinzu. Zunächst ist ein genaues Verständniß des deutschen Textes erforderlich; grammatisches und lexikalisches Wissen muß bei dem Uebersetzen gegenwärtig sein, und die Wahl des Ausdrucks, die Unterscheidung synonymischer Begriffe, die Vergleichung beider Sprachen zwingt zum Nachdenken. Das ist noch viel nothwendiger, wenn ein deutscher Text in guten lateinischen Perioden übertragen werden soll, was ohne ein Eingehen auf den inneren Zusammenhang und das gegenseitige Verhältnis der Gedanken gar nicht möglich ist.

Unter den früheren Gegnern dieser Uebungen rede ich nicht von J. Locke oder von J. P. Müller in der Schule des Vergnügens (Hall. Programm) S. 78 oder von den Philanthropen, gegen deren Angriffe Fr. Gedike einige Bemerkungen in der Schulschr. S. 289 gemacht hat, die aber auf der Oberfläche bleiben. Im Jahre 1817 betrachtete Pauli (Beiträge zur Sprachwissenschaft) das Latein-Schreiben und Reden als eines der größten Hindernisse, nicht nur „einer völkergemäßen Entwicklung der neu weltlichen Menschheit“, sondern auch einer tieferen Auffassung des Alterthums. In neuerer Zeit hat sich Klumpp¹⁾ gegen die Fortsetzung dieser Uebungen bis auf die höchsten Stufen des Gymnasiums erklärt, soweit sie selbst produciren sollen. F. E. Beneke hatte schon 1836 in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre II, S. 244 alles Lateinschreiben verworfen und sich in der zweiten Ausgabe S. 248 darauf berufen, daß auch Gymnasiallehrer die Ausscheidung dieses Unterrichtsgegenstandes als wünschenswerth anerkannt hätten. Er rühmt sich viele englische Bücher fast ohne Wörterbuch gelesen zu haben, ohne je einen Satz englisch geschrieben und gesprochen zu haben. Das Letztere wird man ihm gern glauben; er übersieht dabei nur, daß er auf der Schule eine lateinische und griechische Vorbildung gehabt hat. Für Schüler, die zum ersten male in einer fremden Sprache Unterricht erhalten, haben diese Uebungen schon als Beispiele für die Grammatik ihren Werth: insoweit will auch K. v. Raumer²⁾ sie beibehalten. Aber es liegt darin, daß der Schüler dabei Gelegenheit erhält das Gelernte selbständig zu verwenden, wirklich etwas zu leisten, ein großer Gewinn. Im Jahr 1839 hat Bürgermeister Neumann die Nothwendigkeit der Abstellung des Lateinschreibens und -sprechens auf Schulen und Universitäten zu erweisen gesucht.³⁾ Seine Gründe sind leicht zu widerlegen.⁴⁾ 1. Der Gebrauch schreibt sich aus dem Mittelalter und der Zeit her, wo Staat, Kirche und Gelehrsamkeit sich nur dieser Sprache bedienten, jetzt hat das Latein diese Geltung verloren. Man führt dabei gern das kümmerhafte Latein der Gelehrten, besonders in den akademischen Dissertationen an (Köchly, vermischte Blätter S. 23). Aber das beweist nicht gegen den Gebrauch in den Schulen, welcher Sicherheit in der Sprachkenntnis, leichteres Verständniß der Schriftsteller, überhaupt Ausbildung des Geistes im Auge hat. Der Einwurf, daß die Sprache als eine in sich völlig abgeschlossene ein gefügiges Werkzeug für freie Mittheilung nicht sein könne und für die Darstellung moderner Wissenschaft nicht ausreiche, ist wenigstens für die Philo-

¹⁾ Die gelehrten Schulen I. S. 170.

²⁾ Gesch. der Pädagog. III. 1. S. 56.

³⁾ J. W. Neumann, über die Nothwendigkeit einer Abstellung des Latein-Schreibens und -Redens auf Schulen und Universitäten, Berlin 1839. 8. Eine scurrile Anzeige von Köppen steht in den Hallischen Jahrb. 1839, Juli.

⁴⁾ Seidenstückler, lat. Stilübungen auf Schulen in den Aufsätzen Bd. 1. S. 1. Märklin, das Lateinschreiben in den gel. Schulen in Jahrb. der Gegenwart 1848, Nr. 6. Münscher, über den mündlichen und schriftlichen Gebrauch der alten Sprachen, besonders der lateinischen, Programm von Hersfeld 1842; Müßell in seiner Zeitschrift II. S. 97; Soldan, praktischer Gebrauch der lateinischen Sprache S. 36., Jahrb. f. Philol. u. Päd. Bd. 88. S. 389; Schmidt in Langbein's Archiv 1864. S. 161.

sophie widerlegt, kommt aber überhaupt bei der Schule nicht in Betracht. 2. Daß diese Uebungen auf die Kenntnis der Sprache und das Verständnis der Schriftsteller schädlich wirken, kann höchstens bei ganz verkehrter Behandlung eintreten. 3. Behauptet man, dieser Gebrauch thue dem Denken und dem mit der Denktätigkeit eng verbundenen Gebrauche der Muttersprache Eintrag, ja die deutsche Sprache und Literatur sei zu höherer Blüte erst gelangt, seitdem der schriftliche Gebrauch der lateinischen Sprache abgenommen habe. Ich will nicht an die Blütezeit im Mittelalter und in der Reformationszeit erinnern, wo das Latein in voller Geltung war; aber haben nicht unsere besten Schriftsteller im 18. Jahrhundert die Schärfe und Klarheit, die Kraft und Fülle ihrer Darstellung durch fleißige Uebungen im Lateinschreiben auf der Schule erworben? Ich erinnere nur an Herder im Sophron und an Wieland (bei Döderlein Reden u. Aufsätze S. 99). Die lateinische Sprache ist so auf Regelmäßigkeit basirt, so von logischen Gesetzen beherrscht, daß die Bildung des lateinischen Ausdrucks als die beste Propädeutik für den deutschen gelten kann.

Man hat eine doppelte Art von Uebungen¹⁾; entweder man giebt einen deutschen Text zu schriftlicher Uebersetzung als Hausaufgabe oder zu mündlicher Uebersetzung in der Schule (Argument, Exercitium und Scriptum, Compositio, Stil, Pensum (Oesterreich), Specimen) oder man giebt einen Text nur mündlich zu sofortiger Uebersetzung (Extemporalien, Exceptionen, Subita, Extemporalstil in Baden, Extemporaneen). Gegen diese Extemporalien fängt man jetzt immer mehr zu agitiren an. Quintilians Wort (X, 3, 10) sit primo vel tardus, dum diligens stilus und cito scribendo non, ut bene scribamus, bene scribendo fit, ut cito wird angeführt und dabei geltend gemacht, daß diese Uebungen zu einer gewissen Unüberlegtheit und Nachlässigkeit im Schreiben führen.²⁾ Gewiß wird dies geschehen, wenn man schon mit Anfängern sie machen läßt oder später die Aufgaben nicht nach den Fähigkeiten der Schüler wählt. Ist aber dies der Fall, so werden dieselben das Dictirte ohne wesentliche Fehler und auch mit dem passenden Ausdruck nachschreiben. Ist der Text in möglichst kurze Sätze gefaßt, schließt er sich besonders in dem lexikalischen Material eng an die Lectüre an oder ist er aus lateinisch geschriebenen Aufsätzen entlehnt, so wird man ein günstiges Resultat erzielen und außerdem den Vortheil, daß man die Aufmerksamkeit und Theilnahme der ganzen Classe dabei in Anspruch nimmt, die Schüler nöthigt ihr Wissen stets bereit zu haben und überdies Gelegenheit erhält zu sehen, was die Schüler ohne häusliche Nachhülfe wirklich zu leisten im Stande sind.

Hausaufgaben (domestica) müssen zahlreich sein. Hier soll sich die bewußte Anwendung der Regel zeigen, hier soll der Schüler an Sorgfalt gewöhnt werden. Der in Württemberg noch heute übliche Name „Hebdomadar“ deutet auf die Menge der Aufgaben; dort lebt auch noch das „Argumentum“ in seiner naiven Verkleinerung als Argumentle. Von der sächsischen Schulordnung an finden wir überall die Forderung, daß hebdomatim ein latinum scriptum e germanico factum geliefert werde; wo deren zwei verlangt werden, ist das andere auf die Uebung in ligata oratione zu beziehen. Exercoitatio styli heißt es bei Vormb. I, 431, nullo umquam momento, nullo loco praetermittatur, et verum est, quod huic generi bona pars eruditionis accepta referri debeat. Aber überall wird darauf gedrungen, daß die Argumente nicht zu lang sind (Wolf in Augsburg täglich drei oder vier Zeilen), und nicht zu schwer, daß man dabei „die angehörten lectiones“ (Vormb. I, 84, 198) oder auch den Stoff der früheren Classen (ibid. S. 490) benutze. Die von Kelle angegriffene Praxis der Jesuiten stellt Ebner in der Beleuchtung S. 435 fgg. klar; in der repetitio humaniorum mußte täglich Vormittags eine schriftliche Arbeit in Prosa und Nachmittags entweder eine Compositio in Versen oder

¹⁾ Sturm bei Vormb. I. p. 676 b. und 668 unterscheidet scriptum, subitum und meditatum.

²⁾ Soldan S. 87 dagegen, Matthia in den verm. Schriften S. 188 dafür. Vgl. auch Verhandlungen der ersten schles. Dir.-Conf. S. 18, der vierten pommerischen S. 87. und der siebenten.

ein griechisches Pensum eingereicht werden (Ebner S. 80). Übungsbücher gab es damals nicht, sondern der Lehrer dictirte einen deutschen Text, den der Schüler zu „transferiren“ hatte. Jetzt bedarf es einer Anleitung¹⁾, denn es ist ebenso unrichtig, dem Anfänger den Text in die Hand zu geben und es ihm zu überlassen, wie er damit fertig wird, als wenn man den ganzen Text vorher übersetzen läßt. In dem ersteren Falle veranlaßt man den Schüler entweder fremde Hülfe in Anspruch zu nehmen, oder eine unbrauchbare Uebersetzung zu liefern, deren Verbesserung die Geduld des Lehrers übersteigt. In dem andern Falle reproduciren die Schüler die Uebersetzung ohne weiteres Nachdenken aus dem frischen Gedächtnisse. Eine kurze Anleitung zu dem Verständnisse des Textes, Fragen über Grammatik, Vocabeln, Synonyme werden dahin führen, daß fleißige Schüler fast fehlerfreie Uebersetzungen geben. Die Mehrzahl der Lehrer benutzt jetzt ein gedrucktes Buch, aber man kann dergleichen Bücher nie lange gebrauchen wegen der für die Schüler naheliegenden Versuchung, die Hefte ihrer Vorgänger zu misbrauchen, sogenannte Annalen. Das Beste wird sein, daß der Lehrer selbst die Texte mit Rücksicht auf die Lectüre und das grammatische Pensum ausarbeitet. Wie Nepos dabei zu verwerthen sei, hat G. Wagner gezeigt in der Zeitschr. f. GW. V, S. 834, wie Caesar Carl v. Jan in den Uebungen zur Repetition der lat. Syntax (Landsberg 1874), wie Cicero Kübler, Firnhaber, G. Radtke u. Rosenbergs (1880)²⁾. Aber es hat etwas ermüdendes, den Stoff der Lectüre noch einmal im Übungsbuche durchzuarbeiten. In den oberen Classen müssen auch gute Texte deutscher Schriftsteller verwerthet werden, wie dies bei uns Nögelsbach begonnen hat; auch in andern Ländern will man sich damit begnügen. Deutsche Schulmänner³⁾ schlagen diese Uebungen höher an als die freien Aufsätze; jedenfalls wird dadurch die Selbstthätigkeit sehr angeregt und nach Ueberwindung der ersten Schwierigkeiten auch die Lust erhöht. Schon die Periodenbildung schließt sich an das bei dem Uebersetzen aus dem Lateinischen Geübte eng an. Aber die vorhandenen Übungsbücher unterliegen doch mancherlei Bedenken, selbst die besseren. Dies ist noch mehr der Fall bei denen, welche ihre Texte aus Neulateinern entlehnt haben; wenn dieselben noch dazu ganz undeutsch übersetzt sind, so ist es durchaus verwerflich sie zu benutzen. Nur die Bequemlichkeit oder Unfähigkeit der Lehrer trägt hier die Schuld, die nach einem Hilfsmittel für ihre Correctur suchen und nur dann, wenn sie ein solches für das Übungsbuch erhalten können, mit der Einführung desselben sich einverstanden erklären. So hat man in Württemberg die Uebersetzung von C. F. Roth (1807. 1827), so ist Döring's Übungsbuch „zum Behufe derer, die sich ohne Lehrer in der lateinischen Sprache üben wollen“, übertragen von Weikert (Ppz. 1819 u. 1820). Hat doch sogar M. Seyffert von einigen Abschnitten der Palaestra Ciceroniana die lateinische Uebersetzung drucken lassen müssen (1859) und bei den Neulateinern hat man nicht bloß für Zumpt's Buch alles in usum tironum säuberlich zusammengedruckt. Sogar von Ostermann's Buch für Sexta hat man eine lateinische Uebersetzung gewünscht. Daß derartige Bücher nur an Lehrer verkauft werden sollen, läßt sich gar nicht controliren; ich habe einige erst durch Schüler kennen lernen. Ich unterlasse es die zahllosen Übungsbücher einzeln anzuführen, weil ich sie lieber ganz beseitigt sehen würde.

Mit der Correctur dieser Hausaufgaben nahm es die frühere Zeit weniger ernstlich als die Gegenwart⁴⁾. Zunächst wurden die Correcturen in der Schule selbst vorgenommen und dabei ist es bis gegen den Ausgang des vorigen Jahrhunderts, auch noch länger geblieben. In der Regel sind für diese emendatio scriptorum wöchentlich nur zwei Stunden angesetzt, aber man hat auch den halben, ja den ganzen Tag dar-

¹⁾ Möller, Bemerkungen und Vorschläge für den latein. Unterricht auf den mittleren Classen der Gymnasien, Progr. des Altstädter Gymnasiums in Königsberg 1864.

²⁾ Schmalz in Masius' Jahrb. 1878. S. 592.

³⁾ Schmitt, die altclassischen Studien, insbesondere die lateinischen Stilübungen, Programm von Weilburg 1867. Dagegen Bemerkungen in Masius' Jahrb. 1863. S. 398. 1879. S. 171.

⁴⁾ Vgl. Schmid in dieser Encycl. I. S. 252.

auf verwendet (Vormb. I, 243). Während die Nordhäuser Sch.-D. von 1583 (Vormb. I, 377) verlangt, daß alle Scripta corrigirt und die Zahl der Fehler genau angegeben werde, ist H. Wolf (Vormb. I, 444) nachsichtiger, wenn er zuläßt *doctiores praetereantur, nunc hi nunc alii negligentur*, — er geht von dem Grundsatz aus *neque tam refert emendari multa quam scribi: neque emendatio tantum valet quantum crebra et diligens exercitatio*, oder die genaue Angabe in der Brandenb. Ord. von 1564 (a. a. D. 532) *haec emendatio sit clara, diligenter auscultantibus aliis, qui simul vitia suorum scriptorum sic emendare possunt, ut minus negotii exhibeatur praeceptoris in reliquis*. Auch Trogendorf inspiciet, raro perlegebat. Aber die *descriptio argumentorum emendatorum* in besondere Bücher, weil diese bei dem Examen oder einer Schulvisitation vorzulegen sind, wird allgemein verlangt. Jetzt muß der Lehrer die Correctur zu Hause machen; er darf sie auch nicht etwa Schülern übertragen, denn diese sind einerseits nicht vollkommen dazu befähigt, andererseits auch dabei interessirt. Sie hat sich auf das Unterstreichen der einzelnen Fehler zu beschränken, nicht die Verbesserung hinzuzufügen. Die Menge der angebrachten Correcturen zeigt mehr den Fleiß als das Geschick des Lehrers. Bei der Rückgabe genügt nicht das Dictiren einer *versio emendata*, sondern das Durchnehmen ist so einzurichten, daß dafür die Theilnahme der ganze Classe in Anspruch genommen wird. Dies ist nur dann möglich, wenn sich der Lehrer bei der Correctur sämtliche vorgekommene Fehler vermerkt und zugleich die Namen der Schüler, welche dieselben gemacht haben, aufgezeichnet hat. Hand Lehrb. S. 488 schlägt vor aus der Masse abwechselnd 12 auszuwählen, aus diesen aber einen Auszug zu machen, der wohl alle möglichen Fälle enthalten werde; die Prüfung des Einzelnen langweile die übrigen. Wenn der Lehrer das Ganze Satz für Satz durchgeht, so wird er bei jeder einzelnen Stelle die Fehler heranziehen, das Richtige entwickeln und schließlich eine vollkommen verbesserte Form herstellen können. Diese wird dann in die Hefte eingetragen und bei der nächsten Arbeit revidirt. Ob das Urtheil durch eine Ziffer oder ein classificirendes Prädicat abgegeben wird, ist an und für sich gleichgültig; die Ziffer erscheint mir verständlicher als ein *bono* oder *perbene* oder noch überschwenglichere Prädicate. Nur den Unterschied zwischen ganzen und halben Fehlern sollte man endlich aufgeben, weil in der Regel die letzteren (Schreibfehler) die Zeichen der schlimmsten Nachlässigkeit sind.

Mehr Beachtung verdienen mündliche Uebersetzungen, namentlich Retroversionen. Schon Sturm hat dies empfohlen als *primus gradus in exercitatione stili*¹⁾. Nimmt man Stellen, die bereits in der Schule gelesen sind, so darf die Kenntniß der Vocabeln vorausgesetzt werden. Damit wird der Schüler von dem Gebrauche des deutsch-lateinischen Wörterbuches entwöhnt, dessen Benutzung in der gedankenlosen Auswahl der Ausdrücke sehr nachtheilige Folgen hat. Bei dieser Uebung ist auch jeder Unterschleif abgeschnitten.

Was in den Schulen Stilistisches gelehrt wurde, bestand sonst nur in Regeln der Grammatik und Rhetorik. Die Humanisten bemühten sich die Barbarei des Mittelalters zu verjagen und die Reinheit und Schönheit ciceronischer Darstellung herzustellen. Die Stilistik begnügte sich mit den allgemeinen Regeln der Rhetorik. Endlich kam man auch zu besondern Anweisungen für den Stil, die aber auch die hier angegebenen Gesichtspuncte entweder zusammen oder wenigstens einen derselben beachteten. Man las viel und übte fleißig und dadurch kam man zu dem richtigen Instincte, der gutes und schlechtes Latein viel schärfer unterschied, als wir mit unsern gelehrten Stilistiken. Den Reigen führt Lorenzo Balla mit den seit 1471 viel gedruckten *libri VI de linguae latinae elegantiss*, Erasmi de *duplici copia verborum et rerum commentarii II* seit 1512, Hadrianus Cardinalis (nachher Papst Hadrian VI.) de *sermone latino* seit 1518, Th. Linaeri († 1524) de *emendata structura sermonis latini I. VI.*, die wesentlich Stilistisches neben dem Grammatischen bieten, Ant. Schori († 1552) *phrases lat. ling.* seit 1548, Rud. Goolenii *observationum l. l. sive puri sermonis analecta* seit 1598,

¹⁾ Wolf bei Arnoldt II. S. 248. Soldan S. 71.

Oberti Gifanii († 1604) *observationes in ling. lat.* seit 1624 (noch 1762 in Altenburg gedruckt), G. Scioppii *observationes* seit 1609 — Schriften, die von Berwey *thesaurus cultae latinitatis* (Goudae 1701 und 1703), von Rich. Kettel *scriptores selecti de comparanda elegantiori latinitate* (Amsterd. 1713) gesammelt und von Ker (London 1709) in lexikalische Ordnung gebracht worden sind.

Nur eine Abzweigung hiervon ist die Thätigkeit, welche sich gleichfalls nach Balla's Vorgange in den Sammlungen der Barbarismen und Solocismen zeigt. Schon H. Bebel hat 1500 *de abusione l. l. apud Germanos* geschrieben und das Buch durch eine *apologia* geschützt; Erasmus kam mit den *Antibarbara*, bei denen sich auch Croci *farrago sordidorum verborum* findet; Laurentius Corvinus (Litzk 1505). Die wichtigsten Schriften sind Vossius *de vitiis sermonis latini libri IV* (1645)¹⁾; Fr. Vavasseur (Vavassor) *Antibarbarus* (1603 und noch Lips. 1722 durch Kapp); Olaf von Borch (Borrichius) *cogitationes de variis l. l. aetatibus* (1675) und die *analecta* dazu (1682); Christ. Cellarius *Antibarbarus* seit 1668 mit den verschiedenen Anhängen, welche durch die Streitschriften des Andr. v. Borch hervorgerufen wurden; Joh. Ludw. Präsch *de latinismis et barbarismis commentarius* (Ratisbonae 1608, Jenae 1704), eine fleißige Sammlung von fehlerhaften Ausdrücken und Constructionen; Joh. Vorst *de latinitate merito suspecta* 1652, *de latinitate falso suspecta* 1652, *de latinitate selecta et vulgo fere neglecta* 1711 und alle drei zusammen von Gesner 1738; Cyriacus Günther *latinitas restituta* 1701 und 1708; Joann. Jensii *purae et impurae latinitatis collectanea* (Roterd. 1720 und von Kapp in Leipzig 1728). Aus diesen Büchern sind dann die Lexika zusammengestellt, unter denen Noltonii *lexicon l. l. antibarbarum* (Helmstädt 1730²⁾ und zuletzt Berlin 1780) so wie das viel bessere Lexikon der reinen und zierlichen Latinität von Dan. Fr. Janus 1730 und 1753 noch heute Werth und Wichtigkeit haben. Damit ist diese mehr praktische Richtung abgeschlossen. Neuerdings ist der *Antibarbarus* von J. Ph. Krebs zur Geltung gekommen, der aus einem sehr schwächtigen Anhang bei der Anleitung zum Lateinschreiben (1834) in der Bearbeitung von Allgayer (seit 1865) zu einem dicken Buche angeschwollen ist und in zahlreichen Programmen, auch in besondern Schriften, wie Mahne's *miscellanea latinitatis* (Leiden 1845 und 1852) und Anton's *Studien zur lat. Gr. und Stilistik* (Erfurt 1867 u. 1873), Nachträge und Berichtigungen erhalten hat.

Die Hauptsache boten immer die Lehrbücher der Rhetorik, unter denen G. J. Vossii *institutiones oratoriae* seit 1606 das umfassendste ist (aber auch vielfach abgekürzt), kürzer J. M. Gesner 1745 u. J. A. Ernesti bei den *initia doctrinae solidioris*. Als Lehrbuch des Stils kündigte sich an Jo. Starckii *institutio rhetorica et philologica de stilo* (Hamb. 1621, auch noch 1705), aber er führt nur ohne Kenntnis der Sprache die Lehren der Rhetorik auf einen leeren Schematismus zurück; eben so wenig leistet Joh. Scheffer in dem Buche *de stilo exercitiisque eius ad consuetudinem veterum* oder auch später *gymnasium stili s. de vario scribendi exercitio* (Upsala 1653), in welchem die alten progymnasmata ausführlich besprochen werden, oder der Jesuit Jacob Masenius in der *palaestra styli romani und palaestra oratoria* (Köln 1659), in welcher Rhetorisches und Philologisches bunt gemischt ist und in den selbstgemachten Beispielen Luther, Zwingli und Calvin tüchtig gezeißelt werden. Eine eigentliche Stilistik bietet J. L. Präsch in dem *rosetum s. praecepta stili lat.*, Regensburg 1676³⁾, der den Unterschied der Rhetorik und Stilistik schärfer bestimmte und lat. Stil die dem Sprachgebrauche gemäße Darstellung nennt, welche den Alten abzulauschen sei, dann gute methodische Winke giebt und zuerst von der Reinheit handelt, für die er eine besondere oben erwähnte Schrift

¹⁾ Dazu nehme man G. Scioppii in Vossii *libros de vitiis s. l. animadversiones* 1647 und die *infamia Famiani*.

²⁾ Dazu gehören die feinen Bemerkungen in Heusingeri *antibarbarae lat. sermonis observationes*, Gotha 1751.

³⁾ Wiederholt cum praef. Kriegkii, Zena 1702.

verfaßt hat, dann von der *proprietas* und der Wahl des Ausdrucks, schließlich von der Wortstellung und dem Periodenbau; nur sein heroischer Stil (Caesar, die Bibel, Luther) ist eine verkehrte Neuerung. Die drei sächsischen Rectoren, Christian Weise in Zittau († 1708) mit *de stilo Romano libri V.*, Samuel Großer in Görlitz *isagoge stili Romani* (1703 und 1713), der im ersten Theile *de stilo in abstracto* die allgemeinen Anforderungen an die Darstellung die *rectitudo*, die *puritas et proprietas*, *concinnitas*, *ornatus* und *emphasis*, im zweiten *de stilo in concreto spectato*, die Formen der Darstellung behandelt und alles mit modernen Beispielen belegt, endlich Gottfr. Hoffmann in Lauban Einleitung in die lat. Spr. aus allerhand nützlichen *progymnasmata* (1698) und der ordentliche und gründliche Weg zur Composition in der latein. Spr. (1702, 1760) haben keine Besserung gebracht. Der Stifter der lateinischen Gesellschaft in Jena Hallbauer gab 1727 und 1730 die Einleitung in die nützlichsten Uebungen des lateinischen stili, rhetorische Regeln mit ausführlichen litterarischen Notizen; an diese Jenaische Praxis schließt Joh. Reinhard an (1728, dann 1743). Allgemeinere Anerkennung fand Joh. Gottlieb Heinecke (Heineccius) von Eisenberg, der berühmte Jurist in Halle, mit seinen *stili cultioris (?) fundamenta* zuerst 1719, seit 1743 von Gesner, seit 1761 von Niclas herausgegeben und noch 1790 wiederholt. Das viel belobte Buch¹⁾, das ein Nuhnken als *liber inutilis* bezeichnete, behandelt Grammatik, Rhetorik und Logik, denn die zwei übrigen Theile *de variis scriptoribus in soluta oratione usitatis* und *de variis cultioris stili assequendi subsidiis* berühren die Darstellung gar nicht. Es hat mehr geschadet als genützt, denn das Lösungswort der Zeit war elegant und so nannte man das Seltene, Gezierte und Unnatürliche. Gesner's Anmerkungen, auch einiges von Niclas, sind für uns das allein noch Brauchbare in dem Buche. Mehr an die Theorie der Alten schloßen sich an K. H. Lange mit den *institutiones stili Romani* (1735 und 1745) und Fund in Kinteln mit den *exercitationes rhetoricae de stilo romano* (1737), aber in den praktischen Fragen kommen beide ebensowenig als Rahnmacher's Anleitung (1769) über Heinecke hinaus. Einen Fortschritt veranlaßt J. A. Ernesti, der in einem Abschnitte seiner Rhetorik die Theorie kurz besprochen hatte, durch seine zwei Schüler Scheller und R. L. Bauer. Von diesem erschien 1775 die Anleitung zum guten und richtigen Ausdruck in der latein. Sprache; von jenen die *praecepta stili bene (?) latini* 1779, 1784 und 1797 und auch ein *compendium praeceptorum* 1780, 1795²⁾. Er wollte Heinecke verdrängen, aber vermengt auch das Rhetorische und Grammatische und giebt mehr eine weitläufige Beispielsammlung; für die Methode ist der achte Abschnitt seiner Anleitung die lateinischen Schriftsteller zu erklären besser zu gebrauchen. Aus Ernesti's Schule stammt auch Gierig *praecepta nonnulla et exempla bene dicendi* (1792) und Beck *artis latine dicendi praecepta* 1801; für akademische Vorlesungen war bestimmt Joh. G. Hassé *de caussis stili latini* (Jena 1786 und 1802), ein dürftiger Auszug aus den Vorgängern in schlechtem Latein. J. A. Wolf (Arnoldt II. S. 244) pflegte die Lehre vom Stil in seinen Vorlesungen in drei Theilen zu behandeln: *sententia recta* (Dialektik), *emendata latinitas* (Grammatik) und *apta dictio* (Rhetorik); hier besprach er die Wahl des Ausdrucks, besonders die *proprietas* und entwickelte daraus als allgemeine Eigenschaften der guten Schreibart die *perspicuitas*, *dignitas*, *venustas et suavitas*, schließlich kam er zu den Figuren. Eine weitere Ausführung begann Rath in Halle *de grammaticis et rhetoricis elocutionis romanae praeceptis libri III*, von denen aber nur eines, welches die *perspicuitas* behandelt, 1798 erschienen ist. Nach den Vorlesungen Wolf's gab Fülleborn 1793 eine kurze Theorie des lateinischen Stils und einen noch kürzeren Abriß für obere Gymnasialclassen Nieräse (Berlin 1816). A. Matthiä's Entwurf einer Theorie des lateinischen Stils (1826) ist aus langjähriger Erfahrung mit sicherem Takte zusammengestellt, aber es ist weder Vollständigkeit erreicht noch Rhetorik und Stilistik

¹⁾ Mahne vita Wytttenbachii p. 35.

²⁾ Vgl. Sintenis prolus. schol. p. 178.

scharf geschieden. Gryffar's Theorie des latein. Stils (1831, 1843) ist nichts als eine ungeordnete Sammlung von grammatischen und lexikalischen Bemerkungen und allerlei Collectaneen zur Synonymik und zu einem Antibarbarus, mehr Apparat für einen Lehrer als Hülfsbuch für einen Schüler. Eine wissenschaftliche Behandlung gab F. Hand in dem Lehrbuch des latein. Stils (1833, 1839, 1880 vollständig neu bearbeitet von H. L. Schmitt), eine mehr für die Bedürfnisse der Schule bestimmte F. A. Heinichen in dem Lehrbuche der Theorie des lateinischen Stils (1841, 1848), beide fassen die Correctheit und die Schönheit der Darstellung besonders in's Auge. Einen ganz andern Weg hat R. Fr. Nägelsbach († 1859) in seiner lateinischen Stilistik für Deutsche eingeschlagen (1846, 1852, 1855, vierte Aufl. von Autenrieth 1865, fünfte von dem Sohne Karl 1870, sechste von J. Müller 1876). Er verweist die Lehre von der Correctheit in die Grammatik, die Schönheit des Stils in die Rhetorik und, indem er sich zwischen Grammatik und Rhetorik in die Mitte stellt, beschränkt er sich auf das Verhältnis der Darstellungsmittel im Latein zu denen im Deutschen. Daher seine Topik d. h. die Nachweisung der Fundstätten für den dem Deutschen entsprechenden lateinischen Ausdruck und die Tropik oder Metaphorik d. h. die Lehre von dem Verhältnis der Metaphern in beiden Sprachen; er fügt in der Architectonik die Formen der Sätze und Perioden hinzu. Das ist eine große Beschränkung, weil Grammatik, Lexicographie und Rhetorik wesentliche Theile zu der Stilistik liefern müssen und die von R. gegebenen sprachvergleichenden Bemerkungen sich viel besser bei dem Uebersetzen aus dem Lateinischen als umgekehrt verwenden lassen. Meinh. Klotz in dem Handbuche der lat. Stilistik (1874) geht nicht von dem Gesichtspuncte der deutschen Sprache aus, sondern versucht aus der Natur und dem innersten Wesen der lateinischen Sprache die Anleitung zur Stilbildung zu entwickeln. A. Wichert's latein. Stillehre (1856) bespricht nur einen Theil des Satzbaues mit der Atribie der Lobel'schen Schule. M. Seyffert's scholae latinae behandeln in dem ersten Theile (seit 1855) nur die tractatio, in dem zweiten die Chrie (seit 1857); da sie aber für die Schule noch zu ausführlich scheinen, hat Capelle für den Gymn.-Gebrauch seit 1873 einen viel benutzten Auszug gemacht. Jetzt W. Schmidt, lat. Stilistik (1880). An Seyffert und Nägelsbach schließt sich an N. Bousterwel *Adversaria latina*, Handbuch des lat. Stils, Berlin 1876; er zieht aber manche Theile der Rhetorik herbei. Berger's vielfache stilistische Lehrbücher, zuletzt auch noch Anleitung und Materialien zur Anfertigung freier latein. Arbeiten (1877) und Haacke's grammatisch-stilistisches Lehrbuch (seit 1867) und lateinische Stilistik scheinen viel benutzt zu werden. Kürzer W. Schäffer in einem Progr. von Prenzlau 1879. Speidel's Elementarstilistik ist für Anfänger berechnet und im Interesse der Lehrer auch ein latein. Text dazu gedruckt. Diejenigen, welche verlangen, daß dem Schüler eine Stilistik in die Hand gegeben werde, denken dabei doch nicht an eine förmliche Behandlung in der Schule und nur König in Oben- burg hat gesagt, seine Vorträge über den Stil seien den Schülern nützlicher als schriftliche Arbeiten.

Es handelt sich um die freien Uebungen, bei denen der Schüler beweisen soll, daß er seine lateinischen Kenntnisse auch zu eigenen Productionen zu verwerthen im Stande ist. Was die Römer hierbei gethan haben, ist S. 210 ff. besprochen. Der Humanismus gieng bei seinen Uebungen von der imitatio aus, über welche Quintilian (X, 2) maßgebend war¹⁾ und welche besonders von J. Sturm empfohlen wurde. Seine libri III de imitatione oratoria (1574) beziehen sich auf alle schriftlichen Darstellungen und die Hervorhebung des Ideals in Cicero. Es ist verkehrt, daß R. v. Raumer darin nur einen geisttödtenden Mechanismus, eine Phrasenentlehnungstheorie²⁾, Dohlenstreichs erkennt, denn es handelt sich nicht bloß um die Entlehnung

¹⁾ Die Schriften derselben hat Hallbauer in der *collectio opusculorum de imitatione oratoria*, Jenae 1726 zusammengestellt; nur Melanchthon ist unbeachtet in Corp. Ref. I, p. 6. III, p. 538. XI, p. 59. XIII, p. 492., Sam. Petrus de imitatione recte instituenda u. a. bei Walch hist. crit. p. 510.

²⁾ Vergl. auch L. v. Ranke's Werke Bd. 37. S. 43.

von Wörtern und Phrasen, sondern neben der Eleganz des Ausdrucks wird auch prudentia und sanitas verlangt. Sturm hat sein ganzes Verfahren in dem Büchlehen *de exercitationibus rhetoricis* 1575 praktisch entwickelt. So weit als in Straßburg ist man anderwärts nicht gegangen. Die württembergische R.-Ordn. begnügt sich in der fünften Classe mit längeren und schärferen Argumenten (Vormbaum I, 90 und wörtlich so in Sachsen S. 246), fügt aber hinzu: „sollen etwan eine epistola, zu zeiten ein exordium, narratio, locus communis, confirmatio, peroratio, descriptio alicuius rei, tractatio fabulae oder dergleichen progymnasmata fürgegeben und die adolescentes dermaßen abgerichtet werden, daß ihnen nachmals ganze declamationes zu schreiben minder schwer sei. Auf die puritas linguae soll dabei besonders gesehen und die imitatio Ciceronis, sonst coacerviren die Knaben allein viel sententias aus andern scriptoribus ohne allen Verstand und Urtheil zusammen.“ Und so finden wir auch anderwärts in den obersten Classen aus dem Gebiete der Progymnasmata Chrien und Exordien, sodann ganze Reden oder declamationes, endlich ein Thema vel epistolari materia vel historica (Vormb. I, 314. 416. 538). Schon 1537 sind in Hamburg disputationes veranstaltet propositis thematibus grammaticis aut ex officiis Ciceronis praeside rectore aut correctore. Im 17. Jahrhundert ist darin wenig geändert, nur daß zu den epistolae und declamationes häufigere disputationes hinzukamen und als Vorübung dialogi. Die imitatio einzelner Stellen wird in exercitia synonymica, metaphrastica, eophrastica, paraphrastica und analytica zersplittert. Seit Comenius tritt die variatio mehr hervor, die bald als amplificatio, bald als coarctatio gehandhabt wird; die Aufzählung eines Gedichts in Prosa wird bisweilen gefordert. Ueber die Praxis der Jesuiten spricht Bouvency p. 22; er empfiehlt epistola ad amicum, oratiuncula, declamatiuncula und historiae sacrae und profanae; bei der imitatio (Lantoinne histoire p. 48) soll eine Stelle Cicero's übertragen werden ad aliud argumentum simile vel contrarium, namentlich ad pium argumentum. — Bei allem Fleiße, den man hierauf verwendete, fehlte es nicht an bitteren Klagen, wie 1661 in Halle (Vormb. II, 551). Von welcher Art die Schülerarbeiten waren, zeigt die Zusammenstellung, welche Krüger aus einer reichen Sammlung des Martineums in Braunschweig unter dem Titel „die Primanerarbeiten gegen das Ende des 17. und im Anfange des 18. Jahrhunderts“ 1860, oder Möller in dem Programm des Altstädtischen Gymnasiums in Königsberg 1878 gegeben haben. Die Hallischen Pietisten haben die imitationes und paraphrases nicht aufgegeben, Disputationen veranstaltet und besonders das exercitium oratorium schon um der zahlreichen actus oratorii willen fleißig betrieben. In der Schulordnung bei Vormb. III, 250 ist das Verfahren dafür genau beschrieben und dort finden sich auch praktische Bemerkungen über den geringen Umfang der Arbeiten. Außer den Reden wurden epistolae geliefert, parentationes, panegyrici, curricula vitae und inscriptiones. Diese Aufzählung entspricht der damaligen Theorie, welche zuerst Briefe, dann Reden behandelt (hier wird die alte Dreitheilung aufgegeben und ein neues genus didascalium mit seinen Unterarten, den declamationes und panegyrici, geschaffen), dann kommen dialogi und schließlich inscriptiones, d. h. Epitaphien, Kenotaphien und andere Monumente. Denn seit 1660 war eine wahre Manie dergleichen anzufertigen bei Politikern, Gelehrten und Schulmännern; die Italiener haben eine große Meisterschaft darin entwickelt und thun es zum Theil noch heute (vgl. Ribbeck's *Nitsch* Bd. I. S. 182); bei uns hat die Neigung dafür seit der Mitte des vor. Jahrh. ziemlich aufgehört. Für die bessere Uebung bei der Abfassung der Reden griff man zu den Neulateinern¹⁾. Gesner will zwar von diesen nichts wissen, aber bei den von ihm vorgeschriebenen Uebungen, kleinen Briefen, Chrien, Erzählungen, kurzen Reden soll der Lehrer nicht bloß die Dispositio dictiren, sondern auch eine Ausarbeitung in deutscher Sprache, „welche die stärkeren gleich lateinisch, die übrigen deutsch nachschrei-

¹⁾ Auch später kam man darauf zurück, wie Ruhnken ad Muret. IV, p. VII. und Wyttenbach bibl. crit. X, p. 115. Reifig's Vorlesungen S. 4 ff.

ben" (Vorm. III, 396). Wie in der Braunschw.-Lüneburg. Schul-Ordn. ein besonderer Abschnitt, der dreizehnte, „von den lateinischen Sprachübungen im Schreiben“ handelt, so auch das siebente Capitel der sächs. Schul-Ordn. „von der Übung im Schreiben“ (Vormbaum III, 634): „In den oberen Classe wird auch alle Woche ein deutsches Argument dictirt, aber gleich lateinisch nachgeschrieben. In denselben Ordnungen soll man auch den Schülern aus eigenem Kopfe zu schreiben aufgeben, damit sie die Redekunst und Vernunftlehre anwenden lernen. Von Erzählungen, Complimentir-Briefen, kurzen natürlichen Anreden und locis communibus sollen sie den Anfang machen, auch in der obersten Classe mit ganzen Reden und solchen progymnasmatibus abwechseln.“ Das vorgeschriebene Verfahren zeigt schon einen wesentlichen Fortschritt, denn die Lehrer sollen einen Gegenstand wählen, dem die Schüler gewachsen sind, d. i. „dazu sie die Sache und die Worte wissen müssen, nicht aber gelehrt, politische und philosophische, an der sie selbst oder ein Professor auf der Universität genug zu thun haben würden. Sie sollen dazu nicht die Dispositionen dictiren, sondern mit den Knaben selbst zu Rathe gehen, was, in welcher Ordnung und wie sie es vortragen wollen. Sie können auch zuweilen, wenn sie mit den Schülern selbst über das alles einig geworden sind, selbst gleich die Rede deutsch zu dictiren anfangen, damit die Schüler sehen, wie man die gewählten Sachen ausdrückt, verbindet und mit Gedanken und Worten schmückt.“ Das Letzte verdient gewiß keine Nachahmung. Gegen die orationes, als die Kräfte der Schüler übersteigend, erklärte sich Rector Albrecht in Frankfurt a. M., aber die Anfertigung derselben hat sich an vielen Gymnasien erhalten, weil man die actus oratorii beibehält. Es war im vorigen Jahrhundert allgemein Sitte, daß der Rector die Reden machte, welche die Schüler vortrugen. In meiner Schulzeit machte man die Reden selbst und gab sie dem Rector nur zur Correctur. — Die Aufgaben zu den Abhandlungen waren ganz allgemein gehalten, meist moralisirend, außer allem Zusammenhange mit dem Alterthum und der Lectüre; das nannte man philosophische Themata. Weil damit in Sachsen der größte Mißbrauch getrieben wurde, erfolgte auch von hier aus der erste ernstliche¹⁾ Angriff. Denn H. Köchly warf sich als Agitator dagegen auf, zuerst 1845 bei der Philologen-Versammlung in Jena mit der These: „Das Lateinschreiben und Lateinsprechen muß schon jetzt auf den Gymnasien abgeschafft werden“²⁾. Bei der Begründung hatte er nichts weiter anzuführen, als daß kein Bedürfnis jetzt dazu vorhanden, daß die Handhabung der lateinischen Sprache im Abnehmen begriffen sei und nur noch ein nothdürftiges Dasein friste. Die gründliche Erörterung führte aber zu einem ganz anderen Resultate: das Schreiben müsse beibehalten, nur recht gehandhabt und auf Reproduction beschränkt werden. Dies hat auch Köchly nachher wiederholt erklärt (Vermischte Blätter I, S. 34. II, S. 1) sich dabei aber die Reproduction in seiner Art zurechtgelegt, indem er freie Aufsätze über ethische und auch über historische Themata verwarf. Die anderen Gegner aus jener Zeit, wie Kaumer, Geschichte der Pädagogik III, 1. S. 41 oder Hofmann v. Fallersleben, Mein Leben I. S. 313 und mehrere³⁾ wollen nicht viel bedeuten. Die Bewegung des Jahres 1848 machte hier wenig Eindruck; es war eine seltsame Majorität, welche auf der Berliner Landes-Schulconferenz 1849 erklärte, der freie lateinische Aufsatz solle nicht mehr obligatorisch sein. Als die preussische Unterrichtsbehörde den Plan hatte nach dem Vorgange anderer Länder den Aufsatz besonders bei der Maturitätsprüfung abzuschaffen, stellte ich auf der Philologen-

¹⁾ Vereinzelte Stimmen auf der 9. westfäl. Dir.-Conf. S. 21.

²⁾ Vergl. die Jenaer Verhandlungen S. 89 und meinen Bericht über die Verhandlungen der pädagog. Section in der Mittelschule und der Zeitschr. für GW., den Köchly in seine Verm. Blätter zur Gymnasialreform I. S. 146 aufgenommen hat. Zeitschrift für österr. Gymnasien Bd. 5. S. 267.

³⁾ Vergl. A. Flöck, qua ratione in gymnasiis discipuli superiorum classium ad latine scribendum instituendi videantur. P. I. de liberis scriptionibus, Progr. von Coblenz 1858.

Versammlung zu Altenburg ¹⁾ die Theses: der freie lateinische Aufsatz hat seine volle Berechtigung in dem Lehrplane der Gymnasien und bei der Maturitätsprüfung; sie wurde mit so großer Majorität angenommen, daß jene Behörde ihren Plan aufgab. Die Frage hat sodann längere Zeit geruht, ist aber jüngst von drei Seiten wieder aufgenommen. Es sind zuerst Gymnasiallehrer, die entweder selbst die Fertigkeit verloren oder sich von der Erfolglosigkeit ihrer Bemühungen überzeugt haben. So in den Verhandlungen der pöfener Directoren-Conferenz 1867 Deinhardt S. 27: es sei nur Stümpererei, habe keinen praktischen Zweck, trage zum Verständnis der Sprache nichts bei und lasse die Schüler bei dem verhältnismäßig großen Zeitaufwande zu einem eingehenden Studium der Classiker nicht kommen. Schließlich stimmte nur Deinhardt für die Abschaffung und mit ihm fünf Realschuldirectoren; er bedauerte die Resultatlosigkeit seines längeren Vortrags sehr (vgl. Th. Bach S. 49). In einer Versammlung Mecklenburgischer Lehrer 1873 ist eine Thesis von Raspe: „Der lateinische Aufsatz hat aufzuhören obligatorisch zu sein, dagegen Uebersetzungen aus reinem, vorzugsweise der wissenschaftlichen Sprache angehörenden Deutsch in's Lateinische mit aller Entschiedenheit beizubehalten sind“ mit kleiner Majorität angenommen ²⁾. Auch Peter verwirft in seinem „eigentlichen Gymnasium“ die freien Aufsätze, um Zeit für die Lectüre zu gewinnen; er giebt nur schriftliche Uebungen zu, die sich unmittelbar an die Lectüre anschließen. Dr. Sauer ³⁾ nennt den Aufsatz den wirklichen und wahrhaftigen Vampyr des Gymnasiums; dieses Gespenst der Abiturientenprüfung sauge den römischen Classikern und der unberufenen Mehrzahl der deutschen Jünglinge das Blut aus und mache Aberglauben und Amulette aller Art; er schädige den Wahrheitsinn, indem er Formeln statt Gedanken zu Tage fördere; er habe höchstens eine zünftige Bedeutung für künftige Philologen und darum müsse er facultativ werden. Schneider (Neu-Kuppin 1877) behauptet, in ihm habe die Scheinwissenerei den treuesten Bundesgenossen und Vertreter, und der Verfasser des Buches „der höhere Unterricht“, Straßburg 1878, beseitigt ihn, weil es an geeigneten Lehrern immer mehr und mehr fehle, dafür solle eifriger Composition nach süddeutscher Weise getrieben werden. Von den Vertretern der sogenannten nationalen Erziehung eifert der Verfasser des gleichnamigen Buches S. 43 dagegen, weil die Forderung ein gutes und gewandtes Latein zu schreiben höchstens an den Philologen zu stellen sei, das Gymnasium sei aber keine Vorbereitung für das philologische Studium. Raas schwankt, denn in dem Buche über den deutschen Unterricht S. 39. 55 wünscht er die Beibehaltung des lateinischen Aufsatzes; in dem 1872 erschienenen Buche über die Pädagogik Sturm's sagt er S. 113 ganz kurz: der lateinische Aufsatz wird demnach fallen müssen, und in dem Buche „Gymnasium und Realschule“ 1875 S. 78 will er ihn erhalten, wenn ein Lehrer ihn zweckmäßig behandelt. „Aber wie viele Lehrer giebt's denn auch, die den lateinischen Aufsatz fruchtbar und instructiv zu machen vermögen?“. Man sieht den Einfluß seines Aufenthaltes in Straßburg auch darin, daß er ihn für die Maturitätsprüfung beseitigt. Pattmann (Reform des Gymnasiums 1873 S. 75) geht von der falschen Voraussetzung aus, daß der Aufsatz die Basis des Gymnasialunterrichts sei und daß alles auf den lateinischen Stil bezogen werde. Dieser rein formale Zweck passe gar nicht zu der realistischen Richtung unserer Zeit; verdränge man den Aufsatz von der Maturitätsprüfung, so werde er auch bald in den Gymnasien an Boden verlieren (es sollen nach ihm in Secunda gar keine, in Prima höchstens vier Aufsätze gemacht werden). In der Theorie hätten die Vertheidiger allerdings Recht, aber in der Praxis gehe es nicht mehr; nur das spezifische Philologenthum halte daran fest und man scheue sich nur die Bedenken auszusprechen. Die Realschulmänner dagegen sind so furchtsam nicht; sie spielen gleich einen Trumpf aus, indem sie die Vertheidiger als Nachtreter der Jesuiten brand-

¹⁾ Verhandl. der 18. Philol.-Versamml. S. 142; darauf fußt Wehrmann in der 2. pommer-schen Direct.-Conf. S. 83.

²⁾ Zeitschr. f. G.W. Bd. 27. S. 686.

³⁾ Zeitschr. f. G.W. 1874. S. 676.

marken. So Kasner, die deutsche Nationalerziehung S. 61¹⁾, und ähnlich Ostendorf, der mit seinen Ansichten auf den Berliner October-Conferenzen (1873) S. 63 gar kein geneigtes Gehör fand. Diese haben bei ihrer Forderung der Gleichberechtigung der höheren Lehranstalten einen ganz genügenden Grund für die Beseitigung, an den bildenden Zweck denken sie nicht. Bei dem Gegensatz zwischen Nord- und Süddeutschland ist es nicht zu verwundern, daß im J. 1867 Köchly viel Anklang fand mit seiner Theses: „Ob und inwieweit freie lateinische Aufsätze den Schülern aufzugeben sind, bleibt dem Ermessen der Lehrer-Conferenz der einzelnen Gymnasien anheimgestellt. In keinem Falle aber sind dieselben als Selbstzweck zu behandeln; sie haben daher möglichst auf die dem Schüler durch Lectüre und Schreibübungen geläufige Phrasologie sich zu beschränken und dürfen die Stufe einer mehr oder minder freien Reproduction des in den alten Classikern Gelesenen — also etwa Auszüge, Referate, räsonnirende Betrachtungen — nicht überschreiten.“ Also die Dresdener Jugendschwärmerieen, die alsbald in dem Entwurfe zu dem badischen Gesetze 1869 zur praktischen Geltung gebracht wurden. Die Auctorität des Heidelberger Professors imponirte der württembergischen Unterrichtsbehörde so, daß sie aus reinen Nützlichkeitsgründen die Bemühungen den Schülern einen gewissen lateinischen Stil beizubringen wesentlich beschränkte und nichts weiter verlangte, als was das geläufige Verständnis der Formenlehre und Syntax behufs der Exposition (d. h. für die Lectüre) erfordert. Das war doch den Württembergern, die mit Recht auf ihre Fertigkeit in der Composition stolz sind, zu wenig und es erschienen gegen solchen Frevel an der Gymnasialbildung entschiedene Proteste von Teuffel²⁾ und von Schmid in der besonderen Schrift: Das Recht der latein. und griech. Schreibübungen in den höheren Schulen Württembergs, Gotha 1869. Leider muß dieser S. 67 erklären: Uebungen im freien latein. Aufsatz sind die im Lateinsprechen bei uns nun einmal fast gänzlich verschwunden. Mehr noch hebt diese Eigenthümlichkeit Mezger hervor in der Zeitschr. für GW. 1878. S. 355. Und so ist es größtentheils auch in Bayern, wo man bei der Absolutorialprüfung von dem Aufsatze abgesehen und die Pflege desselben dem gutem Willen der Lehrer überlassen hat. Hesse-Darmstadt hat in der Ordnung von 1877 hierin seine Zugehörigkeit zu dem Süden nicht verleugnet. Für die Reichslande ist v. Jan zum lat. Unterricht in Prima (Masius' Jahrb. 1880 S. 1) dagegen. In Preußen werden die Aufsätze überall angefertigt, obgleich es auch dort nicht an Stimmen dagegen gefehlt hat³⁾. Aber die Praxis ist verschieden; in Prima allein wollte sie die neunte westf. Dir.-Conf. S. 21; von Ober-Secunda an die elfte S. 43, die erste schlesische S. 7, die fünfte pommerische S. 77; überhaupt von Secunda an die fünfte preussische S. 31. Ähnlich ist die Vorschrift im Königr. Sachsen, wo man die Uebungen in Ob.-Secunda beginnen, also drei Jahre hindurch fortsetzen läßt. — Unter den Vertheidigern dieser Uebung sehe ich ab von den Meistern unserer Wissenschaft, von G. Hermann (Opusc. VIII, 457), R. Reisig (Vorlesungen S. 54), M. Haupt (bei Belger S. 308), Böck (in der Enchyl.), Studemund (Zeitschr. f. GW. 1878. S. 764), und beschränke mich auf die Schulmänner, wie W. Münscher über den mündl. und schriftl. Gebrauch der alten Sprachen besonders der latein., Progr. von Hersfeld 1841, Floeck's bereits angeführtes Cobl. Progr. 1858, Gütthling in der Zeitschr. f. GW. 1868 S. 641, Hirschfelder, über Zweck u. Methode des latein. Aufsatzes ebendas. Bd. 27. S. 337, G. Richter in der Zen. Allg. Litt.-Ztg. 1875 Nr. 27, H. Schiller, der latein. Stil im Gymnasium, Programm von Gießen 1877; auch mit Beschränkung G. Wendt in dem Lehrplane des Karlsruher Gymn. 1877.

Man giebt allgemein zu, daß die Schüler früher eine größere Fertigkeit hierin erreicht haben; das war natürlich, weil sich aller Unterricht auf die lateinische Composition bezog, der freie Aufsatz das Ziel der Schule war. Man erreichte dies Ziel

¹⁾ Wendt in der Zeitschr. f. GW. Bd. 27. S. 112.

²⁾ Jahrb. f. Phil. und Pädag. Bd. 100. S. 113–126.

³⁾ Verhandl. der ersten schles. Direct.-Conf. S. 11, der vierten pommerischen S. 81. Bencken in einer pädagog. Zeitschr. 1878. S. 152. Alexi, das höhere Unterrichtswesen in Preußen.

ohne die vortrefflichen Hülfsmittel, die wir jetzt haben, durch umfangreiche Lectüre und vielfache Uebungen. Vielleicht läßt sich aus der alten Methode etwas gewinnen für uns. Zunächst handhabte man die imitatio. Einen Anhalt dafür geben am Ausgange des 17. Jahrhunderts zahlreiche Abhandlungen von J. H. Ernesti in Leipzig; Reinhard unterscheidet die imitatio puerilis, qua pueri manu quasi ducuntur ad effingendam periodum auctorum commemoratorum (es ist besonders Cicero, aber auch Nepos und Caesar) similem et ad pernoscendum eorum ambitum von der imitatio virilis. Gesner¹⁾ billigt die verborum imitatio, ubi nimirum dicendi aliqua forma ad res multas diversasque traducitur, und in der Schulordnung (Vornbaum III, S. 396): „Gleichwie die insgemein gewöhnlichen imitationes, davon auch ganze Bücher voll gedruckt sind, den Fehler haben, daß sie allzu gezwungen herauskommen und weder Teutsch sind, noch gut Lateinisch können gemacht werden, also bleibet doch der Satz richtig, daß die Imitation oder Nachahmung das beste Mittel sei eine Sprache zu lernen.“ Auch F. A. Wolf²⁾ empfahl die Nachbildung einer Satzform bei verschiedenen Inhalte, wobei er von der größten Ähnlichkeit in Structuren und Formeln zu immer größerer Freiheit auch aus eigener Erfindung gelangen will. Im Jahre 1840 hat Sötkeland in der neunten weßfäl. Direct.-Conferenz S. 20 gleichfalls darauf hingewiesen. Es ist Schrader's Verdienst (S. 380) sie neuerdings hervorgefucht zu haben und auch die württembergische Schulbehörde³⁾ empfiehlt sie, um das Gefühl und die Einsicht des Schülers für die Regelmäßigkeit und Schönheit des latein. Periodenbaues auszubilden und zu schärfen. Hier gilt die Anweisung Quintilian's (X, 5): sumamus sententiam eamque versemus quam numerosissime, velut eadem cera aliae atque aliae formae duci solent. Es handelt sich dabei zuerst um die analysis einer Musterperiode, d. h. um die Darlegung der Bedeutung der einzelnen Kommata, sodann um die genesis, d. h. um die Gestaltung eines einfachen Gedankens zu einer ähnlichen Periode. Den Stoff muß der Lehrer im Anfange selbst geben, kann aber mit solchen Uebungen bereits bei der Lectüre des Nepos beginnen.

An die imitatio schloß sich die variatio an d. h. die Uebung, einen Gedanken mit anderen Worten auszudrücken. Ich meine damit nicht die rein grammatische Spielerei mit der Abwechslung der Casus⁴⁾, obgleich auch solches Spiel das Nachdenken schärft und Wolf (ad Sueton. de gramm. 25) talem puerilem ludum non inutilem parandae commutationi et copiae verborum nennt. Eher ist die rhetorische variatio zu beachten, durch welche die Gewandtheit im Ausdruck gefördert und der Sinn für Synonymen geschärft wird. Bereits Cicero läßt (de orat. I, 34) den Crassus von dieser Uebung reden, fügt aber hinzu: sed post animadverti hoc esse in hoc vitium quod ea verba, quae maxime cuiusque rei propria quaeque essent ornatissima atque optima occupasset — Gracchus, si eius mihi orationem forte proposuissem: ita si eisdem verbis uterer, nihil prodesse, si aliis, etiam obesse, cum minus idoneis uti consuescerem. Quintilian (X, 5, 5) hat besseren Muth: nam neque semper est desperandum aliquid illis, quae dicta sunt, melius posse reperiri: neque adeo ieiunam ac pauperem naturam eloquentiam fecit, ut una de re bene dici nisi semel non possit. Am gefährlichsten wird diese Uebung, wenn man sie zu der amplificatio oder dilatatio ausdehnt oder zu der coarctatio beschränkt. Unwahrheit und hohle Phrasemacherei wird damit begünstigt und deshalb schon hat J. Sturm (de imitat. orat. I, 11) es entschieden gemisbilligt; Gesner in den primae lineae p. 22. behält sie, um zur Periodenbildung hinzuführen, auch Heinemann S. 67 u. 482.

In der oben angeführten Stelle Cicero's wird noch die solutio carminis d. h.

¹⁾ Institut. rei schol. p. 76.

²⁾ Arnoldt II. S. 250.

³⁾ Schmid, das Recht der Schreibübungen S. 34.

⁴⁾ Auch für diese Uebung galt der Name Chrie. Christ. Weise subsidium de chriis, Dresden 1701.

die Uebertragung von Dichterstellen in Prosa erwähnt; auch Quintilian (X, 5, 4) empfiehlt dies Progymnasma: nam et sublimis spiritus ad tollere orationem potest et verba poetica libertate audaciora non praesumunt eandem proprie dicendi facultatem. Sed et ipsis sententiis adicere licet oratorium robur et omissa supplere, effusa substringere. Neque ego paraphrasim esse interpretationem tantum volo, sed circa eosdem sensus certamen atque aemulationem. Die Schulpraxis hat diese Uebung lange festgehalten; Gesner ¹⁾ noch meinte, Ovid's Fasten schickten sich sonderlich dazu, die von dem Poeten nach seiner Art vorgetragene Erzählung in Prosa zu verwandeln; Wolf ²⁾ hielt es für eine der schwersten Uebungen und schlug Dichtungen vor, welche nicht zu poetisch wären, wie die Aeneide und die Georgica Virgil's und die Sermonen des Horaz, damit würde man allmählich in das Wesen des poetischen Stils eindringen; jüngst hat Campe in der vierten pommerschen Directoren-Conferenz S. 87 sie wieder vorgeschlagen. In der That hat Nicodemus Frischlin Virgil, die Briefe des Horaz und Persius in Prosa verwandelt und von Eilhard Lubben haben wir periphrasin Horatii und oephrasin Juvenalis. Der Erklärer wird vielleicht eine solche Uebertragung mit Nutzen gebrauchen, um das Gefühl für dichterische Schönheit zu wecken, aber als Stilübung ist es sicher unzweckmäßig die Dichtung ihres eigentlichen Schmuckes zu entkleiden. Quintilian hat offenbar etwas anderes im Sinne, denn er redet von einem Wettstreite mit dem Dichter, bei dem man sicherlich auch in Erzählungen und Beschreibungen den kürzeren ziehen wird ³⁾.

Uebersetzungen griechischer Schriften hat Cicero (de orat. I, 34. Brut. 90, 310. de opt. genere orat. 5, 14) immer empfohlen und sowohl in seiner Jugend als auch in späteren Jahren fleißig gemacht. Quintilian (X, 5, 2) führt außer ihm auch andere Redner an: veteres graeca in latinum veteres nostri oratores optimum iudicabant ⁴⁾ und setzt zugleich den Nutzen auseinander: nam et rerum copia Graeci auctores abundant et plurimum artis in eloquentiam intulerunt et hos transferentibus verbis uti optimis licet, omnibus enim utimur nostris. Figuras vero, quibus maxime ornatur oratio, multas ac varias excogitandi etiam necessitas quaedam est, quia plerumque a Graecis Romana dissentiant ⁵⁾. Am passendsten würden immer die Schriftsteller sein, welche die meiste Aehnlichkeit mit der lateinischen Ausdrucksweise haben, wie Plato, Xenophon, etwa noch Demosthenes; gewiß nicht Herodot oder die Reden bei Thucydides ⁶⁾. Jüngst ist man darauf zurückgekommen. M. Seyffert hat die Memorabilien mit lateinischer Phraseologie versehen; auf der pommerschen Directoren-Conferenz 1870 haben sich schließlich 8 Stimmen dafür und 8 dagegen erklärt; Lehners in einem Hannoverischen Programm 1874 S. 13 ist aus Mangel an einem passenden Buche auf die Anabasis gekommen wegen der Aehnlichkeit mit Caesar. Bedenken denn die Herren gar nicht, daß es von allen griechischen Schriftstellern gute lateinische Uebersetzungen giebt, die jedermann leicht zugänglich sind? Ebenso unpassend wäre es, den Metaphrasten eines latein. Schriftstellers in's Lateinische zu übersetzen, obgleich wir dergl. Uebersetzungen von Cicero's Schriften, von Caesar und Eutropius haben. Ganz ungehörig aber ist, was Wolf als die letzte in der Reihe dieser Uebungen vorschlägt, das Uebertragen aus einer Art des Stils in eine andere, z. B. des Tacitus in Ciceronianische Darstellung, wodurch das Charakteristische des Autors verloren geht, ebenso wie wenn man Herodot in Attische Prosa überträgt.

Unter den progymnasmatichen Uebungen ⁷⁾ hatte die Chrie einen vorzüglichsten

¹⁾ Institutiones rei schol. p. 75.

²⁾ Arnoldt II. S. 251.

³⁾ Matthiä, Theorie S. 90.

⁴⁾ Sueton. de rhet. 2. Plin. Epist. VII, 9.

⁵⁾ Erasmus de rat. studii p. 329. Gesner instit. rei schol. p. 73.

⁶⁾ Arnoldt II. S. 252. Matthiä, Theorie S. 88.

⁷⁾ Fritsche de origine progymn. rhetoricorum (Progr. von Grimma 1839) p. 51. J. M. Heinze, von den vorläufigen Uebungen der Rede auf Schulen, Progr. von Weimar 1785. 1786.

Platz; Jahrhunderte hindurch hat sie in den Schulen¹⁾ ein unangefochtenes Ansehen und fortgesetzte Anwendung gefunden. Seit dem Ausgange des 18. Jahrhunderts schwiegen selbst die Lehrbücher von ihr oder bezeichneten sie höchstens als ein unbrauchbares Ueberbleibsel eines geschmacklosen und dem Selbstdenken weniger günstigen Zeitalters. Seit dem dritten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts hat man sie wieder hervorgefucht. Die *chria aphtoniana* kannte schon Aristoteles; die griechischen Rhetoren Theon, Hermogenes und Aphthonios haben sie eingehend behandelt. Von den Römern wurde sie bei dem grammaticus bearbeitet (Quint. I, 9, 3. II, 4, 26), Priscian hat den Text des Hermogenes überfetzt. Der Name *χρεία*, usus kommt daher, daß sich eine Sentenz oder ein denkwürdiges Factum als nützlich für das Leben erwies (*χρηϊώδες*) und daraus ergeben sich Verbal- (*λογική*) und Real-Chrien (*πρακτική*), zu denen noch als eine dritte Form *τὸ μικτόν εἶδος* hinzukam, *ὃ μίξιν ἔχει λόγου καὶ πράξεως*. Für die Ausführung war ein reiches Schema in acht Theilen vorgeschrieben: *dictum eum laude auctoris et rei, explicatio oder paraphrasis, causa oder aetiologia, contrarium, simile, exemplum, testimonia, conclusio oder peroratio*; dieses mußte in den Schulübungen vollständig durchgearbeitet werden. Das führte auf bestimmte Gesichtspuncte und zeichnete zugleich einen fest geregelten Gang vor; bei der Mannigfaltigkeit der Theile blieb die eigene Erfindung des Schülers nicht ausgeschlossen. Wer sich gewöhnt hatte durch feste Einübung der Chrie die bei ihr aufgestellten Gesichtspuncte zur Anwendung zu bringen, der hatte auch für andere Arten von Aufsätzen bestimmte loci in Bereitschaft. Wenn man dagegen sagte, sie lasse sich nicht auf alle Gegenstände der Darstellung anwenden, sie schliesse das Nachdenken aus, sie sei bei einer gefunden Logik entbehrlich und als Formelwesen wenigstens nutzlos, so übersah man dabei, daß es nur eine Vorübung für die Jugend sein sollte und daß die Alten schon sie sofort nach der Darstellung historischer Gegenstände (*fabula, narratio*) gesetzt haben. Diesen Platz haben ihr auch diejenigen angewiesen, welche jüngst für die Wiederbelebung dieser fast vergessenen Uebung eingetreten sind. So A. Göring über die Benutzung der aphtonischen Chrie für den rhetorischen Unterricht in den gelehrten Schulen, Programm von Lübeck 1826, Döderlein in den öffentlichen Reden S. 279 und Cron über Nutzen und Gebrauch der Chrie in Masius' Jahrb. der Pädagogik Bd. 98. S. 11. M. Seyffert, der in den *Scholae lat. I. p. 191* noch behauptet hatte, daß das einförmige und doch nicht in allen Theilen leicht auszufüllende Schema auch den begabteren Schülern nicht recht gelingen wolle, hat in dem zweiten Theile derselben *Scholae* (1857, 1865) die Chrie mit großer Wärme empfohlen (auch Köpfe in seinen Aufgaben 1878) und in den *Progymnasmata* ausgeführte Beispiele zum Uebersetzen in's Lateinische gegeben. Durch ihn ist die Chrie wieder mehr in die Schule gekommen, hat aber auch Widerspruch gefunden. Schrader (*Erziehungslehre* S. 386³) findet sie zu künstlich, um als geeignete Aufgabe und wirkliche Förderung für alle oder auch nur für die Mehrzahl der Schüler benutzt werden zu können. Hirschfelder hält sie als Schablone für verwerflich; gerade sie habe den lateinischen Aufsatz in Miscredit gebracht. Dietrich (in dieser *Encycl. Bd. VII. S. 154*) sagt: die Chrie mag im Alterthum eine nützliche Vorübung für den Redner gewesen sein; in unserem Leben hat sie keine Stellung, in unserer Schule nur ein gekünsteltes, ein gequältes Dasein. Ich habe früher bisweilen eine Chrie machen lassen und dabei gefunden, daß das *contrarium* und das *simile* meist nicht gelingen, daß die *exempla* und *testimonia* durch gegenseitige Mittheilungen der Schüler in der Regel bei allen übereinstimmen, daß die *conclusio* auf eine fade Ermahnung hinausläuft und daß die *laus auctoris* meist nur in einem oberflächlichen Lebensabriss besteht und gar keinen Zusammenhang mit der *expositio* hat, also rein als ein äußerlich angeflitteter Theil erscheint. Die Uebergänge pflegen meist aus dem Seyffert'schen Buche entlehnt zu werden. Darum bin ich von dieser Uebung abgegangen. Aber viele empfehlen die

¹⁾ Im vorigen Jahrhundert schrieben selbst Gelehrte „autonische“ (d. h. avtonische); die Neuchünische Aussprache war damals in Deutschland noch ganz allgemein.

Chrie zu den gleich in der Schule zu fertigenden Aufgaben. Dabei fällt das Sammeln des Stoffes weg und die Aufgaben müssen so gewählt werden, daß der Apparat von Beispielen und Zeugnissen wirklich zur Hand ist. Das wird große Schwierigkeit machen. Jedenfalls ist die Chrie problematisch und höchstens als Vorübung auf den mittleren Stufen zu verwerthen.

Zu den eigentlich rhetorischen Uebungen gehörten in der alten Schule dialogi, epistolae und orationes; man knüpfte dabei an die Lectüre an. Eine Wiederbelebung der dialogi hat meines Wissens niemand verlangt; sie sind zu schwer und auch die Jesuitenpraxis hat nichts Rechtes damit anfangen können. Epistolographie ist schon in den Schulen der Griechen und Römer eifrig gepflegt (woher kämen wohl die vielen untergeschobenen Briefe?); im Mittelalter brauchte man sie für die Canzleien und Briefe gehörten zu den dictamina. Daher jene barbarischen modi epistolandi oder Bücher de componendis et ornandis epistolis, gegen welche italienische und deutsche Humanisten stark eiferten. Die Lehrbücher des Stils (z. B. Heineccius p. 293) und der Rhetorik (z. B. J. A. Ernesti) geben genaue Anweisungen, den Bedürfnissen jener Zeit angemessen. Heinecke unterscheidet epistolae familiares und elaboratiores, zu den letzteren rechnet er gratulatoriae, gratiarum actoriae, petitoriae, commendaticiae. Ernesti geht von den geschäftlichen aus, ut certiores faciamus, si quid accidit, quod ipsorum intersit scire, aber diese gehören doch in das Gebiet der narratio. Eingehender bespricht er die Briefe, mit denen wir beabsichtigen, ut sensum animumque nostrum absentibus aperiamus, aber auch hier ist er besonnen und warnt die Lehrer, nicht argumenta ficta aut infinita neque ad personas incertas zu wählen. Derartige Briefe sind doch Sache des gemüthlichen Lebens. Die neuere Zeit hat die Uebung unterlassen und erst auf der vierten pommerschen Directorenconferenz S. 87 hat Campe dieselbe wieder dringend empfohlen, ohne damit großen Beifall zu finden. Schrader (S. 386) findet diese Form nur in den seltensten Fällen zulässig.

Mehr noch als der Brief ist die Rede gepflegt worden, weil man derselben zu den zahlreichen actus oratorii bedurfte und an manchen Orten noch jetzt bedarf. Die Theoretiker haben sie besonders beachtet und weil die alten drei genera nicht mehr paßten das didascalium genus dazu erfunden und einen Unterschied gemacht zwischen declamationes, die in der Schule verwerthet, und panegyres, die für größere Festlichkeiten bestimmt wurden. Hier figuriren laudatio, gratiarum actio, gratulatio (als nuptialis natalicia, inauguralis u. a.) bis zu der funebris oratio. Und da man in kleineren Städten diese actus zu Sprachenfesten im Sinne der römischen Propaganda macht und die Schüler wie an dem Tage der Pfingsten in allen Zungen reden läßt, so ist das Bedürfnis nach dieser lateinischen Beredsamkeit noch immer vorhanden. Ich würde es gerne den Franzosen überlassen in dieser oraison latine le couronnement des exercices scolaires zu finden, das sogar ein so einsichtiger Minister wie Jules Simon anzutasten nicht gewagt hat und das jetzt erst (1880) Ferry beseitigt mit den Worten le discours latin a vécu. Es sind ohnehin meist nur Abhandlungen, denen man die Form von Reden gegeben hat und damit gelangen wir auf das Gebiet, auf welches sich die Schule beschränken soll, auf die tractatio.

Es ist ein großer Fehler damit erst in der obersten Classe zu beginnen; schon vorher bietet die Lectüre der Historiker reichen Stoff zu Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen und Charakteristiken. Derselbe muß aus den latein. und griechischen Schriftstellern entnommen werden. Er fließt so reichlich, daß, wenn man sich in der Secunda auf das Geschichtliche beschränkt, nicht nur kein Mangel entstehen kann, sondern auch eine passende Abstufung möglich wird. Heinrichs hat in zwei Elbinger Programmen 1857 und 1863 Themata allein aus Caesar und Livius zusammengestellt und ist dabei in den Reden bestimmter Personen bei bestimmten historischen Veranlassungen noch über das Ziel der Secunda hinausgegangen. In der Wahl der Aufgaben wird am meisten gefehlt¹⁾. Dem Stoffe nach müssen sie dem Unterrichtsstoffe,

¹⁾ Matthiä Theorie S. 87. Müßell in seiner Zeitschr. II. S. 118. Deutsch in den Jahrb. f. Phil. u. Pädag. Bd. 58. S. 381. 62, S. 327. 67, S. 582. Güthling, zur Methodik des

entsprechen, der in den Gymnasien verwendet wird, sie müssen daher auf das classische Alterthum, namentlich auf die alte Geschichte sich beziehen. Grammatische Themata, wie sie zuweilen über gewisse Regelkreise gestellt werden, lateinische Erklärungen irgend eines Abschnittes aus einem Prosaiter oder Dichter schließe ich aus; litterarhistorische dagegen nicht, wenn sie sich an die Lectüre anschließen und Selbstthätigkeit beanspruchen. Manche Aufgaben, wie der Gedankengang einer Rede, eines Dialogs, einer Abhandlung, eines Gedichts, werden durch die Schulausgaben zu sehr erleichtert. Man komme nur nicht mit so weitschichtigen Aufgaben, wie *Homeri* oder *Virgillii laudes* oder gar *Cicero et Demosthenes inter se comparati*, die auch ein Lehrer in kurzer Frist und auf engem Raume nicht bewältigen kann. Selbst die geschichtlichen Themata haben nur dann einen Werth, wenn sie zu sorgfältiger Erforschung einer Thatsache nöthigen und dazu ein Eingehen auf die alten Quellen, besonders die römischen Historiker, verlangen. Hirschfelder hat an treffenden Beispielen diese Verwerthung der Lectüre gezeigt. Darin haben wir ein Mittelglied zwischen der beschränkenden Methodik der Schule und der freieren wissenschaftlichen Arbeit der Universität. Mittlere und neuere Geschichte würde ich principiell ausschließen, weil die Sachen nicht so leicht zu bewältigen sind und auch die Darstellung größere Schwierigkeiten bietet. In Anschluß an die *Floris* oder *infinitae quaestiones* und an die *loci communes* der antiken Schulpraxis waren auch die sogenannten moralischen oder philosophischen Themata lange Zeit besonders beliebt. Aber was läßt sich bei einer Aufgabe, wie *de amicitia*, wohl Bestimmtes denken?

Sind die Aufgaben angemessen gewählt, so werden die Schüler nicht genöthigt sein entweder ihre Gedanken erst deutsch niederzuschreiben und einfach ins Lateinische zu übersetzen (das hat Lattmann sogar verlangt, aber schon Eckhard IV. in St. Gallen verschmäht) oder mit Hilfe des Lexikons ungeeignete Worte und Wendungen zusammenzustoppeln und bestimmte eingeübte Phrasen immer wieder anzubringen (Herders Werte I. 406). Wird mit den Sprechübungen früher begonnen, so wird man zu der sonst allgemeinen Praxis zurückkehren, daß man in einer Sprache erst dann schreibt, wenn man sie spricht und dadurch in ihr denken gelernt hat. Hinsichtlich der Behandlungsweise fragt es sich, ob man die Behandlung den Schülern auf gut Glück überlassen oder kurze Andeutungen über Auffindung des Stoffes geben oder eine eingehende Besprechung über Inhalt und Anordnung vorausschicken soll. Eine allgemeine Vorschrift läßt sich darüber nicht geben. Wenn das Letzte bei Anfängern bisweilen nothwendig wird, damit sie die Furcht überwinden (übereifrige Rectoren sollen es sogar bei den Aufträgen der Abiturienten gethan haben), so läßt es sich entschuldigen; jedenfalls darf aber der Lehrer nicht so viel mittheilen, daß der Schüler nur des Lehrers Gedanken aufschreibt. Dabei wird das Hauptgewicht auf die Darstellung gelegt und doch ist auch der Inhalt wohl zu beachten. Der Vorwurf, daß diese Arbeiten Gedankenlosigkeit begünstigen, wird aufhören und Cato's goldene Regel *rem tene, verba sequentur* sich auch bei der schriftlichen Darstellung bewähren.

Eine praktische Frage ist noch, ob man einer Classe nur ein und dasselbe Thema gebe oder mehrere, um der Individualität der Schüler die Wahl frei zu lassen. Friedrich der Große war der Ansicht die Schüler müßten mehrere Themata erhalten, damit jeder eines nach seinem Gefallen, seinen Fähigkeiten und Kräften ausführen könne (Wolf, *consil. schol.* S. 121), und Müggell hat dies wiederholt. Aber es erfordert dies mehr Zeit, setzt bei dem Lehrer einen großen Reichthum von Aufgaben voraus und bringt den Schüler in die unangenehme Lage zwischen den Aufgaben hin und her zu schwanken und damit viel Zeit zu verlieren oder aber eine bestimmte Gattung mit Vorliebe zu bevorzugen. Dem einen Uebelstande könnte man entgegentreten, wenn die

latein. Aufsätze in der Zeitschr. f. G.W. N. 8. II. S. 641. Genthe, der lateinische Aufsatz im Gymnasial-Unterricht, seine Bedeutung und seine Methode, vor Ellendt's Aufgaben. Ameis in der Pädagog. Revue 1846. S. 286—305. Schilling in den Verhandl. der Mannheimer Phil.-Vers. S. 68. Wüstemann in der *orat. in memoriam Doeringii* (dessen opusc. p. 294).

Wahl zwar nicht auf der Stelle, aber doch zwei bis drei Tage nach dem Aufgeben erfolgen müßte und dann unabänderlich bliebe. Zur Beurtheilung des Standpunctes der Schüler ist ein Thema zweckmäßiger; gemeinsame Arbeit an demselben Stoffe erleichtert auch das Durchnehmen. Dazu kommt dann die gegenseitige Anregung der Schüler, die auch ihre Bedeutung hat. — Die Zahl der freien Arbeiten darf nicht so groß sein als früher; wir haben als Primaner jede Woche eine geliefert und unsere Thätigkeit ging ganz darin auf. Vier pflegen jetzt für ein Halbjahr vorgeschrieben zu sein, werden aber nicht immer erreicht; Schulrath Kruse verlangte eine Beschränkung auf höchstens zwei. Daneben ist es nothwendig bisweilen eine Clausurarbeit anfertigen zu lassen, schon um den Muth zu stärken und die Sicherheit für die spätere Forderung bei der Maturitätsprüfung zu erhöhen. Bei der Correctur ist auf *latinitas* und *explanatio* gleichmäßig zu achten; leider hat man jetzt mehr mit *Incorrectheit* und *Vermanismen* zu kämpfen. Es kommt nicht darauf an, daß die verbesserte Form überall in *marginis* verzeichnet werde (schreibselige Lehrer mit wenig Schülern lassen sich dazu leicht verleiten), sondern es genügt fehlerhafte Stellen zu bezeichnen und mündlich Erläuterungen hinzuzufügen. Die Ratio der Jesuiten hat den richtigen Grundsatz: *expoliantur eiusmodi compositiones a magistris, non de integro fiant*, den die Eitelkeit der Professoren oft übertreten hat. Der Hauptnutzen bei dieser Uebung liegt gerade in dem Anfertigen des Aufsatzes, da des Lehrers Durchsicht nur der Sporn zu recht gewissenhaftem Fleiße dabei sein soll. Man darf nicht pedantisch mäkeln und tadeln, aber auch nicht enthusiastisch loben und noch viel weniger zu allerlei Spielereien greifen, die eine besondere Anerkennung ausdrücken sollen, wie das Vorlesen guter Arbeiten durch ihre Verfasser oder das Eintragen derselben in ein goldenes Buch u. dgl. So etwas macht eitel und ist guten Schülern selbst unangenehm. Wenn man mit Recht gesagt hat, nur der Schüler werde lateinisch gut schreiben, der auch lateinisch denken könne, so ist dies nur aus einer dreifachen Thätigkeit zu erreichen, aus fleißiger Lectüre, aus sorgfältiger Uebung im Schreiben und aus dem Lateinsprechen, das daher besonders in Betracht gezogen werden muß.

Man hat Sammlungen von Aufgaben als Hülfsbücher für Lehrer und Schüler; nach unserer Anleitung werden dieselben ganz überflüssig. Die neueren sind dazu verfaßt, um den Schülern selbst in die Hände gegeben zu werden, und haben deshalb auch wohl eine kurze methodische Anleitung, wie Sam. Chr. Schirlitz (Frankfurt a. M. 1834). Andere bieten reicheren Stoff, wie G. Sauppe, Themen zu lateinischen Aufsätzen (Breslau 1858) und Nachlese dazu (1868), zweite Ausgabe 1868¹⁾ und J. A. Hartung, *themata latine disserenda discipulis* (L. 1864), jedenfalls in methodischer Hinsicht gut, obschon der Verfasser das griechische Alterthum bevorzugt. Die von Ellendt in Eisleben gestellten Themata hat Genthe (Berlin 1874) gesammelt. Freund's Prima bietet von Lehrern gelieferte Musteraufsätze, aber das Buch ist zu theuer. Galbula's lateinische Aufsätze nebst einer theoretischen Anleitung zu denselben und 50 Dispositionen (1873 und 1875) werden geflissentlich in Schülerkreisen verbreitet; die Anleitung ist ein Auszug aus Seyffert's Büchern.

Mit der Entscheidung der Frage über die Beibehaltung des lat. Aufsatzes in dem Gymnasium ist noch nicht die Frage entschieden, ob man denselben auch bei der Maturitätsprüfung behalten soll²⁾. Im J. 1848 war er in einigen norddeutschen Ländern, z. B. Hannover, abgeschafft worden, aber die Klagen über die nachtheiligen Folgen der vorschnellen Maßregel wurden bald laut. Preußen war dem Plane gar nicht abgeneigt, stand aber davon ab. Als Grund dafür wurden die häufigen Unterschleife angeführt, welche von Schülern oft in sehr raffinirter Weise, vielleicht auch von Lehrern dabei gemacht seien. Die Thatsache ist nicht in Abrede zu stellen, aber man befreie

¹⁾ Vgl. Genthe in der Zeitschr. f. GW. Bd. 27. S. 647.

²⁾ Dafür Roth S. 251. Verhandl. der ersten westfäl. Direct.-Conf. S. 46. Dagegen Ried S. 211. Schmelzer in der Schrift „die Ueberbürdung in den höheren Lehranstalten“ 1878.

nur die Schüler von der Versuchung und beseitige die Veranlassungen zu derselben, d. h. man übe die Schüler vorher in Clausurarbeiten, verlange nicht die Bestimmung der Themata durch die Schulbehörde, lege nicht auf das Urtheil über diese Examensarbeit das entscheidende Gewicht, beseitige die Controle durch die Prüfungsbehörden, die in Preußen auf eine nicht zu billigende Weise nur über den corrigirenden Lehrer geführt wird, kurz man zeige Vertrauen und man wird Vertrauen wieder finden. Wo dies der Fall ist, hört man von argen Betrügereien wenig, wenn auch andere Uebelstände, wie Vorliebe für loci communes, für alle mögliche Themata vorbereitete Einleitungen, triviale Phrasen u. a. sich finden. Württemberg hat seit 1873 bei der Maturitätsprüfung neben der Uebersetzung aus dem Lateinischen die Uebersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische und gestattet dabei sogar den Gebrauch des latein. Lexikons. Die Schulconferenz des deutschen Reichs hat 1872 die Anfertigung eines schriftlichen Aufsatzes und eines Scriptums für obligatorisch erklärt, aber da Bayern, Württemberg und Baden dagegen gestimmt hatten, so wurde in die Zahl der schriftlichen Clausurarbeiten für das Lateinische nur aufgenommen: „eine lateinische Arbeit (Aufsatz oder Extemporale oder beides).“ Inzwischen war bei den pädagogischen Verhandlungen der Leipziger Philologenversammlung (Verhandl. S. 90) die These „der lateinische Aufsatz ist nothwendiger Bestandtheil der Abiturientenprüfung“ mit überwiegender Majorität angenommen. Daß jetzt derselbe in den Reichslanden abgeschafft und dort nur eine Uebersetzung aus dem Deutschen geblieben ist (Zeitschr. für GW. XXXII. S. 229),¹⁾ paßt zu dem Verfahren der süddeutschen Staaten, giebt aber nicht die geringste Hoffnung, daß man in Norddeutschland das nachahmen werde. Preußen ist wiederholt vor einem solchen Schritte zurückgewichen; Sachsen wird niemals geneigt sein ihn mitzumachen.

Lateinsprechen.

Wenn auf dem Gymnasium ordentlich Latein gelernt werden soll, so muß es nicht bloß gelesen und geschrieben, sondern auch gesprochen werden. So lange das Latein Sprache der Kirche, des Staats und der Wissenschaft war, wurde auf den mündlichen Gebrauch der Sprache großes Gewicht gelegt. Daher die allgemeine Verbreitung der Sitte im Mittelalter, daher die Bevorzugung bei den Humanisten, daher die gewissenhafte Berücksichtigung bei den Brüdern vom gemeinsamen Leben, die doch sonst der Volkssprache großen Werth beilegen, aber in der Deventer-Schule jeden Schüler bestrafen, dem ein deutsches Wort entschlüpfte. In Frankreich haben die Lehranstalten der université das Sprechen bis in das vorige Jahrhundert streng bewahrt. Es galt als Grundsatz, was Mercier an dem *collège de Navarre* in dem Verse ausspricht *Flagitiumque putat nativo idioma fari*, auch als bereits die goldene Zeit der Litteratur dort gekommen war. Die deutschen Reformatoren haben darin nichts geändert und schon in dem sächsischen Schulplan heißt es (bei Vormb. I, S. 8): „es sollen auch die Knaben dazu gehalten werden, daß sie lateinisch reden. Und die schulmeister sollen selbst so viel möglich nichts dem lateinisch mit den Knaben reden, dadurch sie auch zu solcher Übung gewonnen und gereizet werden.“ Bis zur Spielerei trieb es Trogendorf (Vormb. I. S. 57). Der eifrigste Vertreter dieser *latinitas* ist J. Sturm, der es schmerzlich bedauert, daß unsere Knaben nicht mehr in *cuneis ad matrum papillas lallare eodocescunt*, daß sie nicht schon mit den *nutrices* Latein reden, daß in unsern Theatern nicht mehr Plautus und Terenz aufgeführt werden, um rechtzeitig die Empfänglichkeit für das Latein zu wecken. Die Schule sollte dazu alle ihre Veranstaltungen benutzen, die *psalmodiae* und *contiones*, die *scriptiones*, die *declamationes* sowohl *de scripto* als *memoriter*, die *dramata* und die *ludi*, endlich die *collocutiones*, welche zu förmlichen Disputationen werden (Kückelhahn S. 126). In den *actus oratorii* werden Cicero's Reden nicht bloß recitirt, sondern dramatisirt, der Proceß

¹⁾ Zitscher (Masius' Jahrb. 1879. S. 162) erklärt mit Unrecht diese Maßregel aus dem niedrigen Standpunkte der dortigen Schulen.

pro Roscio Amerino, pro Archia poeta, oder gegen Epaminondas nach Nepos vorgeführt und die vierte Catilinarische Rede in eine Senatsitzung umgewandelt. Bis in die erste Hälfte des vorigen Jahrhunderts enthalten alle Schulordnungen die Vorschrift, daß die Schüler nur lateinisch reden sollen; die Jesuiten haben es noch länger erhalten. Und da nun die Knaben bereits dazu angehalten wurden, so erklärt sich die Beliebtheit der Colloquien-Sammlungen, in denen es an *formulae puerilium colloquiorum* schon bei Erasmus¹⁾ (seit 1522) nicht mangelt. Eine besondere Zusammenstellung ist von Sebald Heyden (1528, 1541) gemacht und *Ab. Siber* hat mit der *gemma* solche *dialogi pueriles scholastici* verbunden. Diese colloquia werden von den Knaben förmlich aufgeführt. Daher die frühe Behandlung des Terenz, daher die Schulkomödien, die Jahrhunderte hindurch sich gehalten haben. Das bezog sich auf die alltägliche Conversation und man führte für den Gebrauch nicht bloß die *discenda lingua*, sondern auch die *frenanda garrulitas* an (*Vormb.* II, 15). Die Kenntniss der lateinischen Sprache hat dies gewiß wenig gefördert. Dazu mußten andere *exercitia vivae vocis* dienen, deren man dringend bedurfte, weil auf den Universitäten bloß lateinische Vorlesungen gehalten und zahlreiche lateinische Disputationen veranstaltet wurden, die ganze gelehrte Litteratur lateinisch war und auch die Canzleien meist in dieser Sprache schrieben. Man hielt heimlich Rundschafter (*lupi, observatores, notatores corycaei*), die die „deutschen Wäscher“ zur Bestrafung anzeigen mußten (*Vormb.* I, 364). Wer in Heidelberg über Tisch deutsch redete, wurde mit der Ruthe gestraft (*Vormb.* I, 359); in Brieg mußten die deutschen Schüler auch beim Spielen lateinisch reden (a. a. D. 343). *Qui latine loqui nesciunt, in schola taento, nisi aliquid discendi causa seiscitentur* heißt es in Augsburg (a. a. D. 442). In Hamburg galten 1539 als Strafe für den *teutonicus sermo aliquot carmina latina aut graeca, 1643* in der Prima Geldstrafen, für die anderen Klassen „harte Worte, Ruthe oder Stecken“. Ebenso war es 1614 für Oldenburg verordnet; die Geldstrafen blieben noch im vorigen Jahrhundert für den, welcher sich „der einheimischen Lippe“ bedient. Aber schon im 17. Jahrhundert beginnen die Klagen, daß das *exercitium latine loquendi* in Verfall gerade. Die Bürgerschaft in Breslau beklagte es 1707, daß die Jugend nicht rechtzeitig zum Latein-Sprechen angehalten werde. Auch die, welche Kaufleute oder Handwerker werden wollten, sollten einen lateinischen *terminum* verstehen und reden lernen, auch eine große Wortkenntniss erwerben, sitemalen ein Knabe, welcher etwas mit aus der Schule gebracht, bei Erlernung aller Professionum davon sehr viel profitiren und in allen Aemtern als einen sittsamen und geschickten Bürger sich zeigen und durch die lateinische Sprache bei allen Nationen im Kaufen und Verkaufen und anderen Gelegenheiten sich expliciren und helfen kann. Da die Bürgerschaft beruhigte sich nicht bei den vom Rector Hanke gegebenen sieben Mitteln zur Verbesserung dieses *exercitii* und kam 1709 mit einem neuen *gravamen*.²⁾ Während man in der schlesischen Hauptstadt durch den Verkehr mit den slavischen und magyarischnen Nachbarn auf den praktischen Nutzen des Lateinsprechens geführt war, haben diese selbst neuerdings die Wiedereinführung der ungarisch-lateinischen Sprache verlangt.³⁾ In Halle hielt man an dem Latein-Sprechen noch fest. „Auf das Latein-Neden, heißt es bei *Vormbaum*

¹⁾ W. Terpstra de D. E. conscribendis colloquiis familiaribus de suae aetatis iuvenibus optime merito in den *Symbolae litterar.* III. p. 1. *Vormb.* I, 21. 44. 204. 380. 418. 541. 638. Neuerdings von Scholz: *exempla sermonis latini ex Corderii Erasmi que colloquiis et Terentii comoediis desumpta*, Gütersloh 1852, und im Anfange des Jahrhunderts (1803) *Römische Thalia* oder Gespräche aus Plautus und Terenz zur Erlangung der Fertigkeit, gutes Latein zu sprechen, von Meno Balett.

²⁾ Schönborn hat in einer Gratulationschrift 1853 Hanke's Anmerkungen von dem Lateinreden der studirenden Jugend in Breslau abdrucken lassen.

³⁾ *Zeitschr. für Destr. Gymn.* IX. S. 91. Das Progr. von Tirmau 1857: *Hidasy de stilo bene latino*.

III, 215, wird hier bei großen und kleinen gedrungen: und darf niemand weder mit seinem Commilitone noch Informatore anders sprechen; es wäre denn, daß er von diesem letzteren auf Deutsch gefragt worden. Wer dagegen handelt, wird angemerkt und muß von seinem Recreations-Gelde einen ganzen oder halben Pfennig zur Straffe geben: welches Geld dann der Informator monatlich unter die ganze Classe austheilt.“ Sogar auf den Wohnstuben, auf dem Schulhofs, bei Spaziergängen wurde darauf gehalten (Vornb. III, S. 277). Wie tritt es schon bei Gesner zurück! Und in der sächsischen Ordnung von 1773 wird den Zöglingen der Landes Schulen nur angemuthet (Vornb. III, S. 646): „Sie sollen aber auch in allen ihren Reden alle niedrige, pöbelhafte Worte und Ausdrücke vermeiden: hingegen Acht haben, wie gelehrte, kluge und wohlgestittete Männer reden und ihnen nachahmen, insonderheit sich im Lateinreden fleißig zu üben suchen.“ Ernesti's Schüler, Scheller, sonst ein eifriger Vertheidiger des Schreibens, sagt sehr kühl (Anleitung S. 342), „man solle junge Leute zum Lateinreden eben nicht sehr anhalten, denn a. wer viel redet, redet nicht immer wohl und schreibt folglich nachher auch schlecht; b. wir lernen das Latein nur, um es zu verstehen und zu schreiben. Erst wenn sie im Schreiben fest sind, kann dann und wann Latein geredet werden über bekannte oder vom Lehrer erklärte Gegenstände.“ Goering in einem Magdeburger Schulpr. 1804. S. 40 hält „nach der jezigen Lage der Sache diese Übung nur wenigen Lehrlingen für nützlich.“ Sie bringe der Deutlichkeit und Verständlichkeit der Ideen mehr Schaden und sei höchstens bei der Wiederholung anzuwenden. Dagegen ließ der Rector Brendel in Eisenberg († 1827) die Schüler an dem Freitische nur Lateinisch sprechen und unterhielt sich auch bei Spaziergängen sogar über gewöhnliche Gegenstände nur in dieser Sprache. Bei F. A. Wolf finden sich sehr widersprechende Ansichten (Arnoldt II. S. 236). In dem Gutachten über das preussische Prüfungsreglement machte er 1812 die spöttische Bemerkung (Consil. 197): „Lateinreden auch? Das können ja auf den berühmtesten Universitäten nicht drei Gelehrte, oft nicht der professor eloquentiae, von Lehrern auf Schulen kaum sechs unter hundert.“ Und in der That machte er nur mäßige Anforderungen, denn er beschränkt den Schulgebrauch auf Sachen, die mit dem Alterthum zusammenhängen und will es nur bei leichteren Schriftstellern gebraucht wissen. Etwas weiter geht er in dem Briefe (Consilium 137): Auch wäre zu wünschen, daß in den obersten Classen es schon auf einige Fertigkeit im Lateinsprechen angelegt würde. Angefangen könnte es in Secunda werden beim Lesen des Terenz. Dort giebt er auch lateinische Erklärung und Wiederholung in der Prima zu und noch mehr fordert er in der Selecta. Jetzt stellt sich auch hierin ein Gegensatz zwischen Nord- und Süddeutschland heraus. Nägelsbach zieht das Lateinsprechen der Schüler gar nicht in Betracht; der Lehrer könne es thun bei der Erklärung, wenn er es verstehe; wo nicht, werde er es besser unterlassen. Etwas billiger urtheilt Nutzenrieth über diesen „gelehrten Luxus“: Wenn es in den unteren Classen systematisch vorbereitet ist, mag dieser Luxus gerne bestehen bleiben, denn für die Fertigkeit im Ausdruck ist er jedenfalls förderlich — aber er begnügt sich mit Relationen und Recapitulationen über bereits Gelesenes durch die besseren Schüler. In Württemberg, meint Roth S. 121, 214, 311, lasse es sich nicht mehr halten. In Preußen soll dem Schüler bei der Maturitätsprüfung Gelegenheit gegeben werden seine Geübtheit im Lateinsprechen zu zeigen; ebenso in Sachsen, aber die Ergebnisse sind keineswegs befriedigend. Deshalb ist dort viel über den Gegenstand verhandelt, zum Theil amtlich, wie in der vierten pommerischen Directorenconferenz S. 100—105 und in der siebenten S. 62 fgg. 367, in der fünften und sechsten preussischen S. 53 bis 58; theils privatim, wie 1868 auf einer Versammlung in Döbersleben¹⁾, auf den Philologenversammlungen zu Hamburg (S. 99) und in Wien (S. 142). Anderes Material liegt in Journalaufsätzen, wie von Schmitz und Genthe in der Zeitschrift für G.W. XXIII. S. 641—659; Schmalz, die lat. Schreib- und Sprechübungen auf

¹⁾ Masius' Jahrb. der Pädag. Bd. 98. S. 626.

Grundlage der Lectüre in Mafius' Jahrbüchern 1878. S. 588, wo Beispiele gegeben werden zu der mehr theoretischen Entwicklung von Fries in derselben Zeitschr. 1878. S. 217; oder in Programmen-Abhandlungen, wie Jo. Chr. Otto de latini sermonis usu maturius exercendo, Lips. 1714; Steuber de linguae latinae usu non tollendo, sed commendando, Pippstadt 1818; K. A. Schirlitz de latini loquendi usu e scholis haudquaquam tollendo, Halle 1825; Weierstraß, Bemerkungen über die Uebungen im Lateinsprechen, Deutsch-Erone 1859; Syren, über den mündlichen Gebrauch der lat. Sprache, Aachen 1869. Einzelne Regierungen haben auf die Nothwendigkeit besonders hingewiesen, wie Preußen am 15. Dec. 1861, welches Rescript anordnet, daß in den Reifezeugnissen der künftigen Theologen eine besondere Mahnung hinzugefügt werde das Schreiben und Sprechen des Latein nicht zu vernachlässigen. Dort hatten die Theologen bei den Candidatenprüfungen traurige Erfahrungen gemacht, in Sachsen veranlaßten die juristischen Professoren eine ähnliche Verfügung. Die Universitäten dürfen am wenigsten klagen, denn sie haben den Verfall des Lateinsprechens verschuldet. Leider können die Professoren nicht mehr sagen, was die Ciceronianer des 16. Jahrhunderts oder große Philologen des vorigen Jahrhunderts, wie Kuhnkenius, anführten, sie wollten durch das Sprechen ihre lateinische Darstellung nicht verderben. Aber die Behauptung von Sanctius (Minerva II, 571): qui latine garriunt, corrumpunt latinitatem ist einfach nicht wahr, wie die Schriften großer Latinisten zeigen.

Daß trotz des immer mehr schwindenden praktischen Bedürfnisses die Gymnasien das Lateinsprechen beibehalten, zeigt, daß sie sich ihrer Aufgabe als allgemeine Bildungsanstalten bewußt bleiben. Es ist nicht mehr ein zu erreichendes Ziel, sondern ein Mittel zur Befestigung in der Kenntnis der Sprache. Zum raschen und leichten Verständnis der Schriftsteller ist auch einige Herrschaft über den mündlichen Gebrauch der Sprache erforderlich. Noch mehr aber übt es die Denktätigkeit und gewährt eine vorzügliche Gymnastik des Geistes. Wer seine Gedanken unmittelbar in die logisch durchgebildete lateinische Sprache einkleiden will, der muß sich diese Gedanken vollständig klar machen und das Verhältnis derselben schnell überblicken. Auch zur Sicherheit des grammatischen und stilistischen Wissens trägt es viel bei, weil es ohne lateinisches Sprachgefühl nicht möglich ist¹⁾. Nicht mehr über Verhältnisse des gewöhnlichen Lebens wollen wir lateinisch reden, sondern nur über antike. Weiter gieng freilich das Gymnasium in Greiffenberg, welches die lateinische Sprache dem Gymnasium allein zuspricht und verlangt, daß es dieselbe bei allen Schulfeierlichkeiten, Entlassungen, Censuren, Einführungen ausschließlich anwende. Wichert betrachtet es als ein Privilegium der Prima, auf welches der Primaner stolz zu sein habe, daß in seiner Classe die Interpretation lateinisch gegeben, daß bei der Besprechung der Aufsätze, bei Exercitien und Extemporalien das lateinische Idiom möglichst häufig gebraucht werde. Bei dem ersteren Vorschlage werden die Schüler der mittleren und unteren Classen unbetheiligt bleiben, bei dem zweiten tritt der große Uebelstand, daß die Uebungen meist zu spät und in der Regel erst in der Prima begonnen werden, recht grell hervor.

Wenn man glaubt, daß der Schüler nach siebenjährigem lateinischen Unterrichte in den zwei Jahren der Prima auch Sprechen lernen werde, so täuscht man sich; auch wer noch die zwei Jahre der Secunda hinzunimmt, wird nicht viel erreichen. Einen guten Schritt vorwärts gieng die vierte pommerische Directorenconferenz S. 103 in der Annahme der Theses: Die Uebungen im mündlichen lateinischen Ausdruck sind nothwendig, müssen aber schon in den mittleren Classen mit Retroversionen und sodann mit lateinischen Recapitulationen einzelner in der Classe gelesener Abschnitte der Schriftsteller begonnen werden. Hierzu treten in den oberen Classen referirende Vorträge über die Privatlectüre — nur daß das Ziel hier zu eng gesetzt ist. Ich bin immer der Ansicht gewesen, daß man nicht früh genug an die Vorbereitungen des Sprechens gehen

¹⁾ v. Leutsch im philol. Anzeiger VII. S. 464 betrachtet es auch als Mittel gegen die Benutzung Freund'scher Präparationen und deutscher Uebersetzungen bei der Lectüre.

kann und daß man sie schon auf der untersten Stufe beginnen muß, wenn die Scheu davor wirklich überwunden werden soll. Daher mein auf der Wiesbadener Versammlung ohne Widerspruch angenommener Satz: Das Lateinsprechen kann schon auf der untersten Stufe begonnen werden. Wird der Elementarunterricht mehr auf mündliche Einübung beschränkt, hört der Knabe mehr lateinische Sätze, die er sofort in das Deutsche zu übertragen hat, prägt er seinem Gedächtnisse solche ein und dazu kleine Erzählungen und Fabeln, so steht ihm ein reiches Material zu Gebote, das auch beim Sprechen zur Verwendung kommen kann, und die Fesseln der Zunge werden gelöst. Natürlich bleiben die Uebungen zunächst innerhalb des grammatischen Pensums, werden aber ein vortreffliches Mittel zur schnellen Einübung desselben. In den mittleren Classen werden sich dieselben an die Lectüre anschließen müssen. Memorirte Abschnitte werden aus dem Gedächtnisse deutsch wiedergegeben, von dem Lehrer vorgelesene Stücke in gleicher Weise; dann kommt das Retrovertiren des Gelesenen, auch wohl das Variiren. Doch darf man nicht zu viel verlangen und muß Nachsicht üben. Schmalfeld¹⁾ hat besonders Katechesen über *Nepos*, *Caesar* u. s. w. empfohlen, die von einfachen Wiederholungen der Worte des Textes zu umfangreicheren Antworten fortschreiten und schließlich dahin bringen, daß der Inhalt eines Lesestücks in längerer oder kürzerer Fassung geläufig wiedergegeben werden kann. Schmalfeld verdarb damals die Sache durch etwas pedantische Fassung; ich selbst habe es wiederholt unter reger Theilnahme der Quartaner versucht und schon bei den lateinischen Fragen die gespannteste Aufmerksamkeit gefunden. *Quaerendo et respondendo* muß man verfahren, nur nicht auf sogenannte freie Vorträge hinarbeiten, die nichts weniger als frei sind, sondern sorgfältig ausgearbeitet und wohl memorirt. Der Schüler ist nicht befähigt auch über einen geläufigen Stoff *ex tempore* einen kurzen lateinischen Vortrag zu halten; es erfordern dieselben überdies viel Zeit, unterbrechen den Zusammenhang des Unterrichts und lassen die übrigen Schüler in Unthätigkeit. Repetitionen der alten Geschichte in lateinischer Sprache werden weder der Geschichtskennntnis noch dem Sprechen Nutzen bringen, obgleich bei einem tüchtigen Lehrer, wie Heydemann in Stettin, die Schüler viel Vergnügen daran gehabt haben.

Der dialogische Gebrauch hat sich viel mehr ausgebildet, zuerst in förmlichen Disputationen, sodann in Colloquien, endlich bei der Erklärung. Die Disputationen waren zur Förderung der dialektischen Gewandtheit eingerichtet und wurden meist über Thesen, womöglich recht paradoxen Inhalts, veranstaltet. Diese *obiectiones* und *responsiones* haben sich bis in unser Jahrhundert erhalten, so sehr man auch erkannte, daß sie doch nur zur „gelehrten Windmachelei“ gehörten. Neuerdings hat man sie wieder hervorgehoben. Zwar die pommerischen Directoren haben sich zu dem Satze geeinigt: „Disputationen können nützlich sein, sind aber nicht nöthig“ und die preussischen haben den Lehrern für die Verwendung der Unterrichtsmittel freie Hand gelassen. Aber gerade dort hat Wichert förmliche Disputationen in wöchentlich einer Stunde gefordert. „Eine kurze These sei zu stellen, welche durch nicht mehr als zwei Argumente zu beweisen und durch zwei vorher bestellte Opponenten anzugreifen sei“. Auch Schmalfeld und Münscher sind dieser Uebung nicht abgeneigt. Ich bin anderer Ansicht geworden, weil es dabei nicht möglich ist allgemeine Vorbereitung und damit auch eine Betheiligung der ganzen Classe zu erreichen. Nach dem Aufgeben derselben bin ich zu der Erklärung Horazischer Lieder gekommen, so daß akroamatischer und dialogischer Vortrag verbunden waren, aber auch hier habe ich erfahren, daß immer nur wenige den Muth hatten in einen Streit einzugehen und auch diese oft in gehaltlosem Gerede. *Practica est multiplex*. Seitdem habe ich mich mehr zu dem entschlossen, was Kieß (päd. Briefe S. 216) ein *colloquium* nennt: d. h. irgend eine Rede Cicero's oder eine andere Schrift desselben, die die Schüler vorher ordentlich gelesen haben müssen, wird Gegenstand der Besprechung. Die

¹⁾ Wiener Philol.-Versamml. in Müllers Zeitschr. XII. S. 872 und Hochegger in der Zeitschrift f. Dester. Gymn. X. S. 368.

Sache ist den Schülern bekannt, alle müssen gleichmäßig darauf vorbereitet sein und es kann sich eine ansprechende lateinische Unterhaltung darüber entspinnen.

Zu dem dialogischen Gebrauche gehört auch die lateinische Erklärung der Schriftsteller; dieselbe allein dem Lehrer zu überlassen würde nutzlos sein. Die Frage, ob die Schriftsteller lateinisch interpretirt werden sollen, wird jetzt vielfach ganz verneint¹⁾, von andern theilweise je nach den Schriftstellern oder den vorliegenden Stellen zugelassen, von andern sogar gefordert. Wichert verlangt, daß die lateinischen Schriftsteller lateinisch interpretirt werden, aber nicht die griechischen. Andere ziehen auch diese herbei (ich habe selbst die homerischen Dichtungen so mißhandeln hören) oder machen höchstens einen Unterschied zwischen Prosaikern und Dichtern und nehmen bei jenen Demosthenes aus. Auch ein gemischtes Verfahren findet statt, indem man aus der lateinischen Sprache in die deutsche überspringt und umgekehrt. Die Gegner sagen, die lateinische Interpretation sei doch nur eine Lehrerthätigkeit, durch sie werde nie die ästhetische Seite der Erklärung zum Bewußtsein gebracht und überhaupt das Verständnis des Schriftstellers erreicht werden. Eine allgemeine Regel läßt sich hier nicht geben, denn die Fähigkeit der Lehrer (und diese nimmt jetzt immer mehr ab), die Tüchtigkeit der Schüler (die Jahrgänge sind sehr verschieden) und die Beschaffenheit der Schriftsteller kommt dabei in Betracht. Ein Unterschied zwischen Wort- und Sach-Erklärungen oder gar die deutschen ästhetischen Ergüsse sind ganz unzulässig. Daß der Schüler dadurch an schlechtes Notenatein gewöhnt werde, kann nur geschehen, wenn der Lehrer solches spricht. Ich wechsle gern zwischen beiden Sprachen, bevorzuge aber die lateinische nicht: die Rücksicht auf Stimmung und Schriftsteller ist dabei maßgebend.

Lateinische Versification.

Aus der Bewunderung der lateinischen Schriftsteller gieng in der Zeit der Renaissance zuerst das Verlangen der Nachahmung hervor und diese zeigte sich nicht am geringsten auf dem Gebiete der Dichtkunst. In der latein. Poesie suchten die Humanisten ihren Stolz und sie versuchten sich in allen Gebieten derselben von dem Epos bis auf die Elegie und das Epigramm. Daher heißen die Pflieger bis weit in das 16. Jahrh. hinein *poetae* und die Lateinschulen heißen wenigstens im deutschen Süden Poetenschulen, Poetereien. Allgemein verlangte man, daß der Rector ein guter, ein Corrector ein ziemlicher Poet sei. Wie weit das Interesse dafür sich verbreitet hatte, zeigen die reichen Sammlungen der *deliciae poetarum*, die für die Culturvölker Gruter, für den Norden und die Slaven andere veranstaltet haben²⁾. In Deutschland haben die Münsterschen und schwäbischen Humanisten die Dichtung gepflegt und von ihnen hat Melanchthon die Anregung erhalten. In den romanischen Ländern wurde sie mit gleichem Eifer betrieben und die Jesuiten sind nicht die letzten, welche ihr gute Unterrichtsmittel geschafft haben.

In den deutschen Schulen wird die *oratio ligata et soluta* gleichmäßig geübt; *argumenta tam prosae quam ligatae orationis* sind regelmäßig geliefert. Die Worte des sächsischen Schulplanes (Vormb. I, 8): „Vnd wenn sie *Etymologiam* und *Syntaxes* wol kunden, sol man yhnen *Metricam* fürlegen, dadurch sie gewenet werden Vers zu machen, denn dieselbige vbung ist sehr fruchtbar anderer schrift zu verstehen, Machtet auch die knaben reich an Worten vnd zu vielen sachen geschickt“³⁾ klingen nach in den Kirchenordnungen (ib. S. 36. 46. 88. 285). Bei Sturm in Straßburg wird die *Prosodie* in der fünften Classe gelehrt und alsbald mit *poetarum solutis versibus* der An-

¹⁾ So von Benecke II. S. 298. Lehre 1836 in der *Thesis veteres scriptores coram discipulis non latine explicandi*, wonach er auch als Universitätslehrer sich stets gerichtet hat. Anders die Jesuiten. Zirngiebel S. 117. 159.

²⁾ J. D. Fuss, *réflexions sur l'usage du Latin moderne en poésie*, Liège 1829. 8. — P. Budick, *Leben und Wirken der vorzüglichsten latein. Dichter des 15. bis 18. Jahrhunderts*, Wien 1827, in 3 Bdn.

³⁾ Vergl. auch Corp. Reform. I. p. 573. X. p. 558. Vormb. I, 197. 198.

fang gemacht und p. 690^a heißt es *Horatiana carmina commutare non verbis, sed carminum generibus laudabile est et fructuosum, multa nova oportet condere carmina.* H. Wolf in Augsburg für die 2. Classe: *si qui ex pueris a Musis non abhorrebunt (nam invita Minerva neminem cogi velim), semel singulis hebdomadibus, unum atque alterum versiculum facere iubebuntur.* In Brieg beginnt das artificium versuum componendorum mit der zweiten Classe und in der ersten sollen die Schüler auch in ligata oratione maius facere robur (a. a. D. S. 310) und ebenso in Magdeburg (S. 416) non abs re fore videtur, si distichis scribendis aliqui exerceantur, id quod vel data materia verbis transpositis vel concessa qualibet sententia fieri facillime posset, und in der obersten Classe qualibet hebdomade carmen exhiberi volumus sumptum ex Psalterio vel aliis commodis materiis. Auch die Methode ist hier (S. 419) genauer angegeben: *qui primi tyrones sunt, distichis exerceantur et ut facilitas adsit, materia proponi potest verbis iisdem sed transpositis. Qui aliquo progressi sunt, psalmos sibi sumant, Epithalamia, Epicedia, epistolares materias, paraphrases ex graecis poetis. Singulis hebdomadibus exerceri necesse est et semel exigi suffecerit.* Rührend ist die Hoffnung in Neu-Brandenburg 1553 (S. 436): *Quamquam versificatoriae artis vel parum vel nihil hactenus gustarunt, speramus tamen brevi fore cum nostra opera tum discipulorum diligentia, ut carmina quoque in hac classe (die oberste ist gemeint) concinnent ac reddant. Videmus enim eos, qui prosodiae praecepta didicerunt, liberius apud doctos loqui audere.* Oder die Anweisung in Brandenburg (S. 538) und in der herzogl. sächsischen Sch.-D. von 1573 (S. 597 fgg.). In dem folgenden Jahrhundert tritt darin keine Veränderung ein, höchstens in Coburg (Vormb. II, S. 27) interdum parodiae ex Virgilio imperentur, oder in der Mannigfaltigkeit der verlangten Dichtungen, wie 1615 in der kurpfälzischen Ordnung (S. 158) für die oberste Classe: *huius curiae adolescentes suis fultos viribus itineri committet poetico praeceptor, ut quibuslibet argumentis industriae suae periculum faciant. Materiae in his exercitiis tales dandae, quae sumtae sint ex poetis ipsis et poeticas redoleant dispositiones, phrases, locos, figuras: ut sunt Genethliaca, Epithalamia, Hodoeporica, Propemptica, Soterica, Charisteria, Epitaphia, descriptiones urbium, montium, fontium, tempestatum etc. Hic si inventio poetica proposito argumento sit adiuncta, videbitur sibi adolescens non aliter ac clara luce praeunte rectius certiusque gressus facere: omniaque hac ratione rectius tractare poterit quam si in cerebro suo omnia invenienda, disponenda, ornanda essent adhuc rudi needum exercitato.* Mit dem dreißigjährigen Kriege begann in Deutschland die Verfemacherei, die keinen Vorfall im Leben des Einzelnen ohne Dichtung vorübergehen ließ und die bis in die Mitte des vorigen Jahrhunderts sich erhalten hat. Die Schule mußte die exercitia stili ligati pflegen, wenn dieselben auch weniger zahlreich werden, wie in Hessen (Vormb. II, S. 186), oder in Stralsund (S. 382) in carminibus scribendis quorum ingenium non abhorret exercebit oder in Frankfurt (S. 438). Die Methode der Hallischen Pietisten ist bei Vormb. III, S. 225 und 227 zu finden. Christ in Leipzig hat wiederholt die Pflege der lateinischen Poesie empfohlen, in der er selbst sehr geschickt war. In der braunschweigischen Sch.-D. erwähnt Gesner die Sache gar nicht, dagegen sehr ausführlich Ernesti in der sächsischen a. a. D. S. 635: *„Obgleich die lateinische Dichtkunst in der Ausübung keinen großen Nutzen hat, so dienet sie doch dem, der sich darinne übet, auf vielerley Weise. Niemand, der nicht selbst darinne geübt ist, kann die Dichter recht auslegen noch ihre Künste nebst dem Reichtum der Sprache in den Wendungen und Veränderungen genau einsehen. Und darum soll die Uebung in der lateinischen Dichtkunst von denen, die dazu Lust und Fähigkeit haben, durchaus nicht unterlassen werden.“* In den sächsischen Landeschulen und in Schulpforte hat sich die Tradition am treuesten erhalten und dort giebt noch heute die tüchtige Fertigkeit in der Versification in den Augen der Mitschüler ein gewisses Ansehen. Ähnlich war es in den württembergischen niederen Seminaren, in denen nach dem Erlaß vom 1. Juli 1833 in den ersten zwei Jahren von allen Zöglingen Verse gefor-

bert wurden, in den zwei letzten nur von denen, welche Talent dazu besitzen; später ist weitere Dispensation zugestanden (Mittelschule I, S. 289, Jäger in der Trierer Festschrift (1879) über Umland S. 33). F. A. Wolf (consil. 104, Arnoldt II. S. 256) sagt: „Was zum Mechanischen der Verkunst im Lateinischen gehört, verdient mit allem Recht wieder in den Schulen in gemeinen Umlauf zu kommen“. In dieselbe Zeit fällt der Aufsatz: Warum sollen in den Gelehrtenschulen die Uebungen in der lateinischen Poesie nicht vernachlässigt werden? in Hauff's Zeitschr. f. classische Litteratur I, 1. Mit dem dritten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts erscheinen dazu besondere Anleitungen, deren Verfasser natürlich sich mit Wärme für die Versification aussprechen; auch an andern Stimmen hat es nicht gefehlt, wie von Cramer in einem Progr. von Eöthen 1838, Stern in einem Progr. von Hamm 1855, von Schmalfeld, von Döderlein (Neben I, 251), von Fr. Ritschl¹⁾ (Opusc. II, 677). Vgl. Habenicht in der Zeitung für das höhere Unterrichtswesen 1873. Nr. 13. Die preussischen Directorenconferenzen haben öfter über die Frage verhandelt, so die 12. westfälische S. 9, 34 und die 17. S. 51, die 5. preussische S. 13, wo gegen 2 Stimmen erklärt wurde, daß diese Uebungen rathsam seien und in den drei oberen Classen stattfinden sollen, die 4. pommerische S. 95, wo die Frage: sind Uebungen im Anfertigen lateinischer Verse zu empfehlen? nur von 9 Stimmen gegen 7 bejaht wurde, und ganz besonders die 2. posensche S. 29—36 und S. 93. Trotzdem zeigt sich überall Vernachlässigung der Sache und die Folgen derselben treten in der Schule bei den zahlreichen prosodischen Fehlern und in der Unbehilflichkeit bei dem Vortrage lateinischer Verse an den Tag. Denn nur wenige Schüler können dies mit Sicherheit, Leichtigkeit und Geschmack thun, geschweige, daß sie die Gesetzmäßigkeit des Maßes verstünden.

Ähnliche Klagen vernehmen wir auch aus anderen Ländern, in denen sonst die lateinische Poesie geblüht hat. Für Italien genügt ein Zeugnis von Vallauri aus der Rede de optima ratione instaurandae latinitatis: Ex quo in grammaticae schola Musae latinae silent, plurimi iuvenes, ingenio ceteroqui et diligentia inprimis probati, quotannis in disciplinam meam conveniunt, qui non solum in soluta oratione legenda, sed, quod multo peius, in versibus ipsis graviter peccant. — In Frankreich war noch unter Ludwig XIV. die Pflege der lateinischen Poesie ganz allgemein²⁾. Bis in die neueste Zeit wurden bei der allgemeinen Concursprüfung lateinische Verse verlangt, die sich in der Regel auf dactylische Hexameter beschränkten. Die Universität hielt mit Zähigkeit daran fest: l'université a pour le vers latin une faiblesse, qui rapelle celle d'une mère pour le plus malingre de ses enfants; sie hätte eher die neueren Sprachen und vielleicht auch die Geschichte gepflegt. Als Baudry in der Revue de l'instr. p. 484 nach deutscher Praxis dafür einen lateinischen Aufsatz verlangte, übernahm Minister du Rui in dem Circular vom 7. Aug. 1867 selbst die Vertheidigung³⁾. Nachdem der Erfolg der deutschen Waffen zu einer ruhigeren Erwägung der Ergebnisse der Universitäts-Einrichtungen geführt hatte, erklärte Minister Jules Simon 1872: l'exercice continu du vers latin semble définitivement condamné, und wollte nur noch einige prosodische und metrische Uebungen zugestehen. — Die Niederlande sind besonders reich an Dichtern; die Preisschrift von Hofman=Peerlkamp de vita, doctrina et facultate Nederlandorum, qui carmina latina composuerunt (zuerst 1822, dann 1838) führt neben den Namen eines Grotius, Baudius, der Heinsius und Broukhuyzen unzählige Mittelmäßigkeiten auf, die sich auf diesem Gebiete versucht haben; jetzt ist die Zahl sehr gering⁴⁾. Die alten Schulübungen wichen gar nicht von den in Deutschland üblichen ab, sollen aber jetzt aufgehört haben⁵⁾. — Da-

¹⁾ Vgl. E. Müller, Fr. Ritschl S. 51.

²⁾ Vissac, de la poésie latine en France en siècle de Louis XIV. Paris 1862.

³⁾ Revue de l'instr. publ. 1867. p. 337.

⁴⁾ E. Müller, Gesch. d. N. Phil. in den Niederlanden S. 175.

⁵⁾ E. Müller a. a. D. S. 236. 148.

gegen verwenden die englischen und schottischen public schools einen großen Theil der Schul- und Arbeitszeit auf metrische Uebungen und fördern sie durch bedeutende Preise ¹⁾. Bisweilen werden auch die besten Gedichte, welche auf den einzelnen Schulen angefertigt sind, durch den Druck veröffentlicht, wie die Musae Etonenses oder Sabrinae corolla oder das sertum Carthusianum von der Carthäuser Schule oder exemplaria Cheltonensia von Cheltenham-College, was Pforta und Meissen, auch Eisleben unter Ellendt nachgemacht haben. Schon Locke hat es für unverzeihlich erklärt den Schüler mit lateinischen Versen zu quälen, wenn er kein Talent dazu habe, aber wer hat auf diesen Utilitarier gehört? Neuerdings hat Friedrich v. Raumer ²⁾ sich sehr tadelnd darüber ausgesprochen, daß mit dieser „alten Vocksbeutelei“ so viel Zeit verloren werde, aber wer beachtet den Ausländer? Endlich hat sich Stuart Mill 1867 bei Uebernahme der Kanzlerwürde ³⁾ in Glasgow sehr entschieden gegen diese nugae difficiles erklärt und sie nur facultativ, nicht obligatorisch machen wollen. Vgl. Wiese, Briefe II. S. 201.

Die deutschen Gegner der Versification ⁴⁾ nennen es eine unnöthige Plackerei, bei der nur elende Fabrikate geliefert würden, die allen Geschmack an Dichtungen verleiden; sie erklären die Uebungen für entbehrlich und namentlich im Verhältnis zu der darauf verwendeten Zeit für unnütz; für den Stil sollen sie durch die Vermengung des Prosaischen und Poetischen nachtheilig wirken; selbst an Anstalten, wo Gewicht darauf gelegt werde, zeige sich nur bei wenigen wirklicher Eifer; aus alten Hefen und gedruckten Büchern würden die Gedichte abgeschrieben (ist allerdings geschehen).— Hier haben wir die Sache im Zusammenhange mit der Aufgabe des lateinischen Unterrichts zu betrachten.

Niemand wird verlangen, daß jetzt die Versification in dem Umfange betrieben werde, daß die Schüler in den poetischen Nachbildungen so weit kommen als in den prosaischen, aber sie hat einen guten Einfluß auf die Betreibung des Lateinischen überhaupt. Niemand kann in Abrede stellen, daß dadurch die Kenntnis der Prosodie und Metrik genauer werde, deren wir bei der Dichterlectüre bedürfen; jetzt wo das Verständnis für die Kunst schwindet, mehr als früher. Die frühere Zeit fand in diesen Uebungen eine gute Unterstützung für die prosaische Stilbildung. Das war besonders Melancthon's Meinung. Aus demselben Grunde haben die großen Stilisten des Alterthums viele Verse gemacht, nicht gerade zur Vermehrung ihres schriftstellerischen Rufes, wie Cicero. In Bezug auf die Bereicherung des Wortschatzes kann man die Förderung zugeben, aber die poetische Darstellung gestattet eine große Freiheit in Figuren und Tropen und der numerus poeticus ist von dem oratorius so verschieden, daß dieser Einfluß sehr zweifelhaft erscheint. Dagegen ist es sicher, daß die Dichter aufmerksamer und mit mehr Verständnis gelesen werden, wenn man etwas von der Technik versteht, daß der fremde Stoff und die fremde Sprache die geistige Kraft weit sicherer übt als deutsche Verse, daß es überhaupt ein Bildungsmittel ist, bei welchem Gefühl und Geschmack sich mit der Logik vereinigen ⁵⁾.

Man muß sich dabei auf Reproduction beschränken und nur das als Ziel setzen, was alle Schüler erreichen können. Die Methode ergibt sich leicht (Schrader S. 394 bis 399⁶⁾). Sobald die Schüler die Bekanntschaft mit dem Baue des Hexameters und des Pentameters, also der dactylischen Versmaße, erworben haben, gebe man ihnen

¹⁾ Voigt, Mittheilungen S. 259. Demogeot, rapport p. 101.

²⁾ England II. S. 288.

³⁾ Revue de l'instr. publ. 1867. p. 337.

⁴⁾ Roth S. 214. Schenk in der Zeitschr. f. Destr. Gymn. X. S. 444. Was Kelle gegen die Jesuiten S. 111—113 gesagt hat, ist aus Cornova's Briefen entlehnt (S. 175—186); vergl. Ebner, Beleuchtung S. 622. Verhandl. der 12. westfäl. Direct.-Conferenz S. 34. Neumont Biographie S. 321.

⁵⁾ Wolf, consil. 124. Kl. Schriften II. S. 959.

versus perturbati (auch turbati, Herder im Deutschen Turbatverse, Gesner nannte sie „zerstreute“) zur Wiederherstellung; die Epiker und auch Martial bieten den Stoff. Haec velut umbra versificationis (Vormb. I, 591). Die Verse sind erst ohne, dann mit Elisionen zu wählen, dann Distichen mit Angabe der Versabtheilung, nachher ohne dieselben. Ist dies genugsam geübt, so kann man in der materia poetica etymologische und syntaktische Veränderungen vornehmen, Epitheta auslassen, Synonyma vertauschen, so daß eine neue geistige Thätigkeit zu der Wiederherstellung der Ordnung hinzutritt. Bei weiterem Fortschreiten mag dies auch mit jambischen und anderen Versen versucht werden. Hierauf kann man deutsche Verse zum Uebersetzen geben¹⁾; erst in's Deutsch übertragene, welche zurückübersetzt werden, dann Texte mit markirter Auslassung einzelner Epitheta und Satztheile, deren Quantität angedeutet wird. Ebenso können auch griechische Verse in's Lateinische übersetzt werden²⁾. In Prima werden dieselben Uebungen mit den lyrischen Maßen des Horaz ange stellt. Nur bei geübteren Schülern gebe man eine materia, welche bloß den Inhalt und die Hauptgedanken enthält, alles übrige aber der eigenen Erfindung überläßt. — Neben diesem regelmäßigen Stufengange werden noch einige Uebungen erwähnt, über die ich keine Erfahrung habe. So das in England ganz allgemeine Anfertigen von non-sense-Verse³⁾, bei denen es darauf ankommt, daß der Anfänger in das metrische Schema ganz willkürlich gewählte Wörter nach ihrer Quantität ohne alle Rücksicht auf einen Gedanken einreicht. Das mag für die Quantitäten einigen Nutzen bringen, ist aber doch rein mechanisch und verdient nicht von Wolf zur Nachahmung empfohlen zu werden. Zweifelhaft erscheint mir auch der Vortheil, wenn ein Gesang der Aeneide in verkürzter Form deutsch dictirt wird, um ihn in lateinische Verse zu übersetzen.

Unter den älteren Anleitungen könnten wir bis in die Renaissance zurückgehen, wenn dieselben jetzt noch einen Werth hätten. Maturantius hatte schon 1478 das opusculum de componendis versibus hexametro et pentametro herausgegeben. Celtis ars versificandi et carminum ist 1486 in Leipzig gedruckt und von Corvinus seit 1496 abgekürzt; er gründete in Wien das collegium poetarum (Mschbad S. 248). Mancinelli's versilogus wurde in Deutschland von Mürmellius commentirt (seit 1503), epitomirt (artis versificatoriae rudimenta seit 1511) und in tabellar. Form gebracht (seit 1515). Bebel's ars versificandi und ebenso van Pauterens sind viel gebraucht⁴⁾. Unter den Schülern Melanchthon's ist zuerst Michliss⁵⁾ zu erwähnen, der für seine Frankfurter Classe der metrici oder poeatastri 1539 die ratio examinandorum ad usum et exercitationem puerorum composita herausgab und noch in demselben Jahre die gelehrte Behandlung der Metrik in den libri tres de re metrica folgen ließ. Auch Georg Sabinus de carminibus ad veterum imitationem artificiose componendis⁶⁾ praecepta bona et utilia sind nicht für die Schule, wohl aber Georg Fabricius in Meissen in den libri VII. de re poetica seit 1560 und Joh. Klai (Clajus † 1592), der für die Goldberger Schule zuerst 1580 prosodiae libri tres herausgab, die sich so sicher eingebürgert hatten, daß daneben Martini Smetii prosodia (seit 1599) schwer aufkam. Im Anfange des 17. Jahrhunderts erschien von den Gießener Professoren Fink und Helwig die poetica Giessena; schon vorher hatte der sachkundige Landgraf Moriz von Hessen-Cassel poetices methodice conformatae libri duo veröffentlicht, die in den Schulen gebraucht werden mußten; am Ende des Jahrhunderts (Quedlinburg 1693) kam von J. Henning das artificium componendi versus latinus. Fleißiger noch waren die Jesuiten, aus deren Mitte eine große Schar lateinischer Dichter hervorgegangen ist,

¹⁾ J. G. Ernesti, hermeneut. prof. p. 164. empfiehlt besonders den Reineke Fuchs.

²⁾ Wolf, consil. 122. 160. Arnoldt II. S. 256.

³⁾ Demogeot rapport p. 103.

⁴⁾ Hutteni opera T. I. p. 192. III. p. 90.

⁵⁾ Claffen S. 232.

⁶⁾ Sie liegen mir in einer Ausgabe von Joach. Camerarius, Leipz. 1551, vor.

welche die modernsten Dinge¹⁾ besungen haben und denen auch die Pflege der Theorie deshalb sehr am Herzen lag. Masenius in der *palaestra eloquentiae ligatae* (Köln 1661) wird vorzüglich gerühmt und daneben etwa J. M. Schönwetter in dem *novus synonymorum, epithetorum et phrasium poeticarum thesaurus latino-germanicus* (Frankfurt 1690), denn gerade auf solche Sammlungen von Epitheta hatten sich damals Buscelinus, Valbinus, A. Meyher in Gotha u. a. geworfen. Es folgt eine lange Zeit der Ruhe. In unserem Jahrhundert hat zuerst Friedemann eine praktische Anleitung zur Kenntnis und Fertigstellung lateinischer Verse (1826 und 1828) herausgegeben, von der 1836 eine vierte Auflage erschienen ist. Ebenso Fiedler, die *Verskunst der lateinischen Sprache mit Aufgaben zur Versification* (1829, gleichfalls bis zur 4. Aufl. 1844). Besonders verdient gemacht hat sich M. Seyffert, der 1834 den ersten Band der *Palaestra Musarum* herausgab für die beiden Tertia und 1834 und 1835 noch zwei Abtheilungen eines Bandes hinzufügte für die oberen Classen, denen er auch die Uebersetzung deutscher Originaldichtungen zumuthete. Da aber das Buch den erwarteten Erfolg nicht hatte, so entschloß er sich 1855 den ersten Theil neu zu bearbeiten und sich dabei auf den Hexameter und das Distichon zu beschränken. Das hat Beifall gefunden und bereits sind 8 Auflagen (die letzte von Habenicht) überall verbreitet. Daneben waren noch Friedlein's lateinische *Verskunst* (1829—1862 vier Auflagen), Lindemann's *Materialien zu Aufgaben lateinischer Verse in 2 Thln.* (1830, 1833), B. Thiersch, *methodische Anleitung zum Fertigstellen lateinischer Verse* (1844); in Bayern Emmerig's *Anleitung* (1819, von Gohmann neu bearbeitet 1844) erschienen; in Württemberg die brauchbaren Bücher des Oberpräceptor Reim (seit 1830) oder etwa Schwarz, *Anleitung zur lateinischen Verslehre* (1831). Die *Materialien zu lateinischen Versübungen von Rehdanz* (Programm von Kreuzburg 1876) beschränken sich auf Unter-Tertia; weitere Sammlungen sind leider nicht gefolgt. Stier's *Vorschule lateinischer Dichtung* (2te Aufl. in Zerbst 1878) giebt Prosodie und Metrik für die oberen Classen; für die Tertia ist ein Auszug erschienen. In England giebt es unter den lockendsten Titeln, z. B. *Lucretilis, Clivus u. a.*, zahlreiche Bücher; in Frankreich sind Chardin *principes de versification et de compositions latines*, Membre *éléments de prosodie latine* (1878), Le Chevalier u. Trottin besonders beliebt²⁾.

Das nothwendige Hilfsbuch für Prosodie und Ausdruck ist der *gradus ad Parnassum*. Das ist der Titel eines Buches von dem 1727 in Düren verstorbenen Jesuiten Paul Mer, das 1687 in Köln ohne seinen Namen, seit 1699 mit demselben erschienen ist und die Grundlage bietet zu zahlreichen Arbeiten der neueren Zeit. Von deutschen Bearbeitungen erwähne ich die von Sintenis (Züllichau 1816), Otto Moriz Müller (1822), Friedemann (Leipzig 1828—1842), dann von G. Menoth. Koch (9 Ausg. bis 1878). Nach diesen erschien Lindemanni *novus thesaurus linguae latinae prosodiacus* (1828) in zwei Bänden mit besonderer Berücksichtigung der scenischen Dichter und seit 1839 der *gradus* von Conrad in Berlin, der sich die Verminderung der Phraseologie hat angelegen sein lassen. Die Franzosen gebrauchen eine Bearbeitung von Noël; außerdem L. Quicherat *thesaurus poeticus linguae latinae* in zahllosen Auflagen (es ist ein lateinisches Lexicon der Dichtersprache bis zum 6. Jahrh.), die auch desselben Gelehrten *nouvelle prosodie latine* bereits erlebt hat. In England C. D. Yonge *the new latin gradus* mit einem *dictionary of latin epithets*.

Fr. A. Gäßlein.

Rahmenhaftigkeit. Wenn ein Gefühl, sei es ein freudiges oder trauriges, er hebendes oder niederdrückendes, das Gemüth so afficirt, daß es zur Stimmung wird, welche das ganze Thun und Lassen zeitweilig bestimmt und ihm eine besondere Färbung

¹⁾ Bergantini *scelta di poemi latini appartenenti a scienze ed arti di autori della compag. di Giesù*. Venez. 1748.

²⁾ *Revue de l'instr. publ.* 1867. p. 488.

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

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

A. B. Grube.

Lautirmethode, f. Leseunterricht.

Lebenslust. Lebenslustig, oder temperirter: lebensfroh nennt man denjenigen, der nicht nur im Leben sich gern der Freude hingiebt, sondern der am Leben selbst seine Freude hat, dem das Dasein an sich schon Freude macht. Die Lebenslust entspringt aus der freien ungehinderten Entfaltung der Lebenstrieb- und ihrer vollen Befriedigung. Je empfänglicher die Seele ist, je leichter und schneller sie die Eindrücke der Außenwelt empfängt und verarbeitet, je kräftiger sie wieder auf diese zurückwirkt, in eigenem Thun und Schaffen, desto gehobener fühlt sie sich auch, desto mehr hat sie Lust am Leben. Unlust ist Schwäche, gehemmter Trieb, entleertes Vermögen. Da in der Jugend die Reizempfindlichkeit am größten ist, in der Kindesseele alle Prozesse am schnellsten und lebendigsten vor sich gehen und — weil für sie noch alles neu ist — sie nur aus dem Vollen zu nehmen braucht, die Triebe und Kräfte am frischesten sich regen, am reichsten sich entwickeln: so muß auch in der Jugend die Lebenslust am größten sein und am kräftigsten sich offenbaren. Das jugendliche Blut, weil es frischer sich erneuert und lebendiger kreist, giebt auch dem Seelenleben jene Frische, die als Lustgefühl empfunden wird und wieder fördernd auf alle psychische Functionen zurückwirkt. Die lebhaftere Erregung der sensibeln Nerven geht um so schneller auch auf die motorischen Nerven über, das Gefühl wird zum Bewegungsdrang, muß sich nach außen hin gleichsam entladen — daher das oft unbändige Schreien und Toben, die unruhige und unermüdlige Beweglichkeit der Jugend. Die Erzieher sollen sich dieser Lebenslust freuen, denn sie ist ein Zeichen der Lebenskraft und Gesundheit; sie sollen nicht zu ängstlich und pedantisch sechsjährige Buben und Mädchen in die zwängende Regel äußerer Wohlstandigkeit und „feinen“ Benehmens einschnüren, nicht mit tantenhafter Aengstlichkeit jede lebhaftere

*) Fenelon hat diese Launenhaftigkeit vortrefflich geschildert, indem er eigens für seinen prinzipialen Zögling die „Fabel vom Phantasten“ componirte.
D. Red.

Bewegung hemmen und über das laute ungestüme Wesen erschrecken. Mit übereilter und unvorsichtiger Unterdrückung der Aeußerungen der Lebenslust drückt man auch das Leben selber nieder und macht die Jugend auch zum Guten verdrossen. Daß die Erzieher in die Jugendlust und Lustigkeit eingehen sollen, daß der Frohsinn auch wieder dem Gehorsam zu Statten kommt und der Strenge der Zucht keinen Abbruch thut: dies ist von uns bereits im Artikel „Frohsinn“ hervorgehoben worden. Es heißt die Lebenslust gewaltsam unterdrücken und sich an der Jugend versündigen, wenn man sie im Arbeiten und Lernen überfordert, übermäßig streng behandelt, ihr fortwährend unfreundlich begegnet, anstatt ihr zu erlaubten Aeußerungen der Lebenslust Raum zu schaffen und Gelegenheit zu bieten. Andererseits ist wiederum die Strenge und der Ernst, womit das Kind im Gehorsam erhalten, zum Fleiß, zur Ordnung und Pünctlichkeit in allem, was ihm zu thun obliegt, angehalten wird, das beste Mittel, ihm auch seine Spiele, Beschäftigungen und Unterhaltungen, in denen es sich mehr selbst überlassen bleibt, werthvoll und seine Lebenslust um so nachhaltiger zu machen, je weniger sie in gewaltsamen und regellosen Ausbrüchen verpufft. Ist nur die Zucht rechter Art, so wird auch die lärmende und tobende Jugend nicht vergessen, daß sie unter erziehlicher Leitung steht und nicht jene Haltung verleugnen, die man von jedem wohlerzogenen Kinde fordern muß. Eine gewisse Hemmung und Friction stärkt die Kraft und damit das Lustgefühl. Würden die Ferientage so angenehm sein, wenn an den Schultagen nicht tüchtig wäre gearbeitet worden? Je selbstthätiger das Leben, desto genußreicher ist es auch. Mit der geistigen Regsamkeit steht es aber bedenklich, wenn die leibliche Gesundheit ihr keine Grundlage bietet. Darum forge man auch aus diesem Grunde für regelmäßige Bewegung in freier Luft und stete Uebung der leiblichen Kraft. Man mache es der Jugend zum Bedürfnis, stets und allseitig ihre Kräfte zu regen, damit sie diesen Bewegungsdrang in das spätere Leben hinübernehme, an passiver Ruhe nimmer Gefallen finde, jede neu erreichte Stufe zum rüstigen Vorwärts- und Aufwärtstreben benutze und im Wirken mit dem ganzen vollen Menschen die Jugendfrische sich bewahre. Wenn im Organismus ein System auf Unkosten der übrigen angestrengt oder ausgebildet wird, oder wenn eins krankhaft erregt und leidend ist, so leidet eben der ganze Organismus, mag nun die Störung von leiblicher oder geistiger Seite erfolgen. Mit dem Gefühl der Gesundheit Leibes und der Seele steht und fällt auch die Lebenslust.

A. W. Grube.

Lectionsplan. Zur Ordnung des Unterrichts gehört die Eintheilung des Unterrichtsstoffes nach der Unterrichtszeit. Der Umfang jenes und seine Theilung in Fächer und Classenpensa, wie die Cursusdauer der Schule und ihrer einzelnen Classen wird durch den Lehrplan der Schule vorgeschrieben (s. d. Art.). Durch Anwendung desselben auf eine bestimmte begrenzte Zeit, etwa ein Jahr, und die in demselben in der Schule obwaltenden besonderen Verhältnisse entsteht ein Lectionsplan. Er enthält in sich den Stundenplan, der in der Regel nach wöchentlichen Abschnitten die für jede Classe und jeden Lehrer auf die einzelnen Tage und Stunden fallenden Lectionen bezeichnet, giebt aber auch specieller, als es in dem Lehrplan meist geschehen kann, die in dem gegebenen Zeitraum (Schuljahr oder Schulsemester) in jedem Fache und in jeder Classe zu absolvirenden Pensa, die zu gebrauchenden Lehrbücher, das Maß der schriftlichen Arbeiten und Correcturen an. So versteht z. B. die Instruction für die Gymnasial-Directoren in Pommern vom 1. Mai 1828 (§ 26) unter Lectionsplan „eine vollständige Uebersicht der Lehrverfassung für das nächste Schuljahr oder Semester“, und rechnet dazu die Angabe 1) der für jedes Lehrfach und seine Zweige bestimmten Stundenzeit, der Lehrbücher und nach deren Paragraphen des Umfanges des in jeder Classe zu Leistenden, wie auch der Zahl der aufzugebenden schriftlichen Arbeiten (Lectionstabelle), 2) der Folge der Lehrer und der Stundenzahl ihrer Lectionen (Lehrertabelle), 3) der Vertheilung der Lectionen und der Lehrer jeder Classe auf die einzelnen Tage jeder Woche und die Tagesstunden (Zeittabelle). Diese dritte Angabe ist der Stundenplan, wie er in den Schulen gewöhnlich ausgehängt und im engeren Sinne

Lectiionsplan genannt wird. Wo es einen allgemeinen oder Normallehrplan für eine ganze Kategorie von Schulen giebt, hat man bei der Aufstellung des besonderen Lehrplans der einzelnen Schule die durch besondere dauernde Verhältnisse derselben bedingten Abweichungen festzusetzen, im Lectiionsplan außerdem die durch vorübergehende Umstände etwa geforderten zu bestimmen. So ist z. B. die Zahl der jedem Lehrgegenstand in jeder Classe zu widmenden wöchentlichen Stunden allen Gymnasien und Realschulen Preußens vorgeschrieben. Aber einige Modificationen dieser allgemeinen Vorschrift werden theils auf die Dauer, theils vorübergehend gestattet.

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

An manchen Orten, z. B. in Württemberg (s. oben Bd. II. S. 89), erlangen die Lehrer durch ihre Anstellung einen Anspruch auf bestimmte Classen oder Unterrichtsfächer. An den preussischen und österreichischen Gymnasien steht, wie die Abfassung des Lectiionsplans überhaupt, so vornehmlich die Vertheilung der Fächer und Stunden unter die einzelnen Lehrer, für welche, wie es besonders die westfälische Directoren-Instruction vom 26. Juli 1856 hervorhebt, lediglich das Bedürfnis der Anstalt maßgebend und entscheidend sein soll, mit Vorbehalt der Genehmigung der Behörde dem Director allein zu (vgl. österr. Organisationsentwurf von 1849 S. 206), und es werden von den Lehrern durch Anciennität und Ascension in eine höhere Stelle unbedingt geltende Rechte auf Beschäftigung in einer höheren Classe oder auf ein höheres Classen-Ordinariat nicht erworben. Nicht selten wird, wie es die westfälische Instruction empfiehlt, jüngeren Lehrern zu ihrer Anregung und Weiterbildung Gelegenheit gegeben, sich auch in höheren Classen zu versuchen. Das Maximum der einem Lehrer zu übertragenden wöchentlichen Lehrstundenzahl ist meistens durch die Vocation oder das Herkommen bestimmt. Eine preussische Minist.-Verfügung vom 13. Mai 1859 (Centralblatt f. d. Unterr. Verw. Juni 1859) hat allgemein festgesetzt, daß 24 wöchentliche Stunden das Maximum seien, wozu ein Gymnasiallehrer verpflichtet werden dürfe, weil die Erfahrung gelehrt habe, daß eine größere Stundenzahl eine Ueberbürdung der Lehrer sei, bei welcher der Zweck des Unterrichts auf höheren Lehranstalten nicht erreicht werden könne. Für die preussischen Realschulen erster Ordnung ist verfügt worden, daß die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden, zu welcher durch die Vocation zu verpflichten sei, bei dem Director in der Regel 12, bei den Oberlehrern 20, bei den ordentlichen Lehrern 22, bei den wissenschaftlichen Hilfslehrern 24, bei den technischen Hilfslehrern 26 nicht übersteigen dürfe. Neuere Verordnungen des Ministers Falk (siehe Centralbl. 1873 S. 457. 1878 S. 487. Deutsche Schulges. Sammlung 1876 S. 216) haben diese Bestimmung der Realschulordnung vom 6. Oct. 1859 aufgehoben und festgesetzt, daß

der Director 14 bis 16, der etatsmäßige Oberlehrer 22, der ordentliche Lehrer und der wissenschaftliche Hilfslehrer 24, der technische und der Elementarlehrer 28 Lehrstunden wöchentlich in der Regel geben soll. Da die volle Arbeitskraft des Lehrers für die Schule zur Verwendung kommen müsse, sei die Lehrthätigkeit nicht nur regelmäßig auf diese Maximalzahlen zu erstrecken, sondern auch, wenn die Verhältnisse es erforderten, (vorübergehend und in mäßiger Erhöhung) darüber hinaus in Anspruch zu nehmen. Von der Maximalgrenze sei in solchen Fällen nicht Gebrauch zu machen, wo dies infolge großer Frequenz oder umfangreicher Correcturen oder des Gesundheitszustandes eines Lehrers zu einem Nachtheil für die Schule oder den betreffenden Lehrer führen würde. Es sei nicht zulässig, daß in Vocationen eine Verpflichtung zu einer höheren Lehrstundenzahl aufgenommen werde; aber städtische Patronate dürften eine geringere Zahl setzen. Sei in die Vocationen keine Bestimmung aufgenommen, gälten die allgemeinen Normen.

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

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

Bei der Vertheilung der Lectionen auf die Stunden eines Tages ist allzu hunter Wechsel, welcher das Interesse und die Thätigkeit des Schülers zersplittert, zu vermeiden (s. d. Art. Concentration S. 963 und Hermann Kern in den „Pädag. Blättern“ Coburg 1853 S. 347 ff.). Man muß innerlich verwandte Lectionen auf einander folgen lassen und in den oberen Classen der Nothwendigkeit größerer Vertiefung in einzelne Gegenstände, namentlich in die Lectüre mancher Schriftsteller, dadurch, daß man zwei Stunden hinter einander für sie bestimmt, Raum geben. Andererseits und zwar vornehmlich für die unteren Classen verdient die Ansicht Quintilians (Inst. I. 12) Beachtung, daß die Abwechslung den Geist erfrischt und belebt, und daß es schwerer sei, längere Zeit bei Einer Arbeit auszudauern (vgl. d. Art. Abwechslung S. 30, Arbeit S. 200). An Ausdauer soll freilich die Schule auch schon den beweglichen Knaben gewöhnen, aber nicht bis zu schädlicher, abstumpfend wirkender Ermüdung. Das rechte Maß kann hier nicht allgemein bestimmt werden, da es weniger von der Natur des Gegenstandes, als von der Art der Behandlung abhängig ist. Ein langweiliger Lehrer hält nicht einmal Eine Stunde lang die Aufmerksamkeit der Classe

* Vgl. die Abhandlung von Eisenlohr „Ueber die verschiedenen Rücksichten, welche bei Entwerfung eines Lectionsplans in Betracht kommen“, in den Blättern aus Süddeutschland, Jahrgang VIII. 1848. S. 1—21.
D. Red.

bei dem interessantesten Schriftsteller z. B. bei Horaz fest, während bei einem andren der Glockenschlag, der ihn am Schluß der Stunde abrufft, ihm und den Schülern viel zu früh ertönt. — Für die mehr Anstrengung oder, wie die Religionslehre, mehr Sammlung des Gemüths fordernden Lectionen sind die ersten Tagesstunden am meisten geeignet. Es ist auch gut, solche Lectionen mit leichteren wechseln zu lassen, damit die geforderte Spannung, wie *Arsis* und *Thesis*, abwechselnd steigen und fallen könne (vgl. *Waiz*, Allg. Pädag. S. 354). Zwischen wissenschaftliche Lectionen Unterricht in technischen Fertigkeiten, im Schreiben, Zeichnen, Singen, auch wo möglich im Turnen einzufügen, ist zweckmäßig, sobald bei diesem Unterricht die Disciplin gut gehandhabt wird. Andernfalls wirkt die dort herrschende Unordnung nachtheilig auf die Haltung der Classe in der folgenden Stunde. Aus derselben Rücksicht sind auch in der Erholungspause, die nach der zweiten Stunde des Vormittags und nach der ersten des Nachmittags einzutreten pflegt, keine sehr zerstreute Spiele zu gestatten.

Die Wahl der Tageszeit muß mit Rücksicht auf die Lebensgewohnheiten des Publicums geschehen. Die Lehrstunden der lateinischen Schulen Württembergs begannen nach der Schulordnung von 1559 Sommer und Winter des Morgens um 6 und, weil man damals um 11 Uhr zu Mittag aß, des Nachmittags um 12. Ebenso an vielen andern Orten. An dem 1560 eröffneten Gymnasium zu Stralsund mußten anfangs die älteren Schüler sich im Sommer schon um 5 Uhr in ihren Classen einstellen (*Zober*, Gesch. des Strals. Gymn. I. S. 7). Allmählich hat man sich gewöhnt später aufzustehen und zu Mittag zu essen. Jetzt beginnt der Unterricht wohl an den meisten deutschen Gymnasien des Morgens im Sommer um 7, im Winter um 8 (an nicht wenigen immer um 8), des Nachmittags um 2. Der Anfang früh um 7 empfiehlt sich vor dem um 8 für den Sommer dadurch, daß er die Schüler zu früherem Aufstehen nöthigt, den Schulunterricht vor einem Theil der Mittagshitze bewahrt und zwischen dem Vor- und Nachmittagsunterricht eine größere, in vieler Hinsicht willkommene Pause giebt. Der Einwand, daß den Schülern dadurch die häusliche Arbeitszeit des Morgens zu sehr verkürzt werde, wird durch die gemachte Erfahrung entkräftet, daß die meisten Schüler sich des Morgens an einer zweistündigen Arbeits-, Ankleide- und Frühstückszeit vor dem Schulunterricht genügen lassen und deshalb, wenn dieser um 8 beginnt, gern mindestens bis 6 schlafen, beginnt er aber um 7, früher aufstehen. — Schüler der untersten Classen, namentlich der Vorschulclassen, läßt man an vielen Orten auch im Sommer erst um 8, theilweise im Winter um 9 zur Schule kommen. — Der pünctliche Anfang um 8 (bezw. 7) und 2 Uhr ist u. a. durch Verfügung des Prov.-Schulcollegiums von Pommern vom 16. Sept. 1865 (Wiese Verordnungen, 2. Aufl. I, S. 123) angeordnet. Nach der zweiten Vormittagslektion soll eine Pause von 15 Minuten gemacht, zwischen den übrigen Vormittagslektionen und am Nachmittag um 3 Uhr die Pause nicht über 10 Minuten ausgedehnt werden. — An mehreren Orten des nördlichen Deutschlands ist es üblich, in den dunkleren Wintermonaten, um die früh eintretende Dämmerung zu vermeiden, des Nachmittags die Pause um 3 Uhr wegfällen zu lassen und, bei pünctlichem Anfang um 2, statt um 4 schon 3¼ oder 3½ Uhr zu schließen.

Hinsichtlich der Vertheilung der Lectionen auf die Woche ist die Einrichtung zu erwähnen, nach welcher der Mittwoch und Sonnabend (oder auch der Dienstag und Donnerstag) am Nachmittag von ordentlichen Unterrichtsstunden frei bleiben, dafür aber nicht selten mit außerordentlichen Schulstunden, Privatstunden und einem größeren Maß häuslicher Arbeiten belegt werden. S. hierüber oben I. S. 251 u. II. S. 435. — In größeren Städten, wie Berlin (seit 1867), Stettin (seit 1872), Danzig u. a., ist seit einigen Jahren, um den Nachmittagsunterricht zu beseitigen oder wenigstens sehr zu beschränken, der Vormittagsunterricht auf 5 Stunden (7 bis 12 oder 8 bis 1) mit im ganzen 45 Minuten Pausen ausgedehnt. Die Stunden von 1 bis 3 bleiben dann immer frei zum Essen und zur Erholung. — Die Vortheile dieser Einrichtung sind: Soweit der Nachmittagsunterricht wegfällt, was allerdings für

die meisten Classen nicht an allen Tagen möglich ist, haben Lehrer und Schüler den Schulweg an einem Tage nur zweimal zu machen. Dies ist an Orten, wo viele weit von der Schule wohnen, sehr erwünscht. Lehrer und Schüler haben an den Nachmittagen mehr Zeit zu Spaziergängen, weiteren Ausflügen, zu größeren häuslichen Arbeiten, auch zu Nebenbeschäftigungen, wie Musik, Zeichnen, und können ihre Arbeitszeit passender eintheilen. Sie sind, da der Nachmittagsunterricht, so weit er noch bestehen bleibt, frühestens um 3 beginnt, nicht genöthigt, in der Verdauungszeit in der Schule thätig zu sein. Die Eltern können mit ihren Kindern gemeinsam und letztere in Ruhe essen, was nicht angeht, wenn wie in großen Städten gewöhnlich, die Väter erst um 1½ Uhr vom Bureau, aus dem Comptoir oder von der Börse kommen und die Mütter durch Besuche bis nach 1½ Uhr in Anspruch genommen werden, die Kinder aber um 2 Uhr wieder in der Schule sein müssen. Der Schulunterricht vermeidet im Sommer die Nachmittagshitze und im Winter das Abenddunkel. Publicum und Lehrer sind aus diesen Gründen mit dem fünfständigen Vormittagsunterricht größtentheils sehr zufrieden. — Die Gegner behaupten folgende Nachteile: Fünf Stunden Unterricht hintereinander seien für Schüler und Lehrer zu anstrengend. Namentlich den letzteren können nicht zugemuthet werden, fünf Stunden unmittelbar hinter einander zu unterrichten, kaum vier Stunden, und deshalb werde die Vertretung verhandelter Lehrer durch diese Einrichtung sehr erschwert. Ebenso die Bestrafung unleißiger Schüler mit Nachsitzen, da nach fünfständigem Unterricht das Zurückbehalten zum Nacharbeiten der Gesundheit schädlich sein würde. Es bleibe im Anschluß an den Unterricht auch keine passende Zeit für Lehrerconferenzen, Wechsel der Bücher aus der Schülerbibliothek, für Beschäftigung des Lehrers mit einzelnen Schülern u. dgl. Der Confirmandenunterricht, der sonst zweimal in der Woche von 11 bis 12 stattfindet, müsse dann auf die Stunde von 12 bis 1 gelegt werden, was seinem Erfolge hinderlich sei. Viele Schüler hätten zu Hause nicht gehörige Aufsicht und Nöthigung zu angemessener Beschäftigung, trieben sich daher in den freien Nachmittagsstunden herum und geriethen dadurch in Zuchtlosigkeit und allerlei Ausschreitungen. Die Nothwendigkeit, den meisten Classen an einigen Tagen von 3 bis 5 Uhr Unterricht zu geben, fordere für die Classenzimmer mehr Beleuchtung als sonst. Der viermalige Schulweg sei kein Nachtheil, sondern wirke körperlich und geistig erfrischend. Das Mittagessen könne in den meisten Familien gleich nach 12 Uhr eingenommen werden. — Auf der im Oct. 1873 über verschiedene Fragen des höheren Schulwesens im preussischen Unterrichtsministerium abgehaltenen Conferenz, ist diese Frage besprochen worden. Man stimmte darin überein, daß die Beseitigung des Nachmittagsunterrichts für Berlin wünschenswerth, wenn auch mit Rücksicht auf den zu ertheilenden Nebenunterricht niemals völlig ausführbar, auch für andere Städte, wo ähnliche Verhältnisse und die Lebensgewohnheit der Bewohner diese Einrichtung erheischten, dieselbe zulässig, jedoch für die kleineren Städte weder ein Bedürfnis noch wünschenswerth sei (Protok. S. 143). Besonders gründlich ist die Frage auf der achten Directorenconferenz der Provinz Preußen vom Jahre 1877 erörtert worden. Dort hat sich die große Mehrheit der Versammlung (31 bezw. 30 Stimmen gegen 4 bezw. 5) dafür erklärt, daß der Wegfall des Nachmittagsunterrichts unter Vermehrung des Vormittagsunterrichts principieell nicht zweckmäßig sei, auch nicht in Städten, deren Größe und Lebensverhältnisse es wünschenswerth machen (Protok. S. XXXV. Siehe auch unten den Art. Unterrichtszeit). In ähnlicher Weise hat sich die Posener Directorenconferenz vom Jahr 1879 einstimmig gegen die principielle Beseitigung des Nachmittagsunterrichts erklärt (Protok. S. 85 und 241). — Sonst herrschte die Sitte, im Lectionsplan die Schulwoche in zwei einander entsprechende Hälften zu theilen und jeden Lehrgegenstand in den beiden Hälften der Woche gleichmäßig wiederkehren zu lassen, so daß der Montag dieselben Lectionen hatte wie der Donnerstag, der Dienstag wie der Freitag, der Mittwoch wie der Sonnabend. Diese Ordnung, welche Lattmann (Ueber die Frage der Concentration. Göttingen, 1860 S. 106. 112) ganz wieder hergestellt sehen möchte, wenigstens für die jüngeren Schüler, besteht zum Theil noch

an vielen Orten. Man legt namentlich die wöchentlich zweistündigen Lectionen auf Montag und Donnerstag oder Dienstag und Freitag u. s. w. Rathfamer ist es, was auch Lattmann als möglich zugeibt, solche Lectionen wenigstens in den oberen Classen zwei auf einander folgenden Tagen zuzuweisen, weil dadurch hier, wo Schüler und Lehrer sich gründlicher vorbereiten müssen, die Continuität und damit die Gründlichkeit des Arbeitens gefördert und, da doch dann zwei Stunden nahe zusammen liegen, die Wirkung der zweiten erleichtert und gestärkt wird*). Am Halberstädter Gymnasium ist diese Einrichtung bewährt gefunden. Außerdem bezeugt der Director desselben Th. Schmid in Zahn's N. Jahrb. 1857 Bd. 76 S. 251, es habe sich dort „vortreflich bewährt, den lateinischen Sprachunterricht in die eine, den griechischen in die andere Hälfte der Woche zu vertheilen, und zwar so, daß stets zwei Lectürestunden unmittelbar nach einander folgen und, vor allen in Secunda und Prima, zu gleicher Zeit immer nur Ein griechischer und Ein lateinischer Schriftsteller gelesen werde, in dem einen Vierteljahre ein griechischer Dichter und römischer Prosaiter in dem andern ein römischer Dichter und griechischer Prosaiter“. Es werde „auf diese Weise viel Zeit erspart, ein tieferes Eindringen in den Geist und Sprachgebrauch des Schriftstellers gefördert und ein leichteres und schnelleres Erfassen eines Ganzen als solchen und der künstlerischen Composition der Schrift herbeigeführt, vor allen Dingen aber dem Schüler die Vorbereitung ungemein erleichtert und fruchtbarer gemacht, indem er nicht nöthig habe von einem Schriftsteller, wenn er kaum sich ein wenig hineingelesen habe, zum andern abzuspringen; er gewöhne sich vielmehr, mit Einem Gegenstande anhaltender und deshalb eindringender sich zu beschäftigen“. Freilich wird dann, damit der Schüler während der vierteljährigen Lesung des Dichters nicht zu sehr der Prosa entfremdet werde, zum Gegenstand der „überwachten und mit schriftlichen Arbeiten verbundenen Privatlectüre“ ein Prosaiter gemacht. Daraus folgt, daß, wo eine so geleitete Privatlectüre nicht durchgeführt wird, es doch rathsam erscheinen muß, in der Classenlectüre neben dem Dichter einen Prosaiter derselben Sprache hergehen zu lassen. Die preußische Ministerialinstruction vom 24. October 1837 sagte: Während es bei der Vorschrift, in Einem Semester und in Einer Classe nur Einen lateinischen und griechischen Prosaiter und Dichter zu erklären, auch ferner verbleibe, könne die erste Hälfte des Semesters ausschließlich dem Prosaiter und die übrige Zeit nur dem Dichter zugewandt werden. Für diesen Vorschlag haben sich nachdrücklich C. L. Roth und Nägelsbach (s. ob. Bd. I. S. 927 und des letzteren Gymnasialpäd. S. 146), gegen denselben mit gleicher Entschiedenheit ein P. M. unterzeichneter Auffatz in Zahn's neuen Jahrb. 1857, Bd. 76, S. 53 ff. und Bäumlein erklärt (ob. Bd. III. S. 84 f.)**).

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

Nicht unwichtig ist endlich die Form, in welcher der Lectionsplan aufgeschrieben wird. Er muß dem Director und den Lehrern, die ja täglich dafür zu sorgen haben,

*) Vgl. die Ansicht Herbart's in dem betr. Art. S. 398.

D. Red.

***) Vgl. auch Märklin in der von Schnizer redigirten „Mittelschule“, Jahrgang 1846. S. 212 ff. — Roth, Kl. Schriften I. 14 u. 405—422. — Nägelsbach in den Verhandl. der Philologen-Versammlung in Stuttgart S. 153. — Bäumlein ebendas. und N. Jahrb. 1858. Mai S. 269.

D. Red.

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

Behrman.

Lectorheft, s. Schultagebuch.

Lehramtsprüfung, s. Prüfung, Lehrerprüfung.

Lehrcurse für Volksschullehrer. Wer zu lehren hat, muß nicht nur dasjenige wissen, was er anderen mittheilen soll, sondern auch fähig sein, solches auf die rechte Art mitzutheilen; es handelt sich bei ihm ebensowohl um die Methode des Lehrens als um Ansammlung derjenigen Kenntnisse, in welchen er unterrichtet. Da aber niemand in sein Lehramt schon als ein fertiger Meister eintritt, so folgt, daß jeder Lehrer die Pflicht hat, sich in beiden Beziehungen — in Kenntnissen und Methode — weiter zu bilden; und dies umso gewisser, in je jüngerem Alter in das Lehramt eingetreten wird und je kürzer die Zeit der Vorbereitung darauf (den Einzelnen zugemessen ist). Solches ist der Fall bei den Volksschullehrern; dem entsprechend wird auch überall, wo ein lebendigeres Interesse für die Schule vorhanden ist, für Mittel und Wege zur Weiterbildung der betreffenden Lehrer gesorgt. Man versammelt die Angehörigen der Schulbezirke regelmäßig in Conferenzen zu Besprechung von pädagogischen und didaktischen Gegenständen, man eifert durch Preisaufgaben zum Studium an, sorgt für Circulation der einschlägigen Litteratur u. s. w. Ganz speciell aber dienen für diesen Zweck besondere Lehrcurse, zu welchen namentlich die jüngeren Lehrer beigezogen werden.

Schon in viel früheren Zeiten ist es geschehen, daß je und je auch für ältere Schulmänner solche Curse gehalten wurden; namentlich aber als Pestalozzi's Methode in Schwang kam, hat man dieselbe mit großem Eifer den Lehrern bekannt zu machen gesucht, weil man glaubte, damit den einzig richtigen Unterrichtsgang gewonnen zu haben. Man muß aber auch bedenken, auf welchem Wege früher die meisten Lehrer sich auf ihren Beruf vorzubereiten hatten. Es geschah dies nach Art der Handwerker. Ein besserer Schulmeister nahm junge Leute als Lehrlinge an, hernach wurden die so Instruirten als Gesellen (Schulknächte) eingestellt und jeder brachte zuletzt in den eigenen definitiven Schuldienst mit, was er bei seinem Meister abgesehen hatte. Ohne Zweifel waren den so Gebildeten jene Lehrcurse ganz besonders dienlich, sie halfen zur Befreiung von Einseitigkeiten, sie weckten überhaupt das Nachdenken über die Methode, und eine schöne Zahl von eifrigen Schulmännern hat sich durch diese, obzwar z. B. in Württemberg bald wieder verpönt gewordene Methode zur Tüchtigkeit hindurchgearbeitet.

Es ist bemerkenswerth, daß so oft sonst eine neue Methode aufkam — es sei Rechnen, deutsche Sprache, Gesang u. s. f. — allemal wieder ein neuer Anlauf zu Fortbildungscursen genommen wurde.

Offenbar ist eine Nöthigung zu solchen Cursen in unserer Zeit nicht mehr in dem Grade wie früher vorhanden. Unsere Volksschullehrer nehmen alle ihren Bildungsgang durch geordnete Lehranstalten, durch Seminare, in welchen Hand in Hand mit der Unterweisung in Kenntnissen auch die zur Zeit erprobteste Methode, dieselben zu lehren, betrieben wird. Es giebt so zu sagen eine Gemeinlehre für alle, und damit in Verbindung tritt die Fähigkeit auch der älteren Schulmänner, sich im Neuen, was die Pädagogik bringt, zu orientiren, das Passende daraus sich anzueignen.

Gleichwohl darf man den Nutzen der Fortbildungscurse aus anderen Gründen nicht gering anschlagen. Ganz besonders sind dieselben den jungen Lehrern zu gönnen.

Demn diese kommen mit noch recht unreifen Jahren hinaus in fast unabhängige Stellungen, haben meist, namentlich zur Sommerszeit, viele freie Zeit, ihr Unterricht beschränkt sich in der Regel auf die jüngsten Classen, nimmt also einen Theil der im Seminare erworbenen Kenntnisse Jahre lang nicht mehr in Anspruch, so daß dieselben im Bewußtsein zurücktreten, wenn kein sonstiger Reiz, sie zu erhalten und zu vermehren, hinzutritt. Ein Lehrkurs daher, der diese jungen Männer nöthigt, sich vorzubereiten, sich zu üben, überhaupt geistig gesammelt zu arbeiten, erscheint schon darum als eine wirkliche Wohlthat, weil er vor dem Zurücksinken und Erschlaffen bewahrt. Vorausgesetzt natürlich, daß in solchen Curssen und für sie wirklich gearbeitet wird. Denn wo keine Arbeit, da kein Lernen. Unter Arbeit verstehen wir jedoch nicht bloß die des Aneignens, sondern wesentlich auch die des Wiedergebens von Kenntnissen, der sprachlichen Darstellung, die uns Deutschen ohnehin so schwer gelingt und in welcher sich immerfort zu üben, auch den Alten noch wohl ansteht.

Den noch Unreifen also sind die fraglichen Curse gewiß in hohem Grade dienlich, aber unter Umständen sind sie auch den schon erfahrenen Schulmännern zu wünschen und können zu einer Nothwendigkeit werden in solchen Fällen, wo es sich z. B. von Einführung eines neuen Lehrfaches oder von Einübung einer neuen Methode handelt. Soll aber dabei etwas herauskommen, so muß erstlich der rechte Mann (nach Kenntnissen und Auctorität) für die Leitung gefunden werden, für's andere muß die Zahl der dabei Betheiligten eine mäßige sein, und drittens darf sich die Unterweisung nicht auf bloßen Vortrag seitens des Leiters beschränken, sondern es muß von allen Theilnehmern dabei gearbeitet und etwas geleistet werden. Unter diesen Bedingungen rechtfertigt es sich, daß vom Staate die Kosten der Leitung, von den Gemeinden der Ersatz des Reiseaufwandes für die Lehrer übernommen werden.

Am sichersten freilich, wenn es möglich wäre, die in Frage kommenden Lehrer je und je wieder in ein Seminar zu Exercitien einzuberufen, weil hier die sicherste Bürgschaft für das Vorhandensein der erwünschten Lehrkräfte u. s. f. gegeben wäre. Aber zur Regel läßt sich dies aus vielen Gründen nicht machen. In Württemberg geschieht solches je und je. In Preußen hatte man in den zwanziger Jahren einen Anlauf genommen und zwar der Art, daß bereits angestellte Schullehrer, welche überhaupt der Nachhilfe bedürftig oder in ihrer Bildung und Amtsgeschicklichkeit zurückgegangen waren, auf einige Zeit in das Hauptseminar einberufen wurden, um in einzelnen Fächern methodisch geübt zu werden; aber abgesehen von den Kosten, war es namentlich die Ueberbürdung der Seminarlehrer, was die Sache wieder rückgängig machte. An anderen Orten wird für praktische Fortbildung der Lehrer durch Zuweisung der Mindergeschickten an eine förmliche Musterchule (Zürich; s. den Artikel „Schweiz“) oder an die Schule eines geschickten Lehrers in der Nachbarschaft (Oesterreich) gesorgt. Ein „einstweilen noch bestehendes Nachbildungsinstitut“ in Hannover (s. d. Art.) nimmt im Sommer 4 Wochen lang je ca. 12 Landschullehrer auf. — Man muß eben das Mögliche nehmen, und da wird man sicher gehen, wenn man je für kleinere Kreise einen tüchtigen Geistlichen oder Lehrer für die Leitung zu gewinnen sucht.

Mit was aber sollen dann die Theilnehmer beschäftigt werden? — Die Antwort liegt nahe: mit einem Neuen, wenn ein solches wichtig und nöthig ist; sonst mit Behandlung einzelner der Schule zugehörigen Fächer. Daß dazu unter anderen auch Tonsetzlehre und Orgelspiel gehört (in Württemberg obligat für alle unständigen Lehrer, sowie für die ständigen bis zum 45. Lebensjahre), ist natürlich.

Anderer Fächer können zwar auch unter Umständen vorgenommen werden, wie z. B. Zeichnen; doch sicherer ist, wenn die besondere Ausbildung für dieses Fach einen breiteren Raum in besonderen Anstalten erhält. Ebenso auch muß, wer sich für die Ertheilung eines methodischen Unterrichts befähigen will, sich in einer Anstalt förmlich dazu einüben lassen.

Man hat auch schon den Versuch gemacht, Volksschullehrer dadurch zu Ertheilung eines landwirthschaftlichen Unterrichts zuzubereiten, daß man sie auf einige Wochen in

eine landwirthschaftliche Lehranstalt schickt. Gewiß, daß wer überhaupt das Lehrgeschäft versteht, der kann auch Landwirthschaft lehren, vorausgesetzt daß er diese versteht; aber eine Erfahrungswissenschaft, wie die, welche dem Landwirth dienen soll, lernt man nicht in einigen Wochen, und die Landwirthe selbst sehen in unseren Fortbildungsschulen lieber die gewöhnlichen Schulfächer tüchtig vom Lehrer geübt, als die Zeit mit Bemühungen um ein ultra posse hingebacht. Anders natürlich, wo ein Lehrer selbst Landwirthschaft mustergültig zu treiben gelernt hat. Ueberhaupt aber, wie zur Bildung, so gehört auch zur Fortbildung, daß ein jeder bei sich selbst bleibe und darin sich rechtschaffen übe, was speciell seines Berufes ist.

A. Hauber.

Lehren und Lernen. Was das Lehren sei und wie gelehrt werden soll, wird zunächst aus dem Wesen und der Art des Lernens zu erkennen sein. Denn das Lehren ist doch nur diejenige geistige Thätigkeit, durch welche das Lernen erzielt wird. Wir pflegen aber das Aneignen sowohl geistiger als körperlicher Fertigkeiten und das Aufnehmen des Wissens im Verstande wie im Gedächtnisse, ja auch das Annehmen gewisser Richtungen des Gemüthes Lernen zu nennen. Es mag wohl eine Mutter sagen, ihr Kind habe im Verkehre mit anderen, vielleicht in der Schule selbst, diese oder jene Unart gelernt; der Knabe wird einem Schuster übergeben, um dessen Handwerk zu lernen; der junge Mann besucht den Fechtboden, um die Handhabung der Waffen zu lernen. Die Aneignung sowohl der Unart als des Thuns im Handwerk und beim Fechten geschieht durch Nachahmung und wird vollzogen durch die Gewöhnung, so daß wir, wenn alles Lernen von derselben Art wäre, das Lernen als ein Aneignen durch Gewöhnung definiren müßten. Dasselbe wird ausgesagt werden, wo man vom Lernen des Lesens und Schreibens spricht: das Kind eignet sich die Fertigkeit im Lesen und Schreiben an durch Nachahmung; und wenn es sich daran gewöhnt hat, sagen wir, es habe Lesen und Schreiben gelernt. Das Lernen einer Sprache oder einer Wissenschaft und Kunst aber ist nicht eine Gewöhnung, wenn es gleich der Gewöhnung allerdings bedürftig ist; denn hier führt die Nachahmung nicht zur Aneignung, da demjenigen, welcher durch Nachahmung zur Fertigkeit gelangt, die Sprache so wenig zu eigen wird, als dem künstlich abgerichteten Vogel. Und so wird denn auch das Auswendiglernen der Wörter oder Phrasen, der Formen und Regeln einer Sprache, wie das Einprägen der für eine Kunst oder Wissenschaft aufgestellten Grundsätze im Gedächtnisse nicht ein Lernen der Sprache, Wissenschaft oder Kunst genannt werden dürfen, sondern nur ein Beschaffen des Materials für ein mögliches Lernen der Sprache, Wissenschaft oder Kunst. Denn die Thätigkeit des Geistes, welcher in solcher Weise sich anschickt, geistige Stoffe sich anzueignen, beschränkt sich auf die Nachahmung der Töne, welche im Gedächtnisse, je nach dessen Beschaffenheit schwächer oder fester, und nur so haften, wie eine Sangweise, die wir gehört haben, in der Erinnerung uns gegenwärtig bleibt. Da aber einmal unsere Sprache so verschiedenartige Aneignungen mit demselben Worte Lernen bezeichnet, so werden wir vorderhand zwei Arten des Lernens zu unterscheiden haben, ein Lernen im weiteren Sinne, welches vorzugsweise im Nachahmen besteht und die Gewöhnung zum Ziele hat; und ein Lernen im engeren Sinne, dessen Charakter die Spontaneität ausmacht, dessen Ziel das Wissen und Können ist. Eine dritte Art des Lernens, welche zwischen dem Lernen im weiteren und dem im engeren Sinne in der Mitte stehend, obwohl dem ersten mehr verwandt als dem zweiten, doch als Mischung beider Arten erscheint, wird das Lernen durch Nachbildung sein. Wer die Natur und die Art des Lehrens aus der Natur und Art des Lernens zu erkennen sucht, wird vorzugsweise das Lernen im engeren Sinne zu betrachten haben.

Der Anfang des Lernens im engeren Sinne ist ein Empfangen, entweder von außen oder durch eine in unserem Geiste selbst entstehende Regung, und das Empfangen selbst, welches zum Anfang eines Lernens wird oder werden kann, ist schon eine Thätigkeit des Geistes. Denn daß man vernehmen und sogar auch in's Gedächtnis aufnehmen könne, ohne wirklich zu empfangen, läßt sich an solchen Missbildungen des Geistes erkennen, dergleichen H. Schubert (Geschichte der Seele II. S. 101. 4. Aufl.)

eine beschrieben hat: Ein Blödsinniger, August Beck, konnte die in der Sprache ihm mitgetheilten Worte vollständig und oft nach langer Zeit ganz treu wiedergeben, ohne sich den Inhalt dieser Reihen von Worten jemals angeeignet zu haben. Ganze Briefe, die man ihm vorgesagt hatte, merkte er wörtlich, und wußte sie nach einiger Zeit der Person, an welche der Brief gerichtet war, unverfälscht herzusagen. Eine Menge von Aufträgen, welche ihm für seine weiten Fußreisen aufgegeben waren, so verschieden auch die Aufträge waren, und so sehr sie sich durchkreuzten, behielt er Monate und Jahre lang im Gedächtnis, und ebenso die Wege, die er gemacht hatte. Aber wenn ihm auf der Hinreise eine Stadt rechts gelegen hatte, sagte er auch bei der Herreise, dieselbe liege rechts; und was er als den ihm gegebenen Auftrag mit wörtlicher Treue ausrichtete, das wußte er selbst niemals. Er sprach seinen Abschied vom Militär, welcher ihm vorgesagt und schriftlich mitgetheilt worden war, auf eine Weise aus dem Gedächtnisse her, daß man merken konnte, die Worte, „er sei seines Blödsinns halber entlassen worden“, seien ihm eben so unverständlich, als manche andere Worte des Abschieds. Wie dieser Blödsinnige die ihm mitgetheilten Worte vernahm, ohne dieselben wirklich zu empfangen, so kommen nicht bloß in der Schule, sondern sogar auch in der gelehrten Welt Erscheinungen vor, welche beweisen, daß, und zwar gerade oft bei überwiegender Stärke des Gedächtnisses, eine geringere Geistesthätigkeit beim Empfangen vorhanden sein könne. Ueberall aber, wo empfangen werden kann, ist die Thätigkeit, durch welche empfangen wird, entweder ein Meinen oder ein Ahnen und Fühlen, wenn wir durch uns selbst, oder ein Glauben, wenn wir von außen empfangen, und das, was wir empfangen, ist eine Anschauung, ein inneres Bild, das uns in der Gestalt eines Urtheils zukommt. Das Empfangen der Anschauungen aber ist nur der Anfang des Lernens, nicht das Lernen selbst; wie denn z. B. niemand die Geschichte der Offenbarung dadurch lernt, daß er die Bibel liest, auch nicht, wenn ihm das Thatsächliche im Gedächtnisse haftet. Es ist das *ὄτι*, was ihm in diesen Anschauungen zukommt; und erst, wenn er das *διότι* gefaßt hat, wird er, was er empfangen, auch gelernt haben: aus dem Anschauen wird das Einsehen geworden sein. Zwischen dem Empfangen der Anschauung und dem Gewinnen der Einsicht, zwischen dem *ὄτι* und dem *διότι* steht oder waltet und vermittelt vielmehr die Behandlung oder die Verarbeitung durch den Verstand. Wer gerade so meint und glaubt, wie er empfangen hat, von dem kann man nicht sagen, er habe gelernt, sondern man schreibt ihm vorgefaßte oder eigensinnige Meinungen oder einen Auctoritätsglauben zu. Der Gang des Lernens ist aber nicht der gleiche, wenn wir meinent und glaubend, oder wenn wir ahnend und fühlend empfangen, obwol es dort, wie hier, Anschauungen in der Gestalt von Urtheilen sind, welche wir empfangen. Wo wir meinent empfangen, da folgt auf diesen ersten Act des Lernens die Behandlung, und nach Umständen die Verarbeitung des Empfangenen als der zweite; und die Verarbeitung geschieht durch Vergleichung der eben jetzt empfangenen Anschauung mit einem im Geiste schon vorhandenen *πρώτον*, welches als durch sich selbst feststehend anerkannt ist, wie ein Axiom oder ein schon verstandener Lehrsatz für mathematische, wie die Muttersprache und schon verstandene Sprachregeln für sprachliche Anschauungen. Es ist der Verstand, welcher die empfangene Anschauung durch Vergleichung mit dem im Wissen schon vorhandenen *πρώτον* verarbeitet. Es wird auf diesem Wege das, was Aristoteles (Anal. Post. I, 1.) die *μάθησις διανοητική* nennt: *πᾶσα διδασκαλία καὶ πᾶσα μάθησις διανοητικὴ ἐκ προϋπαρχούσης γίνεται γνώσεως*. Die neue Anschauung wird vom Verstande geprüft durch Vergleichung mit dem schon vorhandenen Wissen oder Glauben. Diese Vergleichung geschieht aber, nur unbewußter und augenblicklicher, auch da, wo die empfangene Anschauung sogleich als richtig erkannt, wo scheinbar unmittelbar gelernt, aus dem Anschauen sofort ein Einsehen wird, wo wir z. B. eine über ein Besonderes (*καὶ ἕκαστον*) empfangene Anschauung noch während des Empfangens unter ein uns schon bekanntes Allgemeines (*καθόλου*) subsumiren. Dieses scheinbar unmittelbare Lernen kommt uns aber nur selten zu, und der Act des Vergleichens, welcher zu einem bejahenden oder

verneinenden Schlusse — wo nicht zu einem non liquet — führen muß, dauert desto länger, je weniger *πρωτα* schon in unserm geistigen Besitze sind. Das Ziel der *μάθησις διανοητική* ist ein Wissen, die *ἐπιστήμη*.

Dagegen, wo man ahnend und fühlend empfangen, ist das *πρωτον*, an welchem wir die neue Anschauung messen, nicht ein schon Gewusstes oder Geglaubtes, sondern diejenige unserer geistigen Kräfte, welche dem körperlichen Tastsinne analog ist, die *αἰσθησις*. Kommt mir etwa die Anschauung von außen zu, daß Andromache und Penelope zwar verschiedene, aber je in ihrer Art gleich schöne weibliche Charaktere seien, so kann ich diese Anschauung nur nach der Empfindung annehmen, verwerfen oder limitiren, welche ich beim Lesen Homer's gehabt habe. Oder ich soll mir die Anschauung aneignen, „daß das Dichten und Trachten des menschlichen Herzens böse sei von Jugend auf“ 1. Mos. 8, 21. Hier soll ich nicht das lernen, daß Gott zu Noach so gesprochen habe, denn ein solches Lernen ist nur ein Nachahmen im Erinnerungsvermögen; sondern ich soll lernen, daß das Dichten und Trachten des Menschen, wie er überall und immer ist, also auch mein Dichten und Trachten, böse sei. Ich kann das nicht durch Vergleichung der neuen Anschauung mit dem lernen, was ich an historischen Personen oder auch an Menschen aus meiner Umgebung wahrgenommen habe. Denn diese wie jene lerne ich nicht so ganz kennen, daß ich Grund hätte zu sagen, ihr Dichten und Trachten sei böse von Jugend auf; und wenn ein solches Kennenlernen auch möglich wäre, so gäbe das noch keinen Grund ab, von dem zahllosen Menschengeschlechte, von allen Dagewesenen und allen Mitlebenden dasselbe auszusagen. Wenn ich die neue Anschauung mir aneignen soll, so kann mir dieselbe nur durch Vergleichung mit der Geschichte und dem Zustande meines eigenen Gemüthes zur Einsicht werden, und die Einsicht erwächst selbst nur durch ein Fühlen, welches als *πρωτον* da sein muß, wenn ich die Vergleichung anstellen soll. Denn wenn ich nicht fühle, daß ich böse sei, so sehe ich das auch nicht ein; und wenn ich das nicht an mir und in mir fühle, so verstehe ich auch das über das ganze Geschlecht Ausgesagte nicht. Es kann weiterhin auch dadurch eine *μάθησις διανοητική* werden, aber erst auf der Basis der vorangegangenen *μάθησις αἰσθητική*. Die *μάθησις αἰσθητική* fängt auch mit dem Empfangen einer Anschauung in Gestalt eines Urtheils an; und es ist auch der Verstand, der die empfangene Anschauung mit einem schon vorher vorhandenen *πρωτον* vergleicht; aber dieses *πρωτον* ist ein *αἰσθητόν* oder eine *αἰσθησις*, so daß die Möglichkeit des Lernens und Lehrens hier ganz davon abhängt, ob eine *αἰσθησις* gerade für die Art der Anschauungen vorhanden ist, deren eine empfangen werden soll; wie die Möglichkeit, Musik zu lernen, davon abhängt, ob der Schüler musikalisches Gehör hat. Die Vergleichung führt auch nicht zu einem eigentlichen Schlusse, sondern unmittelbar zu einem bejahenden oder verneinenden oder limitirenden Urtheile; und der dritte Act dieses Lernens ist nicht ein Einsehen, sondern wieder ein Fühlen. Wir finden das *διότι* zum *ὅτι*; aber das *διότι* wohnt nicht in dem Erkannten, sondern in uns selbst, und wenn aus den Anschauungen der ersten Art durch Verarbeitung Einsichten werden, so kann man den Act der Vergleichung der Anschauungen zweiter Art nur eine Behandlung derselben nennen, durch welche ein gewisser Tact, z. B. in Erkenntnis und Schätzung des Schönen und des Häßlichen, entsteht. Aus vielen zu Einsichten gewordenen zusammengehörigen Anschauungen erster Art wird ein Wissen, aus vielen zusammengehörigen Anschauungen zweiter Art, welche meinen Tact ausbilden und verfeinern, wird ein Können. Aristoteles faßt den Begriff hiervon zu eng, wenn er dasjenige *τέχνη* nennt, was wir ein Können genannt haben, indem er übrigens das Entstehen des Könnens richtig beschreibt Metaph. I, 1: *Γίνεται τέχνη, ὅταν ἐκ πολλῶν τῆς ἐμπειρίας ἐννοημάτων μία καθόλου γένηται περὶ τῶν ὁμοίων ἐπὶ πληθυσί.* Aber *ἐπολήψει καὶ δόξῃ ἐνδέχεται διαψεύδεσθαι*, Eth. Nicom. VI, 3; wogegen (ib.) *πάντες ἐπολαρβάνομεν, ὃ ἐπιστάμεθα, μὴ ἐνδέχεσθαι ἄλλως ἔχειν ἐξ ἀνάγκης ἄρα τὸ ἐπίστασθαι.* Die *τέχνη* (das Können) hat zum Gegenstande *τὰ ἐνδεχόμενα καὶ εἶναι καὶ μὴ εἶναι, καὶ ὧν ἡ ἀρχή* — was wir hier das *πρωτον* genannt haben —

ἐν τῷ ποιοῦντι, ἀλλὰ μὴ ἐν τῷ ποιουμένῳ wohnt; weshalb auch τρόπον τινὰ περὶ τὰ ἀδιά ἐστιν ἢ τύχη καὶ ἢ τέχνη. ib. VI, 4.

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

Wenn nun der erste Act des Lernens das Empfangen ist, so wird das Lehren eben darum zuerst ein Mittheilen sein; und wenn es irrig ist, das Empfangen schon als ein Lernen anzusehen, so wird es nicht minder falsch sein, zu meinen, daß das Lehren mit der Mittheilung eines geistigen Stoffs geschehen sei. Dieses ist meines Wissens von niemand behauptet worden; aber viele unterrichten so, wie wenn ihre Aufgabe damit abgethan wäre, daß sie in der einen Lehrstunde oder einem Theile derselben mittheilen und in der folgenden wiederholen oder durch Fragen Gewißheit darüber zu erlangen suchen, ob der Schüler das Mitgetheilte sich gemerkt habe. Ja es giebt Schuleinrichtungen, die von solchen gemacht zu sein scheinen, welche das Mittheilen als ein und dasselbe mit dem Lehren betrachten. Wenn nach den Jah'n'schen Jahrbüchern Nr. 81. 82. I. S. 81 die Schüler oberer Classen in schweizerischen Cantonschulen wöchentlich nur vier Stunden lateinischen und vier Stunden griechischen Unterricht erhalten, so bleibt dem Lehrer, welcher seine Schüler nicht mit ärmlichen Portionen der classischen Autoren abspeisen will, keine andere, als die sogenannte cursorische Behandlung, d. die bloße Mittheilung übrig: er übt die Meinung, daß Mittheilen Lehren sei. Ueberhaupt aber ist jenes Zersplittern der Unterrichtszeiten in vielerlei Lehrstunden für allerlei Fächer, woran alle unsere gelehrten und ungelehrten Schulen leiden, am Ende nur eine factische Verkündigung derselben Ansicht, die doch keine einzige Schulbehörde öffentlich auszusprechen wagt. Denn die Vielheit der Fächer nöthigt zur Beschränkung der jedem einzelnen zukommenden Zeit in dem Grade, daß der Lehrer sein Pensum nur durch bloße Mittheilung abzuwickeln vermag. Das ist ein von außen kommender, gewiß von manchen redlichen Lehrern beklagter Zwang, dessen üble, ja verderbliche Wirkung in der wachsenden Gleichgültigkeit der Jugend gegen das Lernen mehr und mehr zu Tage kommt. Viele Lehrer üben aber jene Meinung unbewußt aus, ohne von außen genöthigt zu sein, z. B. diejenigen, welche ihren Geschichtsunterricht mit dem Dictiren von Paragraphen über den Begriff und den Werth der Universalgeschichte beginnen und ihren Schülern aufgeben, zu Hause sich das zu merken, was gar nicht gemerkt werden kann, weil es nicht verstanden wird. Ich habe einen zu seiner Zeit als Prediger geschätzten Geistlichen gekannt, welcher den ihm bei 18- bis 19jährigen Schülern übertragenen Religionsunterricht in der Weise gab, daß er zweimal in der Woche auf dem Katheder sitzend Aufsätze religiösen Inhalts ablas, die er zum Behuf jenes Unterrichts gemacht hatte. Als ich einen bescheidenen Zweifel darüber äußerte, ob in solcher Weise Religion gelernt werde, versicherte der Mann, es herrsche bei den Schülern während seiner Lectionen die gespannteste Aufmerksamkeit. Die Schüler aber waren, wie ich mich unverweilt überzeugen mußte, gerade am unwissendsten in der Religion. Und in gleicher Weise habe ich auch bei Lehrern nicht bloß neuer, sondern auch alter Sprachen, und — was man am wenigsten erwarten sollte — bei Lehrern der Mathematik viele Unklarheit über das gefunden, was noch außer der Mittheilung im Unterrichte geschehen soll. Ja ich bin einmal gezwungen worden, einen durchaus unwissenden und ungebildeten Mann als Lehrer der englischen Sprache einzuführen, welcher gar nichts, als die Pronunciation dieser Sprache mitzutheilen vermochte, so daß in diesem Falle sogar die Mittheilung der eigentlichen Sprachkenntnisse als Nebenfache erschien. Wenn aber einer vor etlichen Jahren eine neue Erziehungsanstalt für die männliche Jugend, die erst gegründet werden sollte, dadurch empfahl, daß es seine Absicht sei, den Zöglingen lauter Resultate mitzutheilen, oder wenn der Verfasser eines viel gerühmten Lehrbuchs der Geschichte darum die der neuesten Zeiten am ausführlichsten behandeln zu müssen glaubte, weil eben durch die Geschichte die Jugend politisch und für die Politik zu bilden sei, so haben beide mittelbar die grundfalsche Meinung ausgesprochen, daß so, wie mitgetheilt, auch gelernt werde, daß also Mittheilen Lehren sei.

Aber wie das Empfangen der Anschauung der erste Act des Lernens, so bleibt allerdings das Mittheilen der erste Act des Lehrens, so daß man von der Kindswärterin, welche das bedauernswerthe deutsche Kind durch ihr Schwagen nöthigt, seinen Brei in französischen Worten zu verlangen, ebenfowenig sagen kann, sie lehre das Kind französisch, als man von Pestalozzi sagen konnte, er lehre zeichnen, wenn er in seiner Schulstube sechzig Kinder, die weder Anleitung noch Vorlagen bekamen, sondern nur Röhrlin und Tafeln, zeichnen hieß, „was sie wollten“, während er selbst den Kindern Sätze aus der Naturgeschichte zur Sprachübung vorsagte. Es folgt der zweite Act des Lernens, welcher je nach dem Inhalt der Anschauung entweder in der Behandlung oder in der Verarbeitung derselben besteht. Denn was immer bloß geschichtliche Anschauung ist, das kann im Unterricht nur behandelt, nicht verarbeitet, und so nicht im engeren Sinne gelernt werden. Nicht als ob Geschichte überhaupt nicht verarbeitet werden könnte, vielmehr lernen ja diejenigen allein wirklich Geschichte, welche das Material selbständig verarbeiten; weshalb Campe in seinem schönen Buche „Ueber Geschichte“ den Vorschlag macht, die ältesten Gymnasialschüler zur historischen Kritik und Hermeneutik anzuleiten, was am Ende doch wohl darauf hinausläuft, daß die Schüler durch Vergleichung Geschichte wirklich lernen sollen. Es wird aber der Vorschlag Campe's so wenig ausführbar sein, als der von Peter, die Schüler ihre Kenntniss der Geschichte selbst aus deren Quellen holen zu lassen. Geschichte wird auf Schulen nach wie vor nur durch Mittheilung von Seiten des Lehrers gelernt werden, und der Schüler wird außer derjenigen Thätigkeit, welche schon das Empfangen mit sich bringt, keine andere dabei üben können, als die, daß er Verstand und Einbildungskraft in Bewegung setzt, um die empfangenen Anschauungen in seinem Geiste nachzubilden, die Charaktere der Personen, der Sachen und der Verhältnisse, die Zusammenhänge der Ursachen und Wirkungen, das Wechselnde und das Bleibende im Leben der Völker u. s. w. sich zu merken und wo immer möglich zu begreifen.

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

Es sind drei Lehrstoffe in der Schule, an welchen wirklich oder im engeren Sinne gelernt, und die also wirklich oder im engeren Sinne gelehrt werden können: Mathematik, Sprache, Religion; und das einzig darum, weil die in diesen drei Fächern empfangenen oder mitgetheilten Anschauungen verarbeitet werden können. Die Verarbeitung besteht darin, daß der Lernende die ihm jetzt zugehende Anschauung mit dem *πρότιον*, das als ein Wissen oder als ein Fühlen in seinem Geiste schon vorhanden ist, selbstthätig vergleicht und je nach Maßgabe des Inhalts der Anschauung Syllogismen oder Inductions- und Analogieschlüsse bildet. Hierdurch wird das Lernen voll-

zogen, und, was zuerst nur Anschauung war, zur Einsicht werden. Wenn dieses richtig ist, so wird der zweite Act des Lehrens der sein, wodurch der Lernende angewiesen und vermocht wird, die mitgetheilte Anschauung selbstthätig zu verarbeiten, durch die Thätigkeit des Verstandes Schlüsse zu bilden. Da aber die Schule auch solche Anschauungen darbietet, bei welchen nur ein Lernen im weitern Sinn erzielt werden, und nicht eine Verarbeitung, sondern nur eine Behandlung stattfinden kann, so wird die Aufgabe des Lehrers die sein, die Lernenden zur Behandlung und zur Verarbeitung der mitgetheilten Anschauungen anzuweisen und zu vermögen. Behandeln und Verarbeiten aber ist ein Ueben. Der zweite Act des Lehrens wird demnach das Anweisen und Anhalten der Lernenden zur Uebung sein.

Wenn wir im Lehren die beiden Acte des Mittheilens und des Uebens erkennen, so ist dadurch nur im allgemeinen diejenige Thätigkeit bezeichnet, welche wir das Lehren nennen. Das Wesen dieser Thätigkeit wird erst aus dem Wie erkennbar sein. Es muß zunächst gefragt werden, wie gelehrt, d. i. wie mitgetheilt und geübt werden soll? Denn das Was, welches freilich zuerst in Frage käme, ist für allen Schulunterricht gegeben und festgestellt: nur wenn einer mit dem Bestehenden ganz oder zum größern Theile brechen wollte, wie Rousseau und Pestalozzi oder Basedow, und wenn es die Aufgabe wäre, ein neues System des Unterrichts aufzubauen, könnte da, wo das Lehren untersucht oder beschrieben wird, vom Was die Rede sein. Für uns lautet die nächste Frage nur so: wie sind Sprachen, Mathematik, Religion u. s. w. zu lehren? Das Wie aber wird bestimmt durch das Ziel alles Lernens und Lehrens. Als das nächste Ziel der beiden Arten des Lernens haben wir das Wissen und das Können bezeichnet, was aber nicht Zweck für sich sein kann, einfach darum, weil, wenn beides Zweck für sich wäre, die Bemühung um das Wissen und Können ohne Ende fortgehen müßte, da wir mit dem Wissen und dem Können niemals fertig werden, sondern bei aller Bemühung und bei rastlosem geistigem Streben immer noch vieles übrig bleibt, was wir weder können noch wissen. Man könnte noch hinzufügen, daß, wenn einer so lebt, wie wenn er das Wissen und Können als Zweck an sich betrachtete, ein solcher in der Ganzheit seines geistigen Wesens unfertiger und mangelhafter erscheine als der andere, für welchen das Wissen und Können nur ein Mittel zur Erreichung eines höher gesteckten Zieles ist. Wie nöthig es aber sei, das gemeinsame eine Ziel alles Unterrichts zu erkennen, läßt sich leicht ersehen, wenn wir uns eine größere Lehranstalt etwa von sechs Classen und der doppelten Zahl der Lehrer vorstellen. Wenn nun jeder dieser zwölf Lehrer darauf ausgeht, daß in seiner Classe und in seinem Fache viel und recht gelernt werde, so ist das gewiß ganz löblich; aber wenn alle nur eben das Lernen selbst und als Frucht des Lernens das Wissen und Können im Auge haben, so werden die sechs Classen und die zwölf Unterrichtsfächer niemals zu einer Lehranstalt zusammenwachsen, sie werden nur räumlich und äußerlich beisammen, die Unterrichtsfächer werden nur verknüpft, und die Bemühungen der Lehrer werden alle vereinzelt sein, so daß die Anstalt, obwohl von einem Einigen beaufsichtigt, nur ein Nebeneinander von allerlei Unterricht vorstellt. Das *βούλωμαι εαυτῷ* wird, meine ich, in einer solchen Lehranstalt nicht nur bei den Lehrern, sondern auch bei den Schülern das Einheimische und Durchgängige sein und ihren Charakter vorstellen, oder vielleicht richtiger, der Anstalt nicht möglich machen, einen Charakter zu haben. Und in manchen Lehranstalten scheint dieses *βούλωμαι εαυτοῖς* auch angestrebte Bemühungen begabter und fleißiger Lehrer selbst für das Wissen und Können ihrer Schüler fruchtlos zu machen. Die Einheit aller gemeinsamen Bestrebungen wird lediglich durch das Hinarbeiten auf ein und dasselbe Ziel zu Stande gebracht. Welches wird nun das Ziel sein, zu welchem sich die nächsten Ziele des Lernens und Lehrens, das Wissen und das Können, wie Mittel zum Zwecke verhalten? Es ist ganz richtig, wenn man sagt, die Bildung sei dieses Ziel. Und dennoch werden wir das gemeinsame Wie für das Lehren nicht herausfinden, wenn wir die Regel aufstellen wollen, es soll in der Weise gelehrt werden, daß aus dem Gelernten die Bildung erwachsen könne. Denn so wie

die Meisten auch unter denen, welche Gebildete heißen, das Wort gebrauchen, sind es sehr verschiedene geistige Zustände, die man damit bezeichnet; und die verbreitetste Meinung darüber ist doch wohl die, daß die Bildung Eines sei mit dem Wissen und Können, wonach derjenige ein Gebildeter ist, bei dem man ein gewisses Maß des Wissens und Könnens wahrnimmt oder vermuthet. Wenn aber die Meinung von der Identität des Wissens und Könnens mit der Bildung die richtige wäre, so hätten wir als eigentliches Ziel des Lernens und Lehrens wieder das Wissen und Können, was nicht das wirkliche Ziel sein kann. Setzen wir lieber ein solches Ziel, welches für alle gleich erkennbar ist, bei welchem keine oder nur eine mäßige Verwirrung der Begriffe stattfindet, und welches ebensosehr der kleinsten Dorfschule wie der Universität zum Ziele und zum Maßstabe des Wie dienen kann. Ein solches Ziel ist die Erziehung: wenn der Dorfschulmeister, der Lehrer an der gelehrten Schule und der Universitätslehrer so lehrt, daß die Schüler durch das Lernen erzogen werden können, so trifft er das richtige und allgemeine Wie des Lehrens, und wird nicht bloß erziehen, sondern auch im Wissen und Können etwas erkleckliches zu Stande bringen. Und wenn aus einem in diesem Geiste erteilten Unterricht die Schüler in's Leben übertreten, wird niemand die Bildung an ihnen vermissen. Derjenige Lehrer wird in der rechten Weise mittheilen und üben, welcher durch sein Mittheilen und Ueben die Schüler erziehen kann und will. Unsere Verpflichtung, durch den Unterricht jeder Art und Stufe zu erziehen, bildet sozusagen den äußersten methodologischen Kreis, der alles Lehren umfaßt. Ein engerer Kreis wird durch das zeitliche Ziel gebildet, welches den verschiedenen Lehranstalten vorgesteckt ist, so daß das Wie des Mittheilens und des Uebens in den verschiedenen Lehrfächern, das der Religion ausgenommen, durch die Bestimmung der Schüler zur wissenschaftlichen oder zur gewerblichen Thätigkeit modificirt wird. Was man hierin als nächstes Moment bei einer solchen Modification betrachten könnte, nämlich daß die Vorbereitung für das gewerbliche Leben in der Schule drei oder vier Jahre kürzer ist, als die Vorbereitung auf den Universitätslauf, das ist zwar nicht ohne Einfluß auf das Wie in der Bestellung des Unterrichts, aber die Hauptsache ist es nicht. Vielmehr hat die Berücksichtigung dieses Moments, da man nach der materialistischen Meinung unserer Zeit von dem Werthe verschiedenartigen Wissens überall sich beeilt hat, auch noch das und das und ein Sechstes und Zwölftes in die Schulen hereinzuzwängen, das Erziehen im Unterricht schon dadurch erschwert, ich glaube fast, unmöglich gemacht, daß ein Nebeneinander vieler und verschiedenartiger Anschauungen niemals zum wirklichen Lernen wird, weshalb das multum non multa vielleicht zu keiner Zeit so laut und so vergeblich, wie in der unsrigen, gepredigt worden ist. Vielmehr ist es die verschiedene Art des Gebrauches, den die Schüler von dem Gelernten machen werden, was das Wie des Lehrens je nach der Bestimmung der Schüler modificirt. Es würde einer gelehrten Schule übel anstehen, wenn sie ihre Schüler anhielte, die kaufmännische Art des Rechnens zu lernen; und die gewerbliche Schule würde in ihrer pflichtmäßigen Thätigkeit zurückbleiben, wenn sie dieselbe Art des Rechnens nicht mittheilte und übte. So wird die gewerbliche Schule ihren französischen Unterricht in der Weise zu erteilen haben, daß der Schüler darauf vorbereitet wird, nach dem Austritt aus der Schule einen französischen Brief schreiben und die französische Conversationsprache der Gegenwart sich aneignen zu können — weil ja doch das Sprechen einer fremden Sprache in der Schule nicht gelernt wird. Die gelehrte Schule dagegen wird den Unterricht im Französischen durchweg als einen Theil des gesammten Sprachunterrichts in derselben Weise behandeln müssen, wie Latein und Griechisch gelehrt wird: die Lectüre selbst wird eine andere sein. Die Mittheilung der geographischen und geschichtlichen Notizen in der einen Schule wird nicht durchaus in gleicher Richtung wie in der andern geschehen müssen. In der einen wird mehr unterrichtet als gelehrt, in der andern mehr gelehrt als unterrichtet werden.

Wenn derjenige Lehrer in der rechten Weise mittheilt und übt, welcher durch sein Mittheilen und Ueben die Schüler erziehen kann und will, so muß die Art seines

Mittheilens und Liebens so beschaffen sein, daß durch dieselbe auf den Willen der Schüler eingewirkt wird. Die Schulzucht im weiteren und edleren Sinne des Wortes wird Eines mit dem Lehren und Lernen. Wie ist aber der Wille des Schülers beschaffen, auf welchen der Lehrer einwirken soll? Und wie muß des Lehrers Wille beschaffen sein, um auf des Schülers Willen einzuwirken? Denn einen Willen zum Empfangen bringt der Schüler freilich in seine Schule mit, vielleicht auch den Trieb, durch das Lernen Ehre zu erlangen. Aber es giebt keinen Gegenstand des Unterrichts, welcher durch den ihm eigenthümlichen Reiz die Jugend bewöge, immer wieder Anschauungen, die zu demselben gehören, empfangen zu wollen; und wenn auch eine gewisse Lust zur Erkenntnis der Sache, z. B. zu naturgeschichtlicher oder geschichtlicher Erkenntnis sich kundgeben mag, so darf der Lehrer nicht darauf rechnen, daß der Schüler auch den Willen zur Verarbeitung der Anschauungen, zur Geistesarbeit, mitbringe und in diesem Wollen, wenn es einmal in Bewegung gesetzt ist, beharre. Vielmehr kann man ja auch an Erwachsenen und Gereiften täglich wahrnehmen, daß sie sich leichter zu fortgesetzter mechanischer Thätigkeit hergeben, als sich wenn auch kurze Zeit nachzudenken entschließen. Und doch wird weder durch das Empfangen an sich, noch auch durch das bloße Behandeln der empfangenen Anschauungen, sondern nur durch das Nachdenken in deren Verarbeitung wirklich gelernt; weshalb auch schon der Lehrer, welchem das Wissen und Können seiner Schüler als Ziel seiner Lehrthätigkeit vor Augen steht, den Willen der Schüler in Bewegung setzen wird: die Schulzucht im engern Sinne wird den Unterricht begleiten und stützen. Das Wollen, welches wir beim Schüler schon belebt und thätig vorfinden, ist ein Wollen des Angenehmen, des Unterhaltenden, einer wechselnden Beschäftigung der Einbildungskraft; das andere Wollen, das Verlangen nach dem Wahren, finden wir in der Seele des Schülers noch schlummernd, und auch, wenn es erweckt ist, durch jenes erste natürlichere Wollen niedergehalten und am vollen Erwachen gehindert. Wenn ich durch mein Lehren erziehen soll, so wird es meine Aufgabe sein, das tief liegende und noch schlummernde Wollen des Wahren zu erwecken und wach zu erhalten, und jenes andere erste nicht sowohl zu unterdrücken, was ja nicht einmal möglich ist, als durch die Pflege der Wahrheit zu veredeln und dem Wahrheitsfinne dienstbar zu machen. Das Hinwenden des von Natur auf das Angenehme gerichteten Willens auf das Wahre, ist eine sittliche Thätigkeit, wozu wir der Leitung und der Beihülfe bedürfen. *Ὀδὴμία τῶν ἠθικῶν ἀρετῶν πρόσει ἡμῖν ἐγγίγνεται — — τὰς δ' ἀρετὰς λαμβάνομεν ἐνεργήσαντες πρότερον, ὥσπερ καὶ ἐπὶ τῶν ἄλλων τεχνῶν ἃ γὰρ δὲ μαθόντας ποιεῖν, ταῦτα ποιοῦντες μανθάνομεν, οἷον οἰκοδομοῦντες οἰκοδόμοι γίνονται καὶ κισθαρίζοντες κισθαρισταί.* Aristot. Eth. Nic. II. 1.

Die Erziehung durch das Lehren besteht in der Veränderung und Neugestaltung des Willens der Schüler, welche der Lehrer durch die Art seines Lehrens hervorbringt. Es wird aber nur derjenige ein solcher Lehrer sein, der die Neugestaltung des Willens durch sein Lehren bei den Schülern bewirkt, in dessen Wollen jene Neugestaltung schon vor sich gegangen, oder vielmehr im Vorfürgehen immer begriffen ist, weil wir ja selbst mit diesem Arbeiten an uns selbst niemals fertig werden. Was sonst von Seiten des Lehrers das Lernen ermöglicht und fördert, Einsichten, Kenntnisse, Kunst des Vortrags, gewinnende Persönlichkeit, das hilft auch und zwar sehr viel zur Erziehung, wofern das Wollen des Lehrers ein wahres und sein Wille der Wahrheit zugewendet ist; aber ohne diese Beschaffenheit im Wollen des Lehrers bringen jene geistigen Besitzthümer und wünschenswerthen Eigenschaften keine Veränderung im Wollen des Schülers hervor. Wer sich selbst und die Schüler während des Unterrichts beobachtet hat, der muß wissen, daß, wenn irgend eine Verstimmung des Gemüthes die Aufmerksamkeit und Spannung des Lehrers in seiner Lehrstunde alterirt hat, seine Unaufmerksamkeit und Zerstreuung unmittelbar auf die Schüler, auch die sonst aufmerksamen, übergeht; wie hinwiederum zu guter Stunde auch seine Aufmerksamkeit wirkt, wiewohl die positive Wirkung niemals so deutlich hervortritt, wie jene negative. Solch einer zeitweiligen Wirkung der Unaufmerksamkeit des Lehrers analog ist das, was dem Unterrichte durch-

weg abgeht, welcher ohne Wahrheit des Wollens ertheilt wird. Es giebt keine Erziehung durch Unterricht und eben damit kein wirkliches Lernen ohne die Wahrheit des Wollens auf Seiten des Lehrers. Je wahrer unser Wollen ist, desto entschiedener ist unser innerer Beruf zum Lehramte.

G. v. Roth †.

Lehrer. Mit diesem Ausdrucke, der mit seiner Wurzel in das Dunkel unserer Sprache zurück geht, der den Sprachforschern schwer zu erklären und im Gebrauche der Gegenwart so geläufig ist, wird die Vorstellung von einer Persönlichkeit in uns erregt, welche die Thätigkeit des Lehrens als Sache ihres Geschäftes oder Berufes ausübt. Wird nämlich aus bloß natürlichem Triebe und bei weiterer menschlicher Entwicklung auch aus sittlichem Drange die Thätigkeit des Lehrens in der Absicht, erlangte Einsichten und Wahrnehmungen an solche mitzutheilen, von denen angenommen wird, daß dieselben ihnen nöthig seien, vielfältig versucht und geübt: so ist von der sie ausübenden Person selbst immer noch nicht der Anspruch erlangt, für einen Lehrer zu gelten, weil eben das Lehren bei derselben noch nicht zur Angelegenheit geschäftlichen Betriebes oder beruflicher Lebensaufgabe geworden ist. Ueberall, wo im Hause Liebe oder im gefelligen Kreise Gefälligkeit beflissen ist, von dem Besitze ihrer Kenntnisse oder Kunstfertigkeit an Mindergeforderte, in der Absicht sie dadurch zu fördern, abzugeben, wird zwar die Thätigkeit vollbracht, welche Lehren heißt; aber weder Vater noch Mutter, weder Freund noch Genosse, welche sich dem Triebe zu solcher lehrsamem Mittheilung überlassen, sind schon um deswillen Lehrer zu nennen. Sind sie es thatsächlich auf instinct-, versuchs- und vorbereitungsmäßig unvollkommene Weise, so sind sie es nicht in einer so ausschließlichen Richtung und geflißentlichen Verwendung ihrer Kraft, daß ihr ganzes Leben und Wirken von den Aufgaben des Lehrens so beherrscht und erfüllt erachtet werden könnte, daß sie Lehrer genannt zu werden verdienen sollten.

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

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

Sobald im menschlichen Gemeinleben irgend eine Seite der Bildung, welcher die Menschen üben und genießend sich erfreuen, so werth erachtet wird, daß man sie nicht bloß deutlich von vorausgegangenen Zuständen der Bildungslosigkeit unterscheidet, sondern auch einzelne sie zum Gegenstande der Erstrebung, und die ganze Gemeinschaft

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

sie zum Gegenstande der Sicherstellung machen: so ist Anlaß für diejenigen, welche die Inhaber der bezüglichen Bildung sind, vorhanden, sich in bestimmter und berechtigter Weise als Lehrende auf- und darzuthun. Wir finden deshalb geschichtsmäßig wie in anderen Nationen, so auch in der unseren, von jenem Entwicklungspuncte ab immer Personen, welche die Lehrtüchtigkeit theils als ein von ihnen selbst geschäftsmäßig unternommenes Gewerbe betreiben, theils als einen ihnen anvertrauten Beruf amtsmäßig wahrnehmen. Dies sind die Lehrer, welche diesen Namen ausdrücklich zu führen berechtigt sind.

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

Es kann hier nämlich erfahrungsmäßig nicht ausbleiben, daß die Erhaltung oder Fortentwicklung gewisser Bildungsbestandtheile in dem Maße zum Gegenstande öffentlichen oder gemeinsamen Interesses wird, als der Werth eben dieser bestimmten Bildungsformen erkannt ist. Wenn die Forterhaltung solcher Bildung nun nicht zum Spiele des Zufalls oder zum Zielpuncte privater Concurrrenz oder gar zum Triebwerke oder Zankapfel von Parteien, wie in der Gegenwart, werden soll: so reicht eine jeweilige Repression gegen bedenkliche Lehre, welche eindringt, nicht aus; es wird eine sorgsame Bedachtnahme auf geordnete Sicherstellung der gefährdeten Interessen unumgänglich. Die zu Wissenschaften zusammengeführten Erkenntnisse irgend eines Gebietes oder die zu Künsten erhobenen technischen Fertigkeiten einzelner bilden die Gegenstände für solche Sorge ihrer Erhaltung auf dem Wege der Schule, entweder wie im Alterthume in Gestalt esoterischer Geheimunterweisung oder in Form solcher Publicität, wie sie die moderne Welt beliebt und zuwegegebracht hat. Mit dem Vorhandensein eines Gegenstandes und eines Kreises solcher, welche den Unterricht begehren, ist der öffentliche Lehrer ein nothwendiges Erfordernis, wenn dem allgemeinen Bedürfnisse Ge-

nüge geschafft werden soll. Mag immerhin mancher Staat, vielleicht in der Meinung, daß wie der Dichter so auch der Lehrer geboren und weder dazu commandirt sein müsse, wie in manchen Ständen und Reichen der Fall, noch dazu destinirt, wie durch mancherlei Lagen und Schickungen es möglich ist, es auf Auferziehung, Bildung, Versorgung und Achtung der Lehrenden in den Anfängen des Lehrwesens nicht anlegen; so kann er, wenn er sich den Vortheil, den ein vollkommen entwickelter Lehrerstand schaffen kann, sichern will, auf die Länge nicht darüber hinweg, die Thätigkeit der öffentlichen Lehrer zum Gegenstande nicht bloß seiner Kenntnißnahme, sondern auch seiner Pflege zu machen. Auf solchem Wege werden Lehrer von äußerem und öffentlichem Berufe. Das Bedürfnis stehender Kriegsheere mag in den modernen Staaten von Belang immerhin erst seit 200 Jahren empfunden worden sein; das Bedürfnis eines förmlichen Lehrerstandes ist in jedem Staate, sobald man in ihm begriffen hat, daß Bildung der Bevölkerung nicht bloß Macht für ihn ist, sondern Mittel, die Nation wie in Identität zu erhalten, so sie in steigende Entwicklung ihrer Bildung in Hinsicht auf Gedanken, Sprache, Sitte, Kunst u. s. w. zu versetzen, ebenso unabweisbar und in vielen Staaten und unter manchen Bevölkerungen und Racen, besonders auf manchen Bildungsgebieten z. B. des geistlichen Lebens, weit älter. Ein civilisirter Staat der Gegenwart kann sich dem Zustandekommen eines förmlichen öffentlichen Lehrerstandes nicht mehr widersetzen. Es ist ein schlimmes Zeichen, wenn derselbe solches Zustandekommen erschwert; denn er müßte entweder die Vereinigung von Lehrkräften fürchten, oder ihre Wirkungen nicht zu würdigen und zu nützen wissen; aber ein noch schlimmeres Zeichen ist es, wenn im Lehrstande selbst so wenig Sinn für Gemeinschaft angetroffen werden sollte, daß er in der Gemeinsamkeit seiner Anliegen sich nicht verstehen und zu entsprechenden Organisationen nicht zusammenschließen mag.

Wie lange es in der Menschenwelt Lehrer von dieser oder von jener Kategorie gegeben habe, mögen die Historiker der Didaktik an anderer Stelle zu ermitteln suchen. Zuverlässig mußten zuvor gewisse Arten von Erkenntnissen und Fertigkeiten, zu welchen man gelangt war, für so werthvoll erachtet sein, daß man ihrem Verluste und den damit verbundenen Nachtheilen zuvorzukommen trachtete. Dies hat nur durch lehrende Personen geschehen können. Die heilige Schrift, wie sie selbst getragen ist von der Idee des Offenbarens d. i. von der Voraussetzung, daß Gott selbst in eine lehrende, d. h. auf die Erkenntnis wirkende Thätigkeit bei der Menschheit tritt, weist von den Urvätern an bis in die apostolischen Zeiten herab auf einen Chor von hohen Männern hin, welche zu Lehrern ihrer nächsten Kreise, ihrer Stämme, Völker, ja der Menschheit werden; sie führt sie in ihrer Wirksamkeit handelnd und redend auf; ja sie urtheilt über ihre Wirksamkeit nach Form, Ziel, Geist, Werth und Erfolg. Unter ihren Priestern und Königen wandeln die Propheten, unter ihren Helden stehen die Männer des Wortes, unter den Thaten vernehmen wir die Gedanken höchster Weisheit. Der Lehrer ist in heiliger Schrift allwärts vorhanden und zu merken. Das ganze Lebensgesetz tritt als Lehre und das Evangelium als getragen von einer Persönlichkeit auf, an welcher der Lehrer wie vom Jünger, vom Freunde, so vom Gegner wargenommen und anerkannt wurde. Wie auf dem Grund und Boden der Heilsgeschichte, so in der Heidenwelt. Von Weisheit der Aegypter ergeht frühe Kunde; wo sie ist, muß Lehre stattgefunden haben, wo diese, da müssen Lehrer gewesen sein. Die Griechen werden ihren Gaben und Werken gemäß die Lehrer in ihren Städten, Stämmen, endlich in Rom, nachmals in der Welt. — Das Christenthum kann in seiner Verbreitung durch die Welt nicht ohne Lehrer und nicht ohne Lehre gedacht werden. Ist im griechischen Alterthum der Lehrer bereits zum Künstler geworden, so erscheint er durch das Christenthum zum Träger und Pfleger vom Worte Gottes geweiht. (Röm. 12, 7. 1 Petr. 4, 11. Jac. 3, 1.) Das Moment geistlichen Wesens stammt dem Priester aus dem Umstande, daß er Lehrer ist und in diesem Berufe am Dienste Gottes sei; nicht dem Lehrer daraus, daß er durch einzelne Verrichtungen am Heiligthum auch zum Priesterthum irgend welche Beziehungen erlangt. — Im weiteren Geschichtsverlaufe bildet sich mit steigender Deut-

lichkeit eine Verschiedenheit unter den Lehrern theils nach den Gegenständen, deren Behandlung sie zur Aufgabe ihres Berufes haben, theils nach den eigenthümlich gestalteten Kreisen der Lernenden, welchen sie Bildung zuzuführen haben. Es ist zunächst weniger der bestimmte religiöse oder nicht religiöse Charakter des Gegenstandes, welcher unter den Lehrern grundwesentliche Unterschiede bildet, als die Gestalt, welche die durch sie zu bereitende Erkenntnis, der Stufe der Lernenden entsprechend, anzunehmen hat. Es ist als hätten die Lehrer der elementaren und vermittelnden Zwischenstufen, die auch bei den allerersten Lehraufgängen nicht haben fehlen können, in den Augen der Beobachter und Berichterstatter noch nicht so viel Bedeutung gehabt, um sie als Lehrer zu unterscheiden und hervorzuheben. Wo die Erkenntnis sich zu einer zusammenhängenden, zu einer systematisch geordneten oder zu einer dialektisch vorführbaren erhebt, macht das Lehrertum sich in den geschichtlichen Aufzeichnungen bemerklich. Solch Lehrertum bei den Erwachsenen weist die Welt des Alterthums in großartiger Ausprägung auf und in Rücksicht der geschichtlichen Anfaßbarkeit ist dasselbe das erste und älteste. Es dient der Aristokratie und schafft eine Aristokratie des Geistes. Die großen Lehrer unter den Griechen und Römern theilten ihre Gedanken nur einer Auswahl von ausgezeichneten Schülern mit. — Im Mittelalter traten, nachdem die Sprachen des Alterthums für den Nachwuchs in den Culturnationen immer mehr abgelebt waren, allmählich sie als solche Gegenstände auf, welche es auf dem Wege des Unterrichtes zu erwerben galt, da man sie nicht mehr auf dem des Lebens unmittelbar gewinnen konnte, und sie den Einsichtigen doch als die Anfänge und Träger aller gediegenen Bildung erscheinen mußten. Es erscheinen Lehrer der griechischen Sprache unter den Italienern; der römischen unter den andern romanischen Nationen, um auf solchem Wege die Jugend für das wissenschaftliche Studium auszurüsten: *Ad humaniora* hieß es. Wenn die Wege, welche die Lehrer in den Stifts- und andern Schulen einschlugen, auch keine so deutlich erkannten und festgeordneten waren, wie in unseren Gymnasien, so war doch das Bedürfnis solcher höheren Bildung erkannt und die Lehrer erhielten die Aufgabe, dasselbe zu befriedigen. Diese Vorbereitung erstreckt sich mit immer größerer Deutlichkeit und Ausbreitung, zumal mit dem Eintritt der Reformation auf dem deutschen Gebiete, in die Schichten des wohlhabenden Bürgerthums, das in den Städten seinen Wohnsitz hat. — Die mit der Reformation angeregte Beiferung um Erlangung und Verbreitung von höherer Bildung wirkte weiter. Für die gymnastischen Schulen mußten Lehrer humanistischer Art gebildet werden. Erasmus und Reuchlin, Melancthon und Camerarius sind ihre Väter und Pfleger. — Der Elementarlehrer theils als der Vorbildner für die höher führenden Schulen der letzten Art, theils als Ausbildner eines großen Theiles der männlichen und weiblichen Jugend, welche höhere Schulen zu besuchen nicht weiter beabsichtigt, sondern sich nur in den Veranstaltungen, welche in der Wirklichkeit des Lebens liegen, auszubilden gedenkt, ist in seiner Besonderheit das Erzeugnis der neueren Zeit. Was ehemals in gewissem Sinn Kirchschullehrer war oder hieß, ist jetzt Volksschullehrer. Je mehr die unteren Schichten der Bevölkerungen nach Unterricht verlangen, desto mehr bedürfen sie der Lehrer. Der sogenannte Elementar- oder Volksschullehrer ist recht eigentlich der Lehrer des gemeinen Mannes, um nicht zu sagen des Proletariats. Er ist durch seine Beziehungen, man darf gegen diese Thatsache sich nicht verschließen, zu demokratischen Sympathieen vielfach eingeladen. So ergeben sich als Lehrer von gewissen Bildungsstufen, welche, wenn schon zu einander gehörig, doch deutlich auseinandertreten, die akademischen, die humanistischen, die elementaren Lehrer. Was gegenwärtig in scharfer Sonderung uns vor Augen steht, war nicht immer so getrennt. Auch der Wissenschaftslehrer der alten Zeit mußte oft in gymnastischer Weise vorbereiten, ja elementarisch vorbilden (Sokrates). Aus dem Mittelalter und der Reformationszeit sind genug gelehrte Lehrer bekannt, welche, indem sie die einen für die Universitäten zubereiteten, die andern in den Elementen unterwiesen. Erst die neueren Zeiten haben eine Lehrerschaft erzeugt, deren einzelne Stufen sich auf gewisse Bereiche des Bildens mit Exklusivität beschränken. Der akademische Wissenschaftslehrer hat die Aufgabe, den ihm

einwohnenden Erkenntnisgehalt einer bestimmten Sphäre wissenschaftlich organisirt seinen Schülern vorzuführen, um sie dadurch in Stand zu setzen, die Erkenntnissubstanz in ihrer Objectivität zu sehen, sich anzueignen und von ihr angeregt an der Weitergestaltung oder Verwerthung der Wissenschaft mitzuwirken. Er ist es, der vornehmlich durch den wissenschaftlichen Stoff zu wirken hat, d. h. durch Mittheilung der ihm inwohnenden Gelehrsamkeit, aber der, dem reiferen Auditorium entsprechend, das er vor sich hat, auch die rednerische Form nicht vernachlässigen darf; es sind Vorträge, also eine Art von Reden, die er zu halten hat. Daß das Rhetorische weder fehlen noch dominiren darf, das macht seine Aufgabe eigenthümlich schwierig. Der humanistische Lehrer, der in dem Bereiche des allerconcretesten und lebensvollsten Wissens von der Welt, nämlich in den Sprachen, d. i. in den Gedanken und Ausdrucksweisen sonderlich der alten Völker und ihrer hervorragenden Geister, seine Wurzeln und sein Wesen haben muß, hat hauptsächlich mittelst seiner Persönlichkeit, d. h. mittelst der Art und Weise, wie er selbst jene Güter des Alterthums in sich zu Geist und Leben hat werden lassen, zu wirken, um an seinen Schülern die allseitige Befähigung zur Hingabe an wissenschaftliche Bildung zu bereiten, sonderlich sie selbst zu strebenden Persönlichkeiten heranzubilden. Der Elementarlehrer hat für seinen Betrieb eine Erkenntnissubstanz, welche so verdünnter, abstracter, fast subtiler Art ist, daß in ihr die bildende Kraft nur in formaler Richtung scheint zur Geltung gebracht werden zu können. — Ein Elementarlehrer, wenn er nicht durch eine religiöse Gediegenheit ersetzt, was ihm seiner Lehrgegenstände Betrieb versagt, ist übel daran; denn seine didaktische Bedeutung könnte nur in der Art und Weise gesucht werden, wie er die elementaren Dinge seines Bereiches behandelt, d. i. in der Methode. Auf dem Gebiete des Elementarunterrichtes war deshalb auch nur die Verirrung möglich, welche als Bell-Lancasterismus u. dgl. auftrat, daß Schüler zu Lehrern verwendet wurden. Für diese Art der Unterweisung muß die Behandlung so mechanisirt und abgestuft sein, daß eben in der Beobachtung der vorgeschriebenen Form die bildende Kraft des Unterrichts angenommen erscheint; derartige ist auf dem Gymnasialgebiete gar nicht denkbar. Es ist darum auch ganz erklärlich, daß Gymnasiallehrer sich für die Lehrförmlichkeit meist nicht so interessirt zeigen, wie Elementarlehrer, und doch sehr gute Lehrer in ihrer Sphäre sein können. Der Pedantismus des Lehrers, über welchen Döderlein und andere als ein gewisses Erfordernis jedes Lehrers gehandelt, ist bei einem Gymnasiallehrer auf etwas anderes gerichtet, als bei einem Elementarlehrer. — Alle drei Arten von Lehrern werden nur ebendadurch zu Künstlern im Lehren, daß jede ihr spezifisches Merkmal mit originaler Kraft in jedem bestimmten Falle, welchen ihr Handeln herbeiführt, zur Geltung zu bringen vermag. Der akademische Lehrer dadurch, daß er Person und Methode in dem Gegenstande seiner Darbietung so birgt, daß nur diesem letztern die Lehrwirkung zufällt, Person und Methode aber dabei gleichgültig erscheinen. Wenn einzelne das Heft durch den Famulus in's Collegium sandten, so mochte das infolge von solcher Auffassung geschehen sein; bis auf den heutigen Tag wird der akademische Unterricht deshalb auch Lesen genannt und die Lection eben Vorlesung, offenbar weil es nur auf die vorgelesene Sache, aber ganz und gar nicht auf die Art wie, und auf die Person, durch welche es geschah, im Grunde ankam*). Der zweite dadurch, daß er die Sache und deren methodegerechte Auffassung vor der Kraft und Eigenthümlichkeit, in welcher jene beiden Stücke zu einer lebensvollen Persönlichkeit verleblicht worden sind,

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

in den Hintergrund gerathen läßt, dagegen die Schüler auf den Höhepunct seiner Bildung hin zu sammeln und zu heben weiß. Der letzte dadurch, daß er die Correctheit der Form, in welcher der Unterricht von ihm gehandhabt wird, zur Hauptbedeutung an der Bildung der Lernenden werden läßt, dagegen die Sache in der Fülle aller ihrer Momente, sowie die Person in ihres Wesens Eigenthümlichkeit zurückbehält.

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

Wie deutlich in der Hauptsache sich die Lehrerschichten hienach von einander zu sondern und zu lösen scheinen, so bleiben in der Wirklichkeit des Lebens die Grenzen in eben dem Grade dennoch in Berührung und Zusammenhang, als der Lehrer der einzelnen Stufe eben ein Künstler ist. Dem Elementarlehrer wird es in seiner Sphäre bisweilen nicht fehlen können an Bildungsaufgaben, bei deren Lösung er bis in die humanistischen Kreise zu treten hat; dem humanistischen nicht an Aufgaben, durch welche er in die Sphäre der elementarischen Lehrer geführt wird. Was anders als Elementaria fordert ein Sextaner und Quintaner in sprachlichen und sachlichen Dingen und

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

Uebungen, und wie hat hingegen mancher Elementarlehrer an nichtgelehrten Schulen in religiöse Erkenntnisse und in ein Realwissen zu leiten, welche über die eigentliche Sphäre der Elemente hinaus liegen! Dagegen haben manche humanistische Lehrer für manche Schülerstufen die Lehrstoffe einzelner Gegenstände in solcher sachlichen Objectivität vorzuführen, daß sie als veritable Professoren erscheinen, sowie der akademische Lehrer sich oft genug wieder auf Stufen der humanistischen Vorbildung einzulassen hat. Dies erscheint uns weder als ein Mangel in der Unterscheidung des Lehrerstandes, noch als ein Unglück in Erweisung des Künstlercharakters am Lehrer, sondern als ein erwünschter Beweis, daß alles, was nach den einzelnen Aufgaben das Lehren in beruflicher Kunst zu treiben hat, wesentlich nicht verschieden ist, sondern daß diese Besonderheiten nur einzelne Stufen sind, die einander voraussetzen, Seiten die einander ergänzen, Glieder, die in einander zu greifen haben. Mancherlei Nemter — Ein Herr.

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

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

eines gründlichen Zeichenunterrichts von einer Dame als kleiner Knabe erhalten hat. Wir erkennen die Weiblichkeit als vollkommen berechtigt für den Lehrberuf innerhalb der durch das Geschlecht angewiesenen Sphären, Seiten und Gegenstände der Elementenwelt an. Und schon oft haben wir auf dem Lande die Frau Schulmeisterin als freundliche Gehülfin ihres Mannes angetroffen. (Vgl. d. Art. Lehrerin.)

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

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

Aus diesem Wurzelstocke des Lehrerberaumes erhebt sich eine Lehrerschaft, die wir bis auf weiteres die humanistische genannt haben, als ein Stamm, welcher die Kräfte und Säfte, die ihm von der Wurzelregion aus zugeführt werden, in sich aufnimmt und für höhere Bildungsformen vorbereitet. Es hat die Zeit ziemlich lang gedauert, in welcher dieser gelehrte Theil der Lehrerschaft in der Lösung seiner Aufgabe ohne sonderliche Unterschiede in seinem Innern verblieb. Die in Verarbeitung tretenden Stoffe führten lange Zeit zu keinerlei Scheidung. Ob man sehr wohl schon zu Zeiten des Triviums und des Quadriviums den Unterschied im Charakter der einzelnen Unterrichtsgegenstände begriffen hatte, welche gegenwärtig zu einem gymnastischen und realen Humanismus geführt haben, so suchte man damals lieber zusammenzuhalten, was die Gegenwart bis zur Trennung gebracht hat. Die Mathematik ist die Unterlage und Grundform, welche sowohl dem gymnastischen als dem realen Humanismus von gleichem Interesse ist. Ohne sie ist weder Gymnastik- noch Realbildung zu denken. Von ihr aus erhebt sich ein zweifacher Stamm, von denen jeder in seiner Sonderung und Eigenthümlichkeit von der des andern nur so viel aufnimmt, als nöthig ist, um die gemeinsamen nationalen und auf die Vorbildung zur Wissenschaft abzielenden Grundlagen nicht zu verleugnen oder zu verlieren. Der eine nimmt die Sprachen des Alterthums und die darin mitgegebene anschauliche Geschichtskennntnis als das ihm zustehende besondere Theil in Arbeit: der andere die Sprachen der modernen ausländischen Cul-

turwelt in Verbindung mit den die Pflege der Naturwissenschaften vorbereitenden Disciplinen in Behandlung; die Gymnasiallehrer folgen der ersteren Richtung, die Realschullehrer der anderen. Im Gymnasiallehrer wird die gelehrte und sichere Kenntniss der antiken Sprachen, im Reallehrer die der neueren, namentlich in soweit dieselben zu wissenschaftlicher Erkenntniss erhoben sind, nothwendig zu suchen sein. Und wie dem Gymnasiallehrer eine vollkommene Kenntniss der Geschichte beizubringen muß, so dem Reallehrer die der auf die Naturwissenschaften leitenden propädeutischen Disciplinen*).

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

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

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

***) Nach dem Charakter ihrer Verwendung von Seiten der Schulverwaltung sind die öffentlichen Lehrer theils ständige, theils unständige. Die ständigen Lehrer sind die ordentlichen, fest- (definitiv) angestellten, welche beim Volksschullehrerstande Schulmeister, als erste Lehrer von mehrklassigen Schulen auch — wie in Sachsen und Preußen — Hauptlehrer oder Oberlehrer, heißen (an Lehrerseminaren Seminarlehrer, Oberlehrer, an den mit den Seminaren verbundenen Uebungsschulen zuweisen Musterlehrer, an unteren Classen wohl auch Elementarlehrer, Katecheten u. s. w., die ersten Lehrer von mehrklassigen Schulen im Hohenloheschen Präceptoren oder, wie auch in sächsischen Landen hie und da, Rectoren), bei höheren Anstalten theils Reallehrer, Oberreallehrer, theils Präceptoren, Gymnasiallehrer, Studienlehrer, oder an beiderlei Anstalten

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

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

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

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

Wie auf dem Gebiete der Intelligenz ein Akademiker, so ist auf dem Gebiete künstlerischer Ausübung der Meister noch lange nicht immer zugleich ein Lehrmeister zu erfolglicherer Geschicklichkeit. Die didaktische Kunst ist damit noch nicht vorhanden und entwickelt, daß einer im Vollbesitz der Wissenschaft oder der künstlerischen Productivität ist. Die Lehrkunst ist Frucht eines Nachdenkens, das absichtlich auf die Art und Weise gerichtet bleibt, in welcher der fragliche Gegenstand im unterrichtlichen Wege an die Erkenntnis des Schülers zu bringen ist. Sie ist nicht Sache des Blicks, des Griffes und natürlichen Instincts, sondern Frucht des beobachtenden und experi-

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

mentirenden Fleißes und sie will alles Ernstes gelernt sein wie jede andere Kunst. Es ist nun merkwürdig, wie in manchem geförderten Culturstaate der Gegenwart die Ausbildung von Lehrern, welche die elementare Cultur ihren Schülergenerationen zuzuleiten haben, ein Gegenstand von vorzüglicher und verdienstlicher Objsorge gewesen ist. Die Seminare, wenn auch da und dort vordem in sporadischer Zahl und dürftiger Organisation, sind doch erst ein Product des letzten Jahrhunderts, sonderlich seiner letzten Hälfte. Preußen hat (1866) deren 49 (im J. 1879: 110) und hat daran noch nicht genug und fährt noch fort mit Gründung neuer Anstalten. Es haben fürwitzige Schulberäther, weil sie etwa in dem Doppelbaume des Lehrer- und Schulenorganismus, wie wir ihn oben skizzirt haben, das Seminar nicht einzubringen gewußt haben, dasselbe im Lehrer- und Schulstatus für ein unstatthafes, unberechtigtes Schmarozergewächs erachtet. Sie hätten das Lehren nur als eine Kunst fassen, verstehen oder erweisen dürfen, und sie würden ein Seminar als eine Schule anzusehen genöthigt gewesen sein, in welcher es wesentlich darauf ankommt, den Unterrichtsproceß mit der Sicherheit und Correctheit eines Künstlers auszuführen zu lernen. Ein Seminar ist eine Schule der Lehrkunst. Mag immerhin die in Seminaren für Elementarlehrer zu lernende Kunst eine solche von einfacheren Formen, von näherliegenden Stoffen und von beschränkteren Massen sein, als die auf den höheren Stufen des Unterrichts oder der Leistung; es gehört gleichwohl zur correcten, bewußten, im Dienste von Geistesbildung stehenden Lehrthätigkeit auch des Elementarlehrers eine Auffassung und Ausführung, welche ihre gerechte Würdigung nur darin findet, daß sie als eine Kunst verstanden und behandelt wird. Mögen immerhin die preußischen Schulregulative von solcher Auffassung der Elementarlehrerthätigkeit wenig merken lassen, so ändert ihr außerwissenschaftliches Verhalten zur Sache das erkenntnißmäßige Wesen der Sache nicht im geringsten. Wir müssen gegenwärtig sagen: *vita brevis, ars longa*. — Damit, daß man in die elementare Lehrermwelt eine gemüthhafte Erregung zu bringen getrachtet hat, damit hat man manche ihrer Glieder vielleicht in eine milde Erhitzung versetzt, aber noch lange nicht das erreicht, was den Lehrerfolg mit Bestimmtheit sichert. Der Lehrerfolg wird so lange ein zufälliger verbleiben, als das Lehren nicht ein Act bewußten und gesetzmäßigen Handelns ist. Wer aber in solch bildendem Handeln seines Erfolges gewiß ist, der ist nichts geringeres als ein Künstler. Bei einem solchen muß das gelernt werden, worauf es beim Unterrichten ankommt.

Je augenscheinlicher die Nothwendigkeit ist, alle Lehrthätigkeit als eine künstlerische zu verstehen und zu üben, um so mehr muß es befremden, daß für Erlangung von Lehrkunst auf den weiteren Unterrichtsstufen, von denen wir gehandelt, keine Anstalten so bestimmter Art für die Vorbildung gymnasialer, realistischer und akademischer Lehrkräfte vorhanden sind, wie für die elementaren. In Preußen wenigstens sind uns weder Seminare noch Lehrer bekannt, welche die Ausbildung von Lehrern für die gelehrten Schulanstalten zur besondern und ausdrücklichen Aufgabe hätten; wir wissen nur, daß junge Leute, welche sich auf Universitäten der Philologie oder der Theologie gewidmet haben, in einem sogenannt praktischen Collegium, welches Seminar heißt, einigen Anreiz und Anhalt erhalten für ihr Fortarbeiten in ihren Wissenschaftsfächern, um dieselben mit selbständiger wissenschaftlicher Forschung und Bearbeitung anfassend zu lernen. Von einer Einweisung in die didaktische und pädagogische Praxis ist uns nichts bekannt geworden. (Auch das hat sich seit 1866 geändert.) Wie ehedem der Theologe ex professo Lehrer zu sein wähnte, so glaubt es heute auch der junge Philolog zu sein. Eine Prüfung in Kenntnissen *pro facultate docendi*, welche folgt, scheint den Mangel einer anweisenden Leitung in die Lehrpraxis hinein als ein *ὑποῖον πρότερον*, so wenig als ein sogenanntes Probejahr an einem Gymnasium decken zu können. Es ist für einen Gymnasiallehrer zur Zeit lediglich theils von dem eigentkräftigen Triebe sich zum Lehrer auszubilden, über den freilich nichts geht, theils von dem glücklichen Umstande abhängig, der ihn zu so wohlbefähigten und geneigten Leitern bringt, wie der sel. Spillecke, Nägelsbach u. a. waren. Die hochwichtige gym-

nasiale Lehrkunst sollte an dem jüngeren Nachwuchs nach unserem Bedünken nicht wie bisher so unberechenbaren Momenten anheim gegeben verbleiben. In Sachsen, wo es wenig anders zu sein scheint, hat man, nachdem bei der Behörde kein Gehör erlangt worden war, die Sache selbstkräftig in die Hand genommen und in Leipzig eine Übungsschule für Studirende in's Leben zu rufen begonnen (Berliner Blätter 1862). Weil man am Gymnasiallehrer die Persönlichkeit als das vorwiegende Moment in seiner Lehrthätigkeit sehen und diese als sich von selbst ergebend annehmen möchte, scheint man sich der Mühe überhoben zu haben, es auf Ausbildung von Gymnasiallehrern anzulegen. Aber es ist ein Unterschied unter den Persönlichkeiten. Die in ihrer Entwicklung allein gelassene Persönlichkeit verfällt oft in so arge Einseitigkeiten und Wunderlichkeiten, daß sie und deren Schüler lebenslang daran zu leiden haben. Derartigen Aus- und Miswüchsen hätte sehr füglig können begegnet werden, wenn sie bildend wären wargenommen worden. — Woher die Realschulen der einzelnen Ordnungen Persönlichkeiten von der für diese Anstalten erforderlichen eigenthümlichen Lehrkunst nehmen, wüßten wir mit Sicherheit zur Zeit nicht anzugeben; wahrscheinlich müssen sich diese Schulen mit Gymnasial- u. Elementarlehrkräften behelfen, welche in dem Grade, als sie in die Idee der Realbildung einzugehen vermögen, ihre gymnasiale und elementare Lehrkunst in's Realistische nach und nach zu modificiren haben. Von Bildungsanstalten für Realschullehrer ist uns noch nichts bekannt. [S. Bd. VI, 659 ff. u. Wiese, Verord. u. Gesetze II, 48 ff.]. Wir sehen daher auch in den Zeitungen diesseitiger Lande, so oft eine Lehrervacanz an einer solchen Bildungsanstalt eintritt, Aufrufe ergehen, um nur Meldungen zu veranlassen. Wenn Aspiranten in genügender Anzahl vorhanden wären, würde es überflüssig sein, diesen oft fruchtlos beschrittenen Weg einzuschlagen. Daß ein Lehrernachwuchs von ausdrücklicher praktischer Vorbildung nicht vorhanden, ist um so mehr zu beklagen, als die Lehrkunst, welche zur Herbeiführung gymnasialer und realer Bildung erforderlich ist, gleich der elementaren nicht eine bloße Verwirklichung des Begriffes Lehren bleiben kann, sondern zugleich eine schulmännische zu sein hat. Der Elementarlehrer, wie der Gymnasial- und Reallehrer sollen als Lehrer auch Schulmänner sein. Der Begriff Schulmann ist nicht völlig congruent dem Begriffe Lehrer. Man kann dieses sein, ohne jenes zu sein, und umgekehrt. Der Hauslehrer ist nicht Schulmann; der Schulrath ist Schulmann, ohne nothwendig noch Lehrer zu sein. Die oben genannten Lehrer aber sind berufen, zugleich Schulmänner zu sein, d. h. solche Lehrer, welche in classenmäßig geordneten Anstalten den Unterricht, oft in Gemeinschaft mit anderen Lehrern, nach bestimmten Weisungen, unter Vorgesetzten, immer an eine Mehrzahl von Schülern zu ertheilen haben. Ist Lehren eine Kunst, so ist ein schulmännisches Lehren es noch viel gewisser und im höheren Grade. Wenn nun allerdings die Seminare für Elementarlehrer Bedacht zu nehmen wissen auf das Lehren des Schulmannes, so muß man billig bei der erheblich schwierigeren Aufgabe der Lehrkunst in höheren Schulen sich verwundern, wie man die mit der Lehrkunst so innig zu verbindende Kunst, ein Schulmann zu sein, noch ohne ausdrückliche Pflege gelassen hat.

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

und selbst so treffliche Winke, wie sie die neuerdings von Dr. Antenrieth herausgegebene Gymnasialpädagogik E. Fr. von Nägelsbachs (Erlangen 1862) enthält, noch nicht für ausreichend erkennen können, um dem empfindlichen Mangel abzuhelpfen.

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

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

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

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

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

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

*) Vgl. über diesen Punct, sowie überhaupt über die Eigenschaften des Lehrers den Abschnitt in Palmer's evangel. Pädagogik, der von der „Tüchtigkeit zum Amte“ handelt (3. Aufl. S. 454 bis 474). Einen trefflichen Abschnitt „Der Lehrer“ enthält auch Nägelsbach's Gymnasial-Pädagogik (S. 17—25).
D. Red.

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

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

*) Doch möchten wir ein schonendes Urtheil in Anspruch nehmen für solche Lehrer, welche in ihrer wichtigsten Bildungsperiode in die Strömung einer vom Glauben der Kirche weit ab-

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

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

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

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

D. Red.

D. Red.

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

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

So gestaltet sich Stufe für Stufe, Zug um Zug das Bild von einem Lehrer. Lassen wir ihn in Action treten! Den Elementarlehrer erwartet die Lieblichkeit der gesammten Kinderwelt entweder aus der Stadt oder vom Lande, den Lehrer der gelehrten Mittelschule die edelste Kraft aus den regsamsten Knabenschaaeren, den Wissenschaftslehrer die Jugend in der schönsten Blüte des Geistes und in Frische der Gesundheit; den Seminarlehrer alle Stufen, vom Kinde bis zum Jüngling, auf einmal. Jede dieser Lebensstufen erwartet vom Lehrer die Befriedigung eines ihm entgegengebrachten Verlangens durch die Zuleitung bestimmter Kenntnisse und Aneignung bestimmter Fertigkeiten. Wo giebt es ein Wirken, das schönere Aufgaben stellte und edlere Erfahrungen machen ließe? Wie viel wir unseres Theiles uns zu eigen zu machen gesucht haben von dem, welchen wir als den Praeceptor Germaniae seit länger als 300 Jahren feiern, seinem Vortrage de miseriis paedagogorum, wenn er ja ernstlich gemeint sein sollte, haben wir niemals zustimmen können. Ein Schulmann aus anderer Zeit, Gedike, hat uns in seinem Vortrage, in welchem er die Freuden des Lehrerstandes schildert (Nl. Schriften 1789) mehr zugesagt. Solch Bild wird Lehrern wohl gemalt von anderen; die Wirklichkeit aber sollen sie sich selbst bereiten.

Das leitet auf die Mittel und Formen, welche dem Lehrer, der in seinem Berufe ein Künstler sein soll an einem Stoffe, der Leben ist, in Bereitschaft sein müssen. Zuvörderst von den Mitteln. Wer Lehrer sein will, muß haben irgend ein Fach, eine

Wissenschaft, eine Kunst, deren Kenntniss er anderen anzubieten ein Recht hat. *Scientis est posse docere*. Wer nichts weiß, kann nichts lehren. Wie ein jedes Handwerk den Besitz gewisser Stoffe voraussetzt, an welchen es getrieben wird, so kann auch Lehren nicht ausgeübt werden bei Unwissenheit. Aus nichts wird auch beim Lehren nichts. Was Palmer (Evang. Pädagogik, 3te Aufl. S. 329) vom Besitz der Wahrheit sagt, gehört hierher. Der Lehrer muß ein Grundcapital von Einsicht und Kunst haben, mit dem er operirt. Der Großhändler bedarf eines größeren als der Kaufmann des Mittelstandes, dieser mehr als der Krämer für das Kleinleben der niederen Schichten. Aber in Bereitschaft muß jeder das haben, was er anbietet und worauf das Verlangen der Lernenden sich richtet*).

Hiezu kommt als ein weiteres das Wort; ich meine den Besitz der Sprache, die Gabe der Rede. Mag immerhin der wissenschaftlich gebundene und geordnete Vortrag des Akademikers Lesen heißen und aus dem Heste genommen werden dürfen, an Vollendung fehlt es ihm, wenn dem wissenschaftlichen Unterrichte der Reiz und die Kraft des freien Vortrages gebriecht. Mag auch der gelehrte Lehrer der Mittelschule durch seine Berufsaufgabe vielfach an's Buch gewiesen sein, wir meinen hiemit weniger Leitfäden oder Grammatiken als die Classiker des Alterthums und der Neuzeit — wir können ihn nur dann für einen Lehrer von richtiger Ausrüstung halten, wenn er die Gabe der Rede in aller Freiheit und Freudigkeit für die Behandlung der Bücher zu üben vermag. Wir fordern hier nur die Gabe der freien Rede in der Muttersprache mit schrift- und buchmäßiger Richtigkeit, wenn immerhin mit der Beithat des Stammesdialekts insoweit er der Correctheit keinen Eintrag thut, *est enim in dicendo quidam cantus obscurior* — müssen aber auch wünschen, daß er die fremde Sprache, in welcher er Professor ist, zu freiem Vortrage in Bereitschaft habe, um diese seinen Schülern in voller Lebenskraft zu Ohr und Herz führen zu können. Wie will er seine Persönlichkeit, die immer im Wort culminirt, an seinen für alles edle offenen Knaben und Jünglingen zur Erscheinung und Geltung bringen, wenn nicht in dem sicher und mannhaft geführten Wort? Der Elementarlehrer, von dessen Berufe die Unterweisung in schriftmäßigem Sprechen ein Hauptbestandtheil ist, muß gleichfalls die Gabe der freien Rede in schriftmäßiger Richtigkeit haben und sie auch in solchen Umgebungen zu behaupten beflissen sein, welche ihn mit oder ohne Absicht davon abbringen wollen. So weit er solche Rede bewahrt, wird man ihn für gebildet erachten können. „Hast du doch nichts, womit du schöpft!“ müssen wir jedem Elementarlehrer vorhalten, der Unterricht ertheilen wollte, ohne im erforderlichen Besitze deutscher Sprache zu sein. In der Sprache vollzieht sich der Act des Lehrens. Im Worte geht der Gedanke des Lehrenden in den Lernenden ein; im Worte nimmt der Lernende den Lehrenden auf. In dem Austausch der Rede geht der Proceß des geistigen Lebens undnehmens vor sich. Und man könnte glauben, der Herr habe bei Matth. 25, 27., wo er von Wechslern redet, an Lehrer gedacht. Ein Lehrer ohne die Gabe des Wortes in seinem Beruf ist eine unberechtigte Vorstellung, nämlich ein Messer, das nicht schneidet, ein Degen, welcher nicht sticht, eine Büchse, welche nicht knallt. In der Richtigkeit, Klarheit, Frische, Wahrheit und Bemessenheit liegt alles, liegt die Gewalt, der Reiz, die ganze Seele und Persönlichkeit des Lehrers. Mit dem Worte ist er alles, so daß er den Mangel von Kenntnissen oft schon durch das Wort zu decken vermocht hat; ohne

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

das Wort ist er nichts. Was kann alle Weisheit von Aegypten und von Hellas helfen, wenn sie nicht in angemessener Weise auf den Markt vor die Käufer gebracht wird; was kann selbst ein noch so wohlgewählter Lehrapparat schaffen, wenn er nicht durch das lebendige Wort seine Erklärung und Anwendung findet? Den Apparat wird in Ausübung seiner Thätigkeit der Lehrer allerdings nöthig haben. Der Elementarlehrer in der ärmsten Volksschule kann gewisse Sachen zur Ausübung seines Geschäftes nicht entbehren; noch weniger der Mittelschullehrer, am allerwenigsten der Wissenschaftslehrer, dem wir auf Universitäten die ausgefuchtesten Bibliotheken und Museen aller Art zur Verfügung gestellt sehen. Solches alles ist nütze, ja nöthig zum Lehren. Indes ist hier ein Unterschied unter den Lehrenden wahrzunehmen. Mancher Lehrer meint des äußeren Heergeräthes viel zum Lehren nöthig zu haben; mancher dagegen läßt sich an wenigem genügen, selbst wenn vieles zur Verfügung steht. Wir halten dafür, daß auf allen Stufen der Lehrthätigkeit derjenige der größere Künstler ist, der von äußerlicher Zuthat so wenig als möglich für die Wirkung seines Lehrens erforderlich erachtet. Es hat alles sein Maß. Was darüber hinaus ist, ist vom Uebel. Es sind uns im Leben oftmals welche vorgekommen, die immer anderen und neueren Apparat für ihren Unterricht nöthig zu haben wähnten, unter dem Vorgeben, denselben wirksamer zu machen, und die, wenn ihnen das neue Stück beschafft war, es nicht gebrauchten. Das ist auch nicht das Rechte. Ein Apparat von gehöriger Einrichtung ist für den Lehrer immerhin ein wichtiges Mittel, das Lehren zu erleichtern, abzukürzen und in seiner Wirksamkeit zu unterstützen.

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

Könnte es nach dieser Betrachtung des Lehrers in seiner Action erscheinen, als wollten wir diese lediglich auf die Kunst, Kenntnisse und Fertigkeiten an andere zu übermitteln, beschränken, so müssen wir bemerken, wie wir allerdings auf gewissen Stellen des Lebens das Lehren darauf werden zu begrenzen haben, wie dagegen auf anderen der Lehrer sich in eine allgemeinere und höhere Thätigkeit wird aufgenommen betrachten müssen, als welche in jener ersten von uns besprochenen Aufgabe enthalten ist. Den Lehrer von Beruf im öffentlichen Dienste erachten wir mit aufgenommen unter

die ausdrücklichen Factoren, denen das Werk der Erziehung an dem nachwachsenden noch unmündigen Theile einer Volksgemeinschaft obliegt. Es ist müßig zu fragen, ob der Unterricht erziehlisch zu sein habe: Unterricht, diese absichtliche, ernste Einwirkung auf die Erkenntnißkräfte der anderen, müßte darauf verzichten, ein Handeln von sittlicher Bedeutung zu sein, d. h. sich selbst aufheben wollen, wenn er nicht erziehlisch zu werden beabsichtigte; denn jedes auf den anderen gerichtete sittliche Handeln, welches die Absicht hat, ihn an irgend einer Seite des geistigen Lebens durch ernste Bethätigung zu fördern, ist ohne weiteres erziehend. Wer nun in so ernstem Absichten auf Mindergeforderte wirkt, wie ein Lehrer, ist durch die Kräfte seines Geistes, welche er auf sie in Anwendung bringt, wie durch den Gedankeninhalt, den er anbietet und durch die Formen, innerhalb deren er alles Handeln der Schüler veranlaßt und erhält, in unmittelbarster Weise Erzieher. Ist der gelegentliche Umgang jedes Menschen von überlegener Bildung von solcher Wirksamkeit, wie sollte der geflißentlich unterhaltene Geistes- und Seelenverkehr des Lehrers von wahren Berufe mit Lernenden, die ihm nicht bloß äußerlich überwiesen sind, sondern die ihm mit allen Fasern aufrichtigen Interesses angehören, ohne die Hervorbringung solcher Wirkungen verbleiben, welche wir erzieherische nennen müssen. Es ist wahr, das Erziehen muß eine Thätigkeit sein, welche in einer gewissen Dauer und Ununterbrochenheit statt hat; das Lehren aber erscheint als eine solche, die sich nur auf bestimmte Zeiten beschränken zu müssen scheint. Der Wirkung des Erziehers, der Zucht, wird sich der Zögling zu keiner Zeit zu entziehen oder zu weigern haben; dürfen wir uns aber einen Lehrer in steter Action auf den Schüler denken, sei es in directer, sei es in indirecter Weise, d. h. etwa in Folge von Aufgaben, welche ihn nöthigen, auch über die Lehrstunden hinaus eingedenk zu sein des Lehrers? — Und doch besteht echter Lehrkunst schönstes Kennzeichen darin, daß sie sich mit ihrem Einfluß nicht bloß auf die Stunden, Semester und Triennien beschränkt, in welchen der Unterricht statt hat. Wie die befreiende und erhebende Wahrheit, welche der Unterricht gepflanzt und gepflegt hat, zu einer bleibenden Steigerung der sittlichen Kraft auf jeder Lernstufe und in jedem Lehrgebiete werden soll, die uns dauernd begleitet, so kann des Lehrers persönliches Wirken uns begleiten nicht wie ein Schatten, welcher schreckt, sondern wie ein Stern, der uns vorausgeht, emporleitet und ebendadurch in Wahrheit erzieht. Manche Lehrer, die auf uns gewirkt haben, mögen als Schatten ohne Wirkung in das Nichts der Vergessenheit verblühen sein, und dort ihre angemessene Stelle behalten; wer aber in den einzelnen Stadien des Lebens, welche dem Lernen im Verkehr mit Lehrern gewidmet waren, auch nur Einen gehabt hat, der in Wahrheit ein Lehrer war, der hat an diesem nicht bloß einen Gegenstand unausstilgbarer Erinnerung, sondern auch von unerschöpflicher Nachwirkung. Des vollendeten Sprechers correcte und trefflich lautende Rede, irgend eines Schreibenden saubere, allgemein gefallende Handschrift, eine in die Augen tretende Pünktlichkeit und Ordnungsliebe u. dergl., wie sie weist auf irgend einen Elementarlehrer, dessen sich der Besitzer eines solchen Vorzuges erfreut, sie wird von erkenntlichen Männern dankbar oft auf denselben zurückgeführt; eines anderen Geradheit unter allen Umständen oder seine Schärfe und Unerblichkeit im Urtheil oder seine Güte und Menschenfreundlichkeit oder seine Freude, sich nur zu messen und zu bilden nach den höchsten Mustern des Alterthums — wo sie ist, wird sie nicht gern und oft zurückgeführt auf die Beziehungen, die der Träger solcher Seelenvorzüge zu irgend einem seiner würdigen Gymnasiallehrer gehabt hat? Und die reinigenden und klärenden Einflüsse, welche andere in ihren ganzen Sinn und in ihr Streben so gern und fast unbewußt einlassen, sie sind erziehende Kräfte, durch welche irgend ein Lehrer der Wissenschaft still nachwirkt, auch nachdem bereits für diese Zeitlichkeit seine leitenden Blicke erloschen sind. Wie oft habe ich selbst in alten Tagen mir bei manchem Worte, Schritte und Satze gesagt, was würde Gafz oder David Schulz dazu sagen — und habe mein Thun und Lassen nach diesen längst heimgegangenen Lehrern bemessen. Das ist erzieherischer Einfluß des Lehrers. Er ist nicht ein solch naher, wie der von Vater oder Mutter, nicht ein solch peinlicher

oder kleinlicher, wie der eines ausdrücklich bestellten Hofmeisters: aber wer kann sich ihm ganz entziehen? Welcher Knechtliche will sich ihm je entziehen? Und welcher gewissenhafte Lehrer will an seinem Theile sich seinen Schülern entziehen oder versagen? Das ist gewiß unter den Lehrern ein Schalk und fauler Knecht, welcher den Centner, der ihm anvertraut gewesen war mit seinem Beruf für die Erziehung der ihm übergebenen Jugend, in die Erde vergräbt und wähnt, sich genügen lassen zu können am Stundegeben oder Collegienlesen. Wer aber in wahrer Liebe, Treue und Weisheit als Lehrer wirkt, der darf auch überzeugt sein, daß er in eben dem Grade erzieherisch wirke und daß seine Arbeit auch in diesem Sinne nicht vergeblich sein werde, wenn sie im Herrn geschieht, d. i. in den Intentionen, welche seines göttlichen Geistes sind.

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

Die Anerkennung der Lehrer in ihrer Bedeutung ist aber nicht deshalb von Belang, daß den Ansprüchen dieser oder jener eiteln Persönlichkeit Genüge geschehe, sondern deshalb, weil eine Gewähr für ein sicheres Wirken in ihr liegt. Mag mancher Staat sich in Sicherheit wiegen, weil er auf scharfen Bajonnettspitzen ruht: wenn die Träger dieser Bajonnete nicht von Muth, Geist und Treue erfüllt sind, so sind alle Spitzen der Bajonnete nicht mehr werth als faul Holz; Muth, Geist und Treue sind

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

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

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

**) Was die Stellung des Lehrers betrifft, so möchten wir noch wenig hervorgehoben. Die Schulverwaltungen sind schon hin und wieder geneigt gewesen, in die Rechte einzugreifen, welche der Individualität des Lehrers zugestanden werden müssen; bei einem Beruf, dessen Segen so ganz davon abhängt, daß der Mensch mit seinem innersten Wesen dabei sei, muß der besonderen Art des Einzelnen, seiner Individualität so viel Spielraum gelassen werden, als mit dem Zweck des Ganzen irgend vereinbar ist; es ist gar nicht nothwendig, daß auch nur an Einer Schulanstalt z. B. die Methode bei allen Lehrern ganz die gleiche sei, viel weniger die Manier, im Gegentheil! Also hüte man sich vor Anwendung der Schablone und gebe Freiheit der Bewegung! Wir erinnern an den Kampf, den z. B. C. L. Roth um dieses Gut gekämpft hat, vergl. seine Schrift über das Gymnasialschulwesen in Bayern S. 119 f., seinen Aufsatz *In necessariis unitas* in den Kleinen Schriften II. S. 175 ff. Hiermit hängt zusammen, daß dem einzelnen Lehrer nicht allzu viele Lehrstunden auferlegt werden sollten, sondern nur eine mäßige

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

W. Thilo †.

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

Die Frage zerfällt von selbst in drei Theile: 1) sind überhaupt zur Bildung von

und zwar bestimmte Zahl, damit er für sich, zu seiner Fortbildung, zu Lieblingsstudien, noch Raum hat; ungemessene Frohnen (Lattmann: Ueber die Frage der Concentration) sind vom Uebel.

D. Red.

Lehrern besondere Einrichtungen nöthig? 2) von welcher Art müssen diese Einrichtungen sein? 3) wer hat diese Einrichtungen in's Leben zu rufen?

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

In unseren Tagen nun nimmt das Unterrichts- und Erziehungswesen eine hervorragende Stellung im öffentlichen Leben der christlichen Staaten ein. In Schulen aller Art, von den Volksschulen der kleinsten Gemeinden bis zu den Stufen der Universität, den Lateinschulen, Realschulen, Gymnasien, Lyceen, Realgymnasien sind Lehrer in großer Zahl beschäftigt, welche den Unterricht und die Erziehung zu ihrem Lebensberuf gemacht haben, welche diese Arbeit das ganze Jahr hindurch fortsetzen, die besten Stunden des Tages und sogar auch Stunden der Nacht darauf verwenden, und für ein anderes Lebensgeschäft keine Zeit übrig behalten. Für die Administration des Schulwesens bestehen eigene Behörden an Gemeinden, in Bezirken und Kreisen und am Mittelpunkte der Regierungen, Behörden, welche in einem Ministerium gipfeln, dem als ein wesentlicher Theil seines Geschäftskreises das Erziehungs- und Unterrichtswesen zugetheilt ist. Fragen der Erziehung und des Unterrichts werden in parlamen-

tarifischen Versammlungen und in der Presse mit größter Lebhaftigkeit und unter warmer Theilnahme des Publicums besprochen, das ganze Schulwesen aber ist in einer Reihe der bedeutendsten Staaten organisch geordnet. Es bestehen Schulgesetze und Ordnungen, durch welche die Schulen nach ihren inneren und äußeren Angelegenheiten geregelt werden. Unter dem Volke aber ist der Sinn für Unterricht und Erziehung so verbreitet, daß auch der schlichte Bürger und Bauer einen Werth auf die Schule legt, während in den Städten die höheren Bildungsanstalten sich von Jahr zu Jahr mehr füllen, neue Classen und Schulen sich bilden, welche wiederum neue Lehrkräfte und neuen Aufwand in Anspruch nehmen. Hiernach ist es schließlich nicht zu verwundern, wenn auch für Bildung und Vorbereitung von Lehrern ähnliche Anstalten getroffen werden, wie sie für die Fachbildung und Vorbereitung anderer Stände längst getroffen sind.

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

In nicht minderm Grade aber wird eine Vorbildung des Lehrers nothwendig gemacht durch die Fortschritte der Methodik und die veränderten Anschauungen der Zeit in Beziehung auf Disciplin. Beides hängt aufs engste zusammen. Die Entfernung der drastischen Mittel früherer Jahrhunderte, durch welche man vielfach die Erfolge in den Schulen erzielte und die Ordnung aufrecht erhielt, die Einbürgerung eines humaneren Geistes in Behandlung der Jugend hält gleichen Schritt mit der Vervollkommenung der Methode. Die Erleichterung des Lernens macht den Zwang entbehrlicher. Die Entfernung des Zwangs fordert, wenn die Erfolge gleich genügend sein sollen, andere Mittel zu Erreichung des Ziels. Die Fortschritte der Methodik wurzeln wesentlich im Anknüpfen an die ursprüngliche Naturanlage des Kindes; auf demselben Grunde ruht auch die veränderte Handhabung der Disciplin. Der Schüler erscheint nicht mehr als Object, auf welches von außen her eingewirkt wird, sondern als Subject, dessen allseitige Entwicklung durch vernünftige christliche Leitung gefördert werden soll. Von diesem veränderten Standpunct aus ist aus dem Unterrichten und

Erziehen eine Kunst erwachsen, welche durch sorgfältige Uebung gelernt werden muß. Der künftige Lehrer muß methodisch für seinen Beruf vorgebildet werden.

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

In diesen beiden Richtungen, in der wissenschaftlichen und praktischen sind denn auch überall die Anstalten für Heranbildung von Lehrern getroffen worden. Mit den Schullehrerseminaren sind überall Muster Schulen in Verbindung gesetzt, an welchen die künftigen Volksschullehrer die Anwendung des Gelernten praktisch üben. Neben den philologischen Seminaren an den Universitäten findet man da und dort auch pädagogische Seminare, oder es ist doch an Gymnasien den Zöglingen Gelegenheit zu prak-

tischen Uebungen gegeben. Wo aber die wissenschaftliche Bildung und die praktische nicht neben einander hergehen, da wird der letzteren dadurch Rechnung getragen, daß sie auf die erstere folgt. Dies ist der Sinn des z. B. in Preußen für alle höheren Lehrer und in Württemberg für die Reallehrer eingeführten Probejahrs. Die praktische Vorbereitung folgt der wissenschaftlichen nach, kommt also damit ebenfalls zu ihrem Rechte. Ebenso findet man Reiseunterstützungen für würdige und bedürftige Zöglinge des Lehrstandes in Aussicht gestellt, durch welche ihnen nicht nur eine umfassendere Vorbildung, sondern auch in späteren Jahren deren Nachholung oder Auffrischung ermöglicht wird.

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

§irzel †.

Lehrercollegium. Collegialität. Wie allenthalben, wo Theilung der Arbeit unter mehrere nöthig ist, gemeinschaftliche Interessen entstehen und die Mitwirkenden zu gegenseitiger Unterstützung einander näher treten, so besonders bei der Erziehung und dem Unterrichte. Selbst bei einem Knaben, der im Elternhause von Privatlehrern unterrichtet wird, machen sich die nachtheiligen Folgen fühlbar, wenn von diesen jeder seine eigenen Wege geht; vollends aber ein Institut oder eine Schule kann gar nicht bestehen, ohne

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

In den Privatverhältnissen der Lehrer verlangt die Stellung, die sie als berufen an derselben Bildungs- oder Erziehungsanstalt zu wirken einnehmen, vor allem jene gegenseitige Hochschätzung und Hülfeleistung, die man mit dem Ausdrucke der Collegialität bezeichnet. Daß Männer, die verpflichtet sind, in einem so heiligen Geschäfte, wie das der Erziehung ist, mit einander zu arbeiten, gegenseitig die gewöhnlichen Pflichten socialer Höflichkeit zu beobachten, daß sie sich nicht als Fremde anzusehen haben, deren Freud und Leid für die andern gleichgültig ist, daß zum wenigsten alles entfernt werden müsse, was zu Streitigkeiten, Zänkereien und Gehässigkeiten unter ihnen Veranlassung geben könnte, versteht sich von selbst, und nichts ist mehr zu bedauern, als daß nicht selten Verhältnisse eintreten, die dazu verleiten können, selbst diese geringsten Anforderungen der Collegialität unerfüllt zu lassen. Die Lehrer derselben Anstalt stehen in so vielfacher Beziehung zu einander, daß leicht Conflict unter ihnen entstehen. Das kommt allerdings auch bei den Angehörigen anderer Stände vor, aber diese können bei entstandenen Mishelligkeiten einander aus dem Wege gehen; bei den Lehrern ist dies oft nicht möglich, und so erklärt es sich, warum gerade unter diesen nicht selten Zerwürfnisse gehässiger Art vorkommen. Besonders trägt dazu das gemeinsame Bewohnen desselben Gebäudes bei, was vielfach da der Fall ist, wo die Lehrer Freiwohnungen

*) Ueber die Wichtigkeit dieser Einheit vergl. den Artikel „Gymnasium“ S. 124 und die selbst angeführten Worte von Wiese, der sich a. a. O. eindringlich gegen eine solche Theilung der Arbeit ausspricht, „die dem Begriffe eines Organismus und eines Collegiums widerspricht, indem der eine denselben oder einen nahe verwandten Gegenstand nicht nur anders, sondern oft in entgegengesetzter Weise behandelt, als der Lehrer vor ihm oder neben ihm oder nach ihm thut“, und von den einzelnen Gliedern des Collegiums jene Selbstverleugnung fordert, die aus der einfachen Erwägung sich als nothwendig ergibt, „daß es unter allen Gütern auf Erden kein größeres giebt, als die menschliche Seele, und daß, um mit ihrer Bildung an anderen sich beschäftigen zu können, das erste Erforderniß die Reinigung der eigenen Seele von Selbstsucht und das Opfer der Eigenliebe ist, und daß nur so von wahrer Treue im Beruf die Rede sein kann.“ Vergl. auch Palmer, evangel. Pädagogik, Ausg. 3. S. 497 (Ausg. 2. . 516 f.). D. Red.

genießen. Hier entstehen häufig zwischen den Dienenden oder auch den Kindern kleine, unbedeutende Zwistigkeiten, die sich leicht auf die Frauen fortpflanzen und dann selbst auf die collegiale Stellung der Männer störend einwirken. Je nachtheiliger aber solche Gehässigkeiten für das Lehreransehen sind, und je größer die Schadenfreude ist, mit der ein Theil des Publicums sie willkommen heißt, desto mehr sollten alle Lehrer es sich zur Pflicht machen, die Quelle solcher Zerwürfnisse zu verstopfen, und, wo sie gleichwohl entstehen, sie möglichst einzudämmen und jedenfalls nicht zur Kenntniss der Außenwelt kommen zu lassen. Von Lehrern erwartet das Publicum mit Recht, daß sie ihren Schülern das Beispiel eines durch das Studium der Humanitätswissenschaften veredelten Betragens, der Erhebung über das Gemeine geben, und es glaubt sich zur Nichtachtung jener Wissenschaften berechtigt, wenn es die Pfleger derselben niedriger Leidenschaft verfallen sieht. Nichts ist daher nachtheiliger, als wenn Streitigkeiten zwischen Collegen wohl gar zu gerichtlichen Klagen führen, und möglichste Nachgiebigkeit ist hier nicht nur Christenpflicht, sondern auch eine Forderung der Klugheit. Am meisten aber vermeide man, Schüler bei solchen Mishelligkeiten zu Zeugen oder wohl gar zu Kampfgenossen zu machen. (Vgl. d. Artikel Auctorität, S. 244.) Auch wenn einem Lehrer das Recht vollkommen zur Seite steht, wird er sich selbst bei ihnen schaden, wenn er in verblühten Anspielungen oder mit deutlicher Bezeichnung Klagen über Collegen in der Schule oder auch nur im Privatverkehr mit Schülern führt, und diesen so gewissermaßen das Richteramt aufnöthigt. Der Schüler will selbst in besseren Dingen von dem Lehrer nicht zum Vertrauten gemacht werden, am wenigsten aber bei Beschwerden über einen Collegen, und er entzieht demjenigen, der dies thut, leicht seine Achtung, weil er sieht, daß er der Leidenschaft mehr als den Forderungen seiner Würde Gehör giebt.

Mit dem so eben Gesagten sind jedoch nur die äußersten Forderungen der Collegialität bezeichnet. Diese umfaßt noch weit mehr. Sie verlangt zwischen den Lehrern einer Anstalt, wenn auch nicht eigentliche Freundschaft, doch herzlichste Wohlwollen und ein freundliches Zusammenwirken zu dem gemeinschaftlichen Zwecke. Darum sollte das, was einen oder einige unter ihnen in ihrer öffentlichen Stellung berührt, auch von den übrigen als eine allgemeine Sache angesehen werden; alle sollten nach außen stets als ein Ganzes auftreten, auch wo das persönliche Interesse einzelner nicht im Spiele ist, Collegen, welche besonders in ihrer amtlichen Wirksamkeit angegriffen werden, soweit es möglich ist, rechtfertigen und überhaupt zu jeder freundlichen Dienstleistung bereit sein. (Vgl. d. Art. Gemein Sinn, S. 881 ff.) Besonders liegt es im Wesen der Collegialität, daß ältere Lehrer, die schon länger an einer Anstalt wirken, ebenso geneigt sein müssen, jüngeren oder neu eintretenden über die Verhältnisse der Schule, die dort herrschende Methode u. s. w. Aufschluß zu geben, als diese, Belehrung darüber anzunehmen, und nichts ist störender für ein collegialisches Verhältnis, als wenn entweder ältere Lehrer sich vornehm von den jüngeren zurückziehen, oder diese sich den Anschein geben, als werde die Blüte der Schule erst von ihnen ausgehen und als sei es nöthig, in ihrem Lehrfache alles umzugestalten. Verwandt mit diesem uncollegialischen Verfahren ist eine andere Unart mancher Lehrer, so zu sprechen und zu handeln, als hätten die Schüler bei dem früheren Lehrer gar nichts rechtes gelernt, und als müßten sie nun erst in ihrem Unterrichte recht zu lernen anfangen. So sind Eigennutz und Dünkel, wie sie im allgemeinen einem freundlichen Verkehr am meisten entgegenstehen, auch das größte Hindernis der Collegialität.

Damit sich zwischen den Lehrern ein collegialisches Verhältnis bilde, hat man häufig auch gefellige Zusammenkünfte empfohlen, besonders wo ihnen, wie in Süddeutschland, auch die Sitte fördernd zur Seite steht. Es läßt sich nicht leugnen, daß sie sehr ersprießlich wirken können, vornehmlich wenn der Director eine solche Stellung einnimmt, um das Bindungsmittel zwischen den Collegen zu sein. Vieles kann bei solchen Zusammenkünften freier und deshalb eingehender besprochen werden, als in eigentlichen Conferenzen, und das Verhältnis zwischen ältern und jüngern Lehrern leicht

sich nirgends naturgemäßer aus. Nur wird vorausgesetzt, daß sich in dem Kreise der Lehrer kein absolut störendes Element finde; wo dies der Fall ist, möchten solche Zusammenkünfte eher das Gegentheil von dem herbeiführen, was sie bezwecken*).

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

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

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

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

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

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

Mitglieder des Lehrercollegiums ansehen und die Rechte des letzteren hauptsächlich von ihnen ausgeübt werden.

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

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

1) Festsetzung des Lehrplans, wo diese der Anstalt selbst überlassen ist; Vertheilung der Lehrgegenstände zwischen den verschiedenen Classen, die sich in sie zu theilen haben; Bestimmung der zu befolgenden Methode, soweit darüber allgemeine Anordnungen getroffen werden können; Festsetzung der Zahl und Beschaffenheit der Aufgaben, der Art ihrer Correctur, der Locationsweise u. dgl. Es versteht sich aber dabei von selbst, daß das einmal Angeordnete nicht mit jeder Aenderung der Majorität des Lehrercollegiums wieder in Frage gestellt werden darf. Glücklich die Anstalt, welche durch Jahrhunderte hindurch ein fest ausgebildetes Gepräge bewahrt, wie man dies den sächsischen Fürstenschulen nachrühmte, und in der jeder neu eintretende Lehrer, ja jeder neu aufgenommene Schüler weiß, in welchem Geiste er arbeiten muß. In solchen Schulen muß der Director das conservative Princip darstellen und seine ganze Auctorität in die Waagschale werfen, um das Bestehende gegen Neuerungen, zuweilen selbst wo sie Verbesserungen scheinen könnten, zu schützen. Denn beim Unterrichte verdient selbst das minder Gute den Vorzug vor dem an sich Besseren, vorausgesetzt, daß jenes sich eingelebt und nicht bloß die Berechtigung des Herkommens für sich hat, während die Lust, das Bestehende immer wieder zu ändern und mit Neuem zu vertauschen, sogar auf dem Gebiet des Staatslebens nicht so verderblich wirkt, als bei der Erziehung. Allein auch so bleibt dem Lehrercollegium in Beziehung auf Methode und Lehrplan immer noch ein weites Feld seiner Thätigkeit. Jener auf dem Gebiete des Unterrichtes so wohlthätige Conservatismus hat nicht nur die Freude an Neuerungen zu seinem Gegner, sondern auch das geistlose, handwerks-

mäßige Festhalten am Hergebrachten, den Schlandrian, gegen den nichts mehr schützt, als häufige Berathungen und Besprechungen von Fachgenossen. Ein auch noch so tüchtiger Director hat diesem in vielen Schulen eingewurzelten Uebel gegenüber einen harten Stand; er verlegt und erbittert, wenn er selbst Dinge tadelt, die mit der Persönlichkeit der Lehrer aufs genaueste zusammenhängen; aber Besprechungen der Lehrer unter einander können ein wohlthätiges Ferment in das Bestehende bringen und den einzelnen anregen, die überlieferte Form stets wieder mit einem neuen Geiste zu beleben.

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

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

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

*) In Württemberg z. B. geht die Befugnis des Rectors nur bis 2 mal 12, die des Lehrerconvents bis auf 2mal 24 Stunden Career; weiter gehende Anträge sind der Oberstudienbehörde vorzulegen. In Preußen und Oesterreich kann das Lehrercollegium bis auf Ausschließung eines Schülers von der Anstalt gehen, dagegen die Ausschließung von allen Gymnasien nur bei den Provincialschulcollegien (öfterr. Landes Schulrath) beantragen. Der Vorstand wird aber sehr oft wohl daran thun, auch solche Strafen, die er selbst verhängen könnte, beim Lehrerconvent zu be-

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

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

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

Elspurger †.

Lehrercollegium. Einheit des Geistes. In jeder Schule ist eine so große Summe von Kräften, lehrenden und lernenden, erziehenden und der Erziehung bedürftigen, eine solche Vielheit von Willensrichtungen, die bestimmen und bestimmt werden sollen, vorhanden, daß eine einheitliche aus dem Princip oder Zweck der Anstalt hervorgehende Organisation zu den allerersten und dringendsten Bedürfnissen gehört. Eine solche findet sich denn auch mehr oder weniger vollkommen in allen Schulen. Aber sie wird natürlich ohne entsprechenden Erfolg bleiben, wenn sich die Lehrer gar nicht, oder nur theilweise, willkürlich und ungeordnet, in dieselbe einfügen, oder auch wenn sie selbst die Lehrer nicht genug beachtet, sie nicht gehörig in Mitleidenschaft oder vielmehr in Mitthätigkeit zieht. Das Letztere ist offenbar der Fall, wenn die Schulorganisation, wie z. B. in Frankreich, in der Form eines starren Mechanismus auftritt, in welchem alle Einrichtungen bis in's einzelste zum voraus bestimmt sind und wobei dem Lehrer

antragen, wenn der Fall für die Beurtheilung eines einzelnen Schülers oder einer Classe oder für die Ausgleichung des Urtheils über das betreffende Vergehen von Wichtigkeit ist. Nirgends freilich ist bei Meinungsverschiedenheit im Collegium die unbedingte Bewahrung des Amtsgeheimnisses für die Mitglieder der Mehrheit wie der Minderheit dringendere Pflicht, als in Disciplinarfällen. Auf dem ange deuteten Wege Popularität zu suchen, ist sehr wohlfeil, aber auch sehr pflichtvergessen. D. Red.

*) Die Aufnahme wird doch wohl in der Regel von dem Vorstand und dem betreffenden Klassenlehrer, welcher die Vorprüfung zu halten hat, in oberen Classen von den zunächst betheiligten Lehrern abhängen müssen (vgl. den Art. „Aufnahme S. 267—281). Für die Entlassung zur Universität sind seit der Herstellung des deutschen Reichs in den meisten Staaten einheitlichere Bestimmungen getroffen worden. D. Red.

nur eine Oberaufsicht über den vorgeschriebenen Gang der Maschine zu steuern, zu deren Construction er nichts beigetragen hat, auf deren Verbesserung sein Nachdenken und seine Erfahrungen keinen Einfluß äußern dürfen, deren ganzen Bau er vielleicht in seinen Grundprincipien gar nicht versteht, oder mit seinen pädagogischen Anschauungen nicht in Einklang setzen kann. Es ist unmöglich, daß der Lehrer für eine solche Einrichtung ein tieferes Interesse fasse und ihr mit eigener Verantwortlichkeit seine volle Kraft widme. Das Gedeihen einer Schule hängt daher nicht bloß von ihrer irgendwie festgesetzten, wenn auch noch so vortrefflichen Organisation ab. Ebensovienig beruht es allein auf der Tüchtigkeit der einzelnen Lehrer; denn an sich ausgezeichnete Kräfte schwächen sich doch gegenseitig durch den Mangel an Uebereinstimmung, wenn sie sich nicht geradezu aufheben; jedenfalls bringen sie nicht die Gesamtwirkung hervor, die sich von ihnen erwarten ließe, während geringere Kräfte durch wohlgeordnetes harmonisches Aneinanderwirken sich gegenseitig unterstützen und ein immerhin anerkanntes Resultat liefern können. Das Wohl einer Schule hängt wesentlich auch davon ab, daß ihr Organismus in das lebendige Bewußtsein, in die feste Ueberzeugung und das energische Wollen der Lehrer aufgenommen ist; daß diese also namentlich eine klare Erkenntnis von dem Bildungsziel der Anstalt haben, daß sie eine gründliche Einsicht in das ganze System und das organische Aneinandergreifen ihrer Glieder besitzen, daß sie einig sind über die Hauptgrundsätze ihrer Lehr- und Erziehungsthätigkeit, und insgesammt die volle, den Willen nachhaltig antreibende Wucht ihrer eigenen Verantwortlichkeit tief empfinden; mit Einem Wort: das Gedeihen der Schule beruht wesentlich auf dem einheitlichen Geist des Lehrercollegiums.

Diese Einigkeit wirkt schon ganz im allgemeinen, quantitativ und qualitativ, wohlthätig. Der Glaube aller stärkt den Glauben des einzelnen; die Ansicht, welche der einzelne mit einem ganzen Collegium theilt, steht fester, wiegt in der Anwendung schwerer und erscheint auch nach außen achtungsgebietender, als wenn sie isolirt auftritt; ebenso muß man grundsätzlich annehmen, daß sie nach Inhalt und Form gereinigter und bestimmter ist, nachdem sie die läuternde Prüfung vieler durchgemacht hat, als so lange sie nur die subjective Meinung des einzelnen bildet. Es mag wohl geschehen, daß ein Lehrer von rauherem Charakter oder ungestümem jugendlichen Pflichteifer es für ganz recht und nothwendig hält, den Stock in der Schule so zu handhaben, daß er es mit einem Verein gegen Thierquälerei zu thun bekäme, wenn die Kinder nur unvernünftige Geschöpfe wären; aber es läßt sich doch kaum denken, daß ein ganzes Collegium nach reiflicher Berathung und Erwägung, auch bei strengen Ansichten über Schuldisciplin, den Drakonismus so weit treibe, für gewöhnliche Schulvergehen ein Strafmaß von 6, 8, 10 Tagen festzusetzen, oder den lebendigen menschlichen Körper gerben und walken zu lassen, wie das Fell eines todten Thieres*). Es ist nicht unmöglich, daß in einem Lehrercollegium die derbe, vielleicht harte Auffassung der Schüler für eine gute, gesunde und kräftige Menschen bildende Erziehungsform gehalten wird; aber es ist doch kaum denkbar, daß es, von der Rauheit zur Roheit übergehend, in dem Schulverkehr den Gebrauch gemeiner Schimpfwörter gestatten könne, an die sich der Schüler zwar am Ende gewöhnen wird, die aber nichtsdestoweniger abstumpfend auf sein sittliches Gefühl wirken müssen. Aus unerfahrenem blindem Eifer und schädlicher Misachtung der menschlichen Entwicklungs- und Bildungsgesetze mag es wohl einem Lehrer begegnen, der jugendlichen Kraft Lasten aufzulegen, unter welchen sie zusammenbrechen kann, aber sicherlich wird ein ganzes Collegium, bei allem Berufseifer, der es beseelen mag, sich grundsätzlich nur zu der natürlichen Ansicht bekennen, daß die Anforderungen an die Schüler ihrer Leistungsfähigkeit entsprechen müssen. Man

*) Solche Ausschreitungen der körperlichen Züchtigung sind in neuerer Zeit gesetzlich verboten, aber man hört nun vielfach die Klage, daß dem Lehrer zum Nachtheil der Schulzucht die Hände zu sehr gebunden seien. Man ist von einem Extrem auf das andere gekommen; möchte es gelingen, zwischen beiden die goldene Mitte zu finden!

darf daher wohl behaupten, daß die pädagogische Anschauungsweise, in welcher die Gesamtheit der Lehrer einer Anstalt übereinstimmt, von jenen falschen und verderblichen Extremen, die sich leicht bei dem einzelnen isolirt stehenden festsetzen können, fern bleiben wird.

Die guten Wirkungen eines einheitlichen Geistes im Lehrercollegium werden so dann in allen Geschäften sichtbar werden, die es nach dem vorhergehenden Artikel und nach dem Art. Director gemeinsam abzumachen hat, wie Lehr- und Lectionsplan, Bestimmungen über Methode, Lehrbücher, Disciplin u. c.; überall wird man den Guß aus Einem Princip erkennen, und nicht jene verderbliche Mischung, jenes unorganische Conglomerat unvermittelter Ansichten, die den verschiedenartigsten Standpunkten angehören können, wahrnehmen.

Am meisten aber wird sich die Einigkeit des Geistes natürlich in der praktischen Durchführung der ganzen Lehr- und Erziehungsaufgabe der Schule offenbaren. Für den Unterricht auf den verschiedensten Stufen giebt es nur ein gemeinschaftliches Ziel, das alle im Auge haben und auf das alle hinstreben, das Bildungsziel der Anstalt selbst. Dadurch bekommt er von Anfang an eine feste Richtung, die den Schüler innerlich faßt und unbewußt bestimmt. Die Hauptgesichtspunkte bei allem Lehren und Lernen: Aufmerksamkeit und Fleiß, Ordnung und Pünctlichkeit, Klarheit und Sicherheit im Wissen und Können werden in allen Classen unablässig festgehalten, so daß sich die Schüler überall in derselben gesunden geistigen Atmosphäre bewegen und sich jene guten Gewohnheiten aneignen können, die allein schon eine unschätzbare Mitgift der Schule für alle künftigen Lebensverhältnisse sind.

Aber nicht nur über die allgemeinen Grundsätze des Unterrichts wird sich ein im Geist einiges Lehrercollegium verständigen, sondern es ist ihm auch möglich auf das Einzelne wohlthätig einzuwirken. Wir erinnern hier nur an die Gleichheit der Terminologie im sprachlichen und mathematischen Unterricht, an die Gleichförmigkeit in den Definitionen allgemeiner Begriffe aus den Schulwissenschaften, an die Uebereinstimmung in der ganzen Behandlung und Methode der verschiedenen Unterrichtsfächer. Wie viel Zeit und Kraft wird gewonnen, wenn der Schüler sich nicht in jeder Classe an eine neue Lehrweise, an eine neue Sprache gewöhnen und nicht immer wieder unlernen muß, was er früher mühsam erworben hat, sondern auf seinem bereits erlangten Besitz sicher und ungestört weiterbauen kann! Dann ist auch nicht zu übersehen, daß bei einem einheitlichen Lehrercollegium grobe Verstöße gegen eine gesunde Methode überhaupt nicht lange werden bestehen können, sei es nun daß der Einzelne hingerrissen von dem in der ganzen Anstalt herrschenden Geist seine Fehler von selbst ablegt, oder daß er durch den freundlichen Rath der Collegen dazu veranlaßt wird.

Da jeder Lehrer nicht nur das Lernziel seiner eigenen, sondern auch das der angrenzenden Classen in ihrem organischen Zusammenhang erkennt, so wird er mit aller Kraft dahin streben, es in tüchtigster Weise zu erreichen, nicht aber zur Störung des ganzen Organismus darüber hinaus schreiten oder hinter demselben zurückbleiben wollen. Jede Stufe wird nun die feste Grundlage und der sichere Ausgangspunct für die nächsthöhere; es bildet sich ein stetiger, gesunder Fortschritt, in welchem nichts von jenem hastigen, athemlosen Ueberstürzen zu bemerken sein wird, das die Kräfte der Lehrer und Schüler aufreibt und doch nur ein krankhaftes, aufgedunsenes Bildungsproduct erzielt. Vielmehr wird in die gesammte Schultätigkeit jene Ruhe der Bewegung kommen, die sich auf die bewußte Tüchtigkeit der ganzen Organisation gründet; jene Harmonie der Stimmungen, in welcher sich Lehrer und Schüler wohl fühlen; jene Freudigkeit und Lust des Lehrens und Lernens, die stärkend auf alle Kräfte wirkt und selbst wieder eine neue Bürgschaft für ein glückliches Gelingen darbietet. Denn in „dem freudigen Bewegen werden alle Kräfte kund; Meister rührt sich und Geselle“. Das höchste Ziel alles Lehrens, daß der Schüler aus eigenem Antrieb seine Schwingen rege, wird nun auch häufiger erreicht werden; vor allem aber werden die Lehrer in ein frisches wissenschaftliches Streben hineingeführt, unterstützt und gefördert durch

gegenseitige warme Theilnahme; jeder wird mit Freude in seinem Unterrichtsgebiet fortstudieren, um der Anstalt, der er unter solchen Verhältnissen aus dem Gefühl der tiefsten Verpflichtung mit voller Innigkeit zugethan sein kann, sein Bestes zu geben.

Die Liebe zur Schule schließt die Liebe zu den Schülern in sich, für welche sie ja allein besteht; ein Lehrercollegium, das wirklich ein einheitliches Bewußtsein von seiner Aufgabe hat, kann über dem Interesse am Lehrobject unmöglich vergessen, daß es auch lernende Subjecte giebt, die keine todten Gefäße sind, in die man nach Belieben geistigen Stoff, wenn er nur an sich gut sei, hineinschütten darf, sondern lebendige Organismen bilden mit bestimmten Gesetzen und Lebensbedingungen, welche man kennen muß, um auf jeder Entwicklungsstufe die nöthige Nahrung von der rechten Beschaffenheit, Form und Menge geben zu können. Wie viel Krankheit, Siechthum, tödtliche Stockung und gänzliche Verkommenheit an Leib und Seele mag schon dadurch herbeigeführt worden sein, daß man dem Schüler zu viel oder zu wenig Lernstoff, oder nicht von angemessener Art dargereicht hat, wie z. B. wenn man ihn zur Zeit, wo der Geist Anschauungen, lebendige Bilder verlangt, auf dem dürren Felde leerer Abstractionen und Formeln umherführt; wenn man auf der Stufe der Gedächtnisentwicklung die Verstandeskräfte vorherrschend in Anspruch nimmt, und umgekehrt; oder in einer Periode, wo der menschliche Geist besonders glaubensbedürftig und -fähig ist, alle Ansätze eines höheren religiösen Lebens durch eine kalte Kritik radical vernichtet. Diese und andere Verfehrtheiten haben hauptsächlich ihren Grund in der Verkennung der natürlichen Gesetze der geistigen und körperlichen Entwicklung des Menschen. Deshalb wird in einem tüchtigen geistig verbundenen Lehrercollegium das Studium der Pädagogik, der Anthropologie und Psychologie nicht vernachlässigt werden, und es müssen sich mittelst der vereinigten aufmerksamen und gewissenhaften Beobachtung vieler Resultate ergeben, die nicht nur für die besondere Lehranstalt und ihre Fortentwicklung von Werth sind, sondern auch allgemeines pädagogisches Interesse haben. Jedenfalls werden solche Studien eine Schule vor Erstarrung und Verknöcherung schützen helfen, ohne ein unstetes und schädliches Versuchemachen zu begünstigen, da weitergreifende Veränderungen erst durch die Beratungen der Gesamtheit der Lehrer hindurchgehen müssen.

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

Ferner wird die ganze Behandlung der Schüler nach übereinstimmenden Grundsätzen, welche der Würde der menschlichen und insbesondere der kindlichen Natur entsprechen, der Art sein, daß sie nicht die schlimmen, sondern die guten Eigenschaften anregt. Selbst bei den Hausthieren hat man ja wargenommen, daß sie durch eine gute Behandlung gutartig, durch eine schlechte bössartig werden. Kinder, welchen die Lehrer freundlich und mit der achtungsvollen Scheu begegnen, die Geschöpfen gebührt, von welchen die Schrift so schön sagt: „Ihre Engel sehen allezeit das Angesicht ihres Vaters im Himmel“, müßten grundverdorben sein, wenn ihr besseres Selbst nicht dadurch gehoben und gekräftigt würde, während Schüler, die von ihren Lehrern selten ein freundliches Wort erhalten, bei jeder Gelegenheit gemeine, erniedrigende und alles

höhere Gefühl abstumpfende Schimpfnamen hören müssen, geschlagen, gestoßen, gepufft, zerzaust werden, wahre Engel sein müßten, wenn sie nicht am Ende mürrisch, stätisch, zu allem Lernen unwillig, heimtückisch, versteckt würden, und sich nicht aus Haß gegen Schule und Lehrer zu allerlei Ungesetzlichkeiten hinreißen ließen; dies wird namentlich zu fürchten sein, wenn sie fühlen, daß sie nur das Opfer einer von ihrer Seite unverschuldeten, launenhaften Antipathie sind. Dergleichen Fehler von Seiten der Lehrer sind unter befreundeten Collegen, die gewohnt sind, über ihren Beruf in allen seinen Beziehungen mit einander zu sprechen und in wohlwollendem Interesse sich gegenseitig zu rathen und zu warnen, wenigstens in die Länge fast unmöglich; denn sie werden hauptsächlich da zum Vorschein kommen, wo der einzelne, unbemerkt und ungestört durch fremde Ansichten, sich ganz ruhig in seine Eigenheiten versenken kann. Rechnen wir zu den Umständen, durch welche Fehler bei den Schülern vermieden werden, noch die sittliche Wirkung, welche der ganze Geist der Schule auf ihre Zöglinge äußern muß, namentlich die guten Angewöhnungen, die sie sich dauernd aneignen, die Liebe zur Anstalt und die Freude am Lernen, die ihnen eingeflößt wird; die verehrungsvolle, achtunggebietende Würde, in welcher ihnen das Lehrercollegium erscheint; so wird man wohl behaupten dürfen, daß die eigentlichen Straffälle bedeutend vermindert werden müssen. Ganz fehlen werden sie freilich nicht. Der einheitliche Geist unter den Lehrern wird sich in dieser Beziehung zunächst darin äußern, daß sie sich über das verständigen, was wirklich strafbare Fehler und Vergehen sind. Diese werden gemeinsam in allen Classen mit Nachdruck und Strenge und deshalb wohl auch in der Regel mit besserem Erfolg bekämpft, wie z. B. Lüge und Falschheit, Ungehorsam und Widersetzlichkeit, Unordnung und Unpünctlichkeit, Trägheit und Faulheit u. s. f., während bloße Unarten, die mehr vorübergehende Ausbrüche überströmender Lebenslust oder jugendlicher Unbefonnenheit und Uebereilung sind, allgemein milder behandelt werden*). Dadurch erhält auch das sittliche Gefühl und Bewußtsein des Schülers feste Anhaltspuncte, indem er an der übereinstimmenden Beurtheilung und Bestrafung seiner Fehler das wirklich Schlechte von leichteren Unordnungen scharf unterscheiden lernt.

Die Einigkeit des Lehrercollegiums wird sich aber besonders in der Art der Strafen und ihrer Anwendung kund geben. Die gründliche, allseitige Berathung dieses wichtigen Gegenstandes der Schuldisciplin wird zunächst die Folge haben, daß die einzelnen Lehrer nicht zu freigebig damit sind, sie nicht leichtsinnig oder gar mit einer geheimen Freude und mit einer gewissen Nachsicht anwenden; die Strafen werden als ein nothwendiges Uebel erscheinen, aber keineswegs als die eigentliche Stütze der Schulzucht. Man wird sich über allgemeine Grundsätze verständigen, wie z. B., daß sie mit Gerechtigkeit und Unparteilichkeit nach der Größe des Vergehens, nach dem Wesen der kindlichen Natur und dem individuellen Charakter des Schülers bemessen werden müssen, und nicht als maßloser Ausbruch augenblicklicher und vielleicht unbegründeter Entrüstung oder mitleidsloser Härte von Seiten des Lehrers erscheinen dürfen; daß sie den Schüler bessern, nicht erbittern oder verhärten sollen. Man wird sich daher entschieden gegen alle Strafen aussprechen, mit denen körperliche, sittliche oder intellectuelle Gefahren verbunden sind, wie gegen unmenschlich raffinirte Züchtigungen, gegen Schläge an den

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

Dopf, gegen stundenlange Einzelnhaft oder Masseneinsperrungen Jüngerer ohne Aufsicht von Erwachsenen; gegen zahllose Abschriften desselben Pensums, die den Schüler gedankenlos und stumpfsinnig machen müssen, wenn sie ihm nicht einen gründlichen Widerwillen gegen alles Lernen einflößen. Bei der scrupulösen Gewissenhaftigkeit, mit welcher die Strafen verfügt werden, bei der Uebereinstimmung der Grundsätze, welche hierüber unter sämmtlichen Lehrern herrscht, werden sie dem Zögling selbst als nothwendiges Verbesserungsmittel erscheinen und deshalb ihren Zweck auch öfter erreichen.

Eine Schule, in welcher ein solch einheitliches Wirken im Lehren und Erziehen herrscht, wird sicherlich einen blühenden Zustand erreichen; sie wird sich nicht nur die dauernde Liebe und Dankbarkeit der Schüler, sondern auch die allgemeine Achtung und Anerkennung des Publicums erwerben und darin wieder eine reiche Quelle von Förderungsmitteln für ihre Zwecke finden. Das Lehrercollegium selbst wird nach innen und außen eine würdige Stellung einnehmen, die auch jedem einzelnen Mitgliede zu gute kommt.

Die Einigkeit eines Collegiums macht sich aber nicht von selbst. Vor allem ist es die Aufgabe und Pflicht des Directors, darauf hinzuwirken, denn er vertritt die ganze Anstalt persönlich, ihm kommt die Oberleitung zu; auf ihm lastet die erste Verantwortlichkeit, so daß ihm auch das Hauptverdienst beigelegt wird, wenn die Schule in einem guten, und auf ihn die schwerste Schuld fällt, wenn sie in einem schlechten Zustand ist. Soll aber der Director Einigkeit stiften, so muß er zuerst mit sich selbst einig sein; er muß vor allem ein Gesamtbild von dem Schulorganismus in seiner vollständigsten Entwicklung und tiefsten Begründung in sich tragen. Ist er dann, wie ihn der Artikel „Director“ schildert, ein Mann von durchgebildetem, edlem Charakter, ohne Falsch, in allen Stücken zuverlässig; ein Mann, welcher mit der für seine Stellung nothwendigen Festigkeit und Thatkraft die erforderliche persönliche Rücksicht und Schonung für seine Lehrer verbindet; ein Mann, der in der Wissenschaft und noch mehr als Lehrer Tüchtiges leistet; der durch Liebe und Eifer für seinen Beruf, durch aufopfernde Thätigkeit und Uneigennützigkeit, durch Bereitwilligkeit allen zu dienen, allen voranleuchtet: so wird er gewiß bald den natürlichen Mittelpunkt des Lehrpersonals bilden und ohne weitere Veranstaltungen einen bestimmenden Einfluß auf dasselbe ausüben. Man wird sich beeilen, über wichtige Gegenstände seine Ansicht zu erfahren und sich darnach zu richten, ohne daß er von seiner amtlichen Auctorität Gebrauch machte. Er ist dann wirklich die Seele des Collegiums. Indem sich die Lehrer um ihn schaaren, kommen sie einander selbst näher, und es ist schon ein bedeutender Schritt zu ihrer Einigung gemacht. Aber damit ist die Sache noch nicht abgethan. Es kann sich auch auf diese Weise leicht etwas unwahres und unrechtes einschleichen, indem mancher bloß aus Augendienerei oder ferviler Gesinnung sich den Ansichten des Directors anzubehagen sucht; dies gäbe nur eine scheinbare Einheit, mit welcher der Schule nicht gedient wäre. Die Hauptsache ist, daß auf die Ueberzeugung und den Willen der Lehrer gewirkt wird, denn daraus entspringen die zündenden Funken, die auch in anderen Ueberzeugungen und Willensbestimmungen hervorbringen. Ein Hauptmittel für diesen Zweck sind die Conferenzen, die in dem Artikel „Lehrerconferenzen“ des Näheren besprochen sind. Wir erlauben uns, noch einige Bemerkungen beizufügen. Im Falle, daß ein Collegium ganz oder größtentheils neu zusammengesetzt ist oder ein neuer Director an die Spitze der Anstalt tritt, in welcher er wesentliche Veränderungen bewerkstelligen will, ist es durchaus nöthig, daß die Hauptgegenstände der Didaktik und Disciplin, oder wenigstens diejenigen, über welche eine Einigkeit der Ansichten nicht vorhanden ist, collegialisch durchgesprochen werden. Dies kann entweder nach einem bedeutenden pädagogischen Werke geschehen, für welches man voraussichtlich die meiste Uebereinstimmung erwarten kann, oder nach einer vom Director festgesetzten Ordnung auf Grund eigener oder von Collegien ausgearbeiteten Vorträge. Unerläßlich dabei ist jedenfalls, daß die Lehrer zeitig genug von dem Gegenstande der Berathung unterrichtet werden, um sich gründlich darauf vorzubereiten und sich vorläufig ihr eigenes Urtheil

zu bilden. Eben so nothwendig ist es aber dann, um festen Boden für die Ueberzeugung zu gewinnen, daß jeder der Betheiligten sich frei und offen ohne allen Rückhalt ausspreche, selbst wenn seine Ansichten von denen des Directors abweichen; denn in diesem Falle ist er wie ein anderer Mann, und die Wahrheit steht über seiner Amtsauctorität. Ist es in solchen Wortkämpfen jedem nur darum zu thun, das Rechte zu finden und zu verwirklichen, nicht aber die Schwächen anderer aufzudecken oder bloß zu streiten, so werden sie gewiß selten bitter werden, wenn sie auch manchmal hitzig sind. Wie in so vielen Debatten wird man zwar häufig zu keinem Abschluß kommen: aber durch diese Berathungen wird sich doch allmählich ein Grundstock gemeinsamer Hauptbegriffe, Grundsätze und Regeln bilden; es werden Ansichten des Gesammtcollegiums entstehen, die, wenn sie auch noch nicht eine vollständige Einigkeit bilden, doch gute Bausteine dazu liefern.

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

Weitere Gelegenheiten zum IDeenaustausch in einem Collegium geben die Verordnungen der Schulbehörde, soweit sie irgendwelches pädagogisches Interesse darbieten. Denn es genügt in diesem Falle nicht, sie einfach zur Nachachtung mitzutheilen; auch sie müssen gründlich besprochen und erörtert werden, damit sie nicht nur mechanisch vollzogen, sondern, wo möglich, aus Ueberzeugung und darum mit um so gewissem Erfolg ausgeführt werden. Unererschöpfliches Material für gemeinschaftliche Berathungen bildet ferner die Litteratur, namentlich wenn man sich nicht auf den engeren Kreis der Pädagogik und der Fachwissenschaften beschränken will, sondern auch, um der Einheit eine breitere, sicherere und festere Grundlage zu geben, passende Werke von allgemeinerem Inhalt, aus der Theologie, Philosophie, Naturkunde u. hereinzieht, falls nicht zu fürchten ist, daß nach der Beschaffenheit der Charaktere im Collegium eher Spaltung als Einigung die Frucht davon sein werde. Die ausgewählten Werke könnten

je nach Umständen, ganz oder theilweise vorgelesen oder durch Berichte einzelner Mitglieder zur Kenntnis und Besprechung den übrigen mitgetheilt werden.

Schließlich müssen wir noch die Lehrthätigkeit selbst unter die Gegenstände zählen, welche zu collegialischen Berathungen benützt werden könnten und sollten, um nicht nur theoretische, sondern auch, soweit es möglich und wünschenswerth ist, praktische Uebereinstimmung unter den Lehrern zu erzielen. Zunächst können aus geeigneten Fächern von den betreffenden Lehrern einige Lectionen vollständig schriftlich ausgearbeitet und dem Collegium vorgetragen werden, um zu beurtheilen, ob sie in allen Beziehungen den Anforderungen der Didaktik entsprechen; ob der Stoff in der rechten Ordnung und gehörigen Uebersichtlichkeit dargestellt ist; ob nicht Hauptsachen durch Nebensachen verdrängt sind, ob die nöthigen Erläuterungen die für das betreffende Alter gehörige Faßlichkeit und Klarheit haben; ob die ganze Behandlung nicht zu hoch oder zu nieder gehalten sei. Dann kann man den einzelnen Lehrern in die Schule folgen, der Reihe nach an ihren Lectionen Theil nehmen und diese nachher besprechen*). Von besonderer Wichtigkeit aber für ein lebendiges Verständnis des ganzen Schulorganismus scheint es uns zu sein, daß bei den Prüfungen alle Lehrer von unten bis oben anwesend sind; sie sehen dann mit eigenen Augen den organischen Zusammenhang aller Unterrichtsstufen und können sich selbst überzeugen, ob überall das rechte Maß und Ziel eingehalten sei. Es lernt sich jeder in dem Ganzen, dem er angehört, orientiren und beurtheilen, ob er seine Stelle in der rechten Weise ausfülle und ob sie wirklich das bindende Mittelglied zwischen der nächst niederen und der nächst höheren sei; er hat einen objectiven Maßstab für seine Thätigkeit an dem vor seinen Augen entfalteten Zustande der Schule, an den Mängeln und Vorzügen, die er bei den anderen Lehrern wahrnimmt. Anfangs mögen solche Collegialvisitationen für viele etwas beengendes haben; aber dies wird sich allmählich verlieren, je näher sich die Lehrer untereinander kennen lernen, je mehr sie ihre Aufgabe als eine gemeinsame ansehen und sie gemeinsam zu lösen suchen. Dann wird in der allgemeinen Theilnahme an dem Wirkungstreife jedes einzelnen, in der Wichtigkeit, die man ihr zuerkennt, eher etwas erhebendes und ermunterndes, als etwas drückendes und beengendes liegen.

Durch alle diese Veranstellungen, die hauptsächlich vom Director ausgehen, werden die Lehrer einander genau kennen lernen; sie erhalten einen gemeinschaftlichen Mittelpunkt für ihre Studien und ihre praktische Wirksamkeit; übereinstimmende Grundanschauungen in Theorie und Praxis; sie leben sich in einander hinein, fühlen, daß sie zusammengehören, daß sie einander nothwendig sind, und bilden so in Wahrheit Einen Körper von Einem Geiste beseelt. Dieser normale Zustand eines Collegiums kann aber natürlich nicht durch den Director allein herbeigeführt werden; auch die Lehrer müssen das Ihrige dazu beitragen. Daß sie sich zu ihm in das rechte Verhältnis setzen, ist eine der ersten Anforderungen, die gestellt werden muß. Bei gutem Willen und richtiger Einsicht wird den Lehrern das, was gegenüber von dem Director zu beobachten ist, nicht schwer fallen. Vor allem haben sie seine Auctorität, auf welcher ja die ganze Einheit der Schule zunächst beruht, anzuerkennen und grundsätzlich zu unterstützen, also nicht nur alles zu unterlassen, was sie schwächen könnte, sondern auch positiv darauf hinzuwirken, daß sie am gehörigen Orte Geltung erlange. Da dies namentlich auch von der Dualität der Anordnungen und Bestimmungen des Directors abhängt, so liegt darin eine neue Aufforderung für die Lehrer, gewissenhaft das Ihrige dazu beizutragen, daß dieselben immer das Rechte treffen. Dem aber, was einmal mit antlicher Auctorität festgesetzt ist, haben sie sich nicht nur für ihre eigene Person zu unterwerfen, selbst wenn sie nicht vollständig damit einverstanden wären, sondern auch bei den Schülern den gebührenden Gehorsam zu erwirken, jedenfalls müssen sie sich in deren Gegenwart

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

aller tadelnden Kritik enthalten. Gelegenheit, ihre abweichende Meinung offen auszusprechen, und wenn sie die richtige ist, allmählich auch zur Anerkennung zu bringen, haben sie reichlich in den Conferenzen. Außer der Anerkennung seiner Auctorität dürfen aber die Lehrer auch die Zeit und Kraft, welche für die Herstellung einer lebendigen Einheit in dem Collegium nöthig ist, dem Director nicht versagen. Nun sind sie meistens schon mit öffentlichen Lectionen schwer belastet; dazu kommen dann die häuslichen Correcturen und Vorbereitungen, wie die zur eigenen Weiterbildung unerlässlichen Privatstudien und andere Arbeiten, durch welche das in der Regel unzureichende Einkommen vermehrt werden muß. Es wird daher in der That oft schwer halten, die nöthige Zeit für eine nutzbringende Abhaltung der Conferenzen und die Besorgung aller darauf bezüglichen Geschäfte zu finden. Da es aber streng genommen ebenso nothwendig ist, daß nach einheitlichem Plan und Geist gelehrt und erzogen werde, als daß man überhaupt lehre und erziehe, so muß auch zur Herstellung jener Einheit eben so gut die Zeit aufgebracht werden, wie zum Lehren und Erziehen selbst. Wir würden es daher für keinen Raub an der Jugend halten, daß im Nothfall von Zeit zu Zeit Schulstunden zur Abhaltung von Conferenzen verwendet werden, namentlich so lange, als eine Verständigung unter den Lehrern erst zu begründen ist. In den Volksschulen ist es an verschiedenen Orten bereits der Fall; und doch ist hier das Bedürfnis weniger dringend, weil die Lehrer an denselben in der Regel mehr freie Zeit und eine bessere pädagogische Vorbereitung haben, als in höheren Lehranstalten. Sind einmal die Grundpfeiler des einheitlichen Baues gelegt, so wird seine weitere Entwicklung und Erhaltung wohl bewerkstelligt werden können, ohne daß zu große Forderungen an die Zeit und Kraft der Lehrer gemacht werden müßten.

Was das Verhältnis der Collegen untereinander betrifft, so ist es für ein einheitliches, erfolgreiches Zusammenwirken ebenso wichtig, als das zum Director: es wird, wenn nur ein fester guter Wille dazu vorhanden ist, meistens ohne große Schwierigkeit jene freundliche, dem Gemüth so wohlthuende Form annehmen, welche wir mit dem Worte Collegialität bezeichnen und welche die nothwendige Voraussetzung einer noch engeren und innigeren Vereinigung des Collegiums ist; sie muß daher als eine entschiedene Forderung an die Lehrer aufgestellt werden. Begründet und erhalten wird sie zunächst durch ein gemeinsames Interesse, durch häufige Berührungen im gleichen Geschäftskreis, durch den Gebrauch der vielen Gelegenheiten, sich gegenseitige Dienste zu leisten, wenn der ganze Verkehr sich zugleich unter jene Formen stellt, in welchen sich das gesellige Leben gebildeter Menschen überhaupt bewegt; wenn er mit jener Urbanität verbunden ist, welche die Frucht, nicht des humanistischen oder sonstigen Wissens, sondern echt humaner Bildung, edler Menschlichkeit ist, die man ja vor allem bei Männern suchen darf, welche in ganz besonderem Sinne für die Erziehung zur Humanität zu wirken haben. Diese Urbanität bildet eine schützende Schranke gegen jenes unbekümmerte, rücksichtslose sich Gehenlassen, das oft der rohe Hochmuth erzeugt, das aber zuweilen auch im vertraulichen Verkehr unter dem Schein eines offenen, hiederen Wesens hervorbricht, während es in Wahrheit häufig nichts anderes ist, als eine große Ungechliffenheit; sie wird ferner den collegialischen Besprechungen meistens jene scharfen Spitzen abbrechen, die im Feuer der Debatte so leicht die verwundbaren Stellen der Persönlichkeit treffen. Soll aber die Collegialität eine feste Grundlage bekommen und über bloße Aeußerlichkeiten hinausgehen, so muß sich damit die gegenseitige Achtung vor dem Wirkungskreis und der Person der einzelnen Lehrer verbinden, so daß keiner mit Geringschätzung auf den anderen herabsieht und das Auge zur Hand spricht: „Ich bedarf dein nicht“, oder wiederum das Haupt zu den Füßen: „Ich bedarf euer nicht.“ Dann wird sie auch leicht einen activen Charakter annehmen; man wird einander nicht bloß nicht beleidigen, sondern unterstützen und fördern wollen; und weil durch sie der Verkehr angenehm und fruchtbar gemacht wird, so werden die Lehrer nicht nur in Amtsgeschäften sich aufsuchen, sondern auch gerne geselligen Umgang zur Erholung und Unterhaltung mit einander pflegen, und dieses ist im höchsten Grade wünschenswerth.

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

Aber so wesentlich und nothwendig ein einheitlicher Geist der Lehrercollegien für die Schulen ist, so selten wird er vielleicht angetroffen. Wenn es gut geht, bilden sich unter den Collegien nach dem Gesetz der Wahlverwandtschaften Gruppen, die entweder bloß geselliger Art sind, oder auch verschiedene pädagogische und allgemein wissenschaftliche Standpunkte repräsentiren; für die Schule ist damit nicht viel gewonnen, indem die Gegensätze durch Concentration auf wenige Gruppen sich verstärken und deshalb auch schwieriger auszusöhnen sind. Aber sehr oft kommt es nicht einmal zu solchen Sonderbündnissen; es geht vielmehr jeder seine eigenen Wege, es weiß und will keiner etwas von dem anderen. Man kennt sich kaum äußerlich, von einem innerlichen sich Nahestehen oder Verstehen ist keine Rede, von einem Austausch der Ansichten über die vielen gemeinschaftlichen Interessen des Berufs keine Spur. Wie in einer Fabrik findet sich jeder zur bestimmten Zeit an seiner Stelle ein, die er vielleicht mit aller Gewissenhaftigkeit ausfüllt, soweit es da möglich ist, wo sich keiner um den anderen im geringsten kümmert. Sogar zwischen Lehrern an Einer Classe können solche Verhältnisse bestehen; man bespricht sich nicht über den Stand der Schüler weder im allgemeinen noch im einzelnen, weder über Methode noch über Disciplin; es findet nicht einmal eine gemeinsame Regelung der Aufgaben statt, ein Uebelstand, in welchem die so oft angeklagte und beklagte Ueberbürdung der Schüler theilweise ihren Grund hat. Dieses gleichgültige Nebeneinandergehen ist schlimm, doch noch nicht das Schlimmste; denn es kann auch geschehen, daß sich die Collegialität zu einem dauernden Kriegszustand verzerrt. Da werden oft bei zufälligen Begegnungen sogar in der Anstalt, in dem Classenzimmer unter den Augen der Schüler nicht einmal die allgemeinsten geselligen Rücksichten beobachtet. Der eine benimmt sich, als ob der andere gar nicht anwesend wäre, grüßt entweder gar nicht oder höchstens in einem Tone und mit einer Haltung, die nur das deutlich ausdrückt, daß man mit Widerwillen in herkömmlichen Begrüßungsformen Notiz von des anderen Gegenwart nimmt. Diese Geringschätzung, dieser verbissene und schwer unterdrückte Hader lodert aber auch oft in helle Flammen auf, oder macht sich wenigstens in geringschätzenden Aeußerungen über die Gegner vor der ganzen Classe, an öffentlichen Orten ohne Bedenken Luft. Solche Zustände können bestehen, ohne daß ihnen der Director durch ein unmittelbares Einschreiten beikommen kann; man sieht sie als Privatverhältnisse an, die ihn nichts angehen, namentlich so lange die äußere Ordnung der Schule nicht auffallend darunter leidet. Und doch wie nach-

theilig und verderblich muß ihre Wirkung auf das Ganze sein! Was zunächst die Lehrer selbst betrifft, so entgeht ihnen nicht nur der Segen gegenseitiger Aufmunterung und Unterstützung, sondern es werden auch in so widerwärtigen und unleidlichen Verhältnissen eine Menge besserer Kräfte aufgezehrt, Verstimmungen genährt und Leidenschaften entflammt, die so schlecht passen zu dem schönen und großen Werke der Menschenbildung. Die Convente verlieren unter solchen Umständen einen großen Theil ihres Werthes. Wenn die Mitglieder sich innerlich fremd sind oder einander sogar feindlich gegenüberstehen, werden sie wenig Lust verspüren, auf eine freie und offene Besprechung wichtiger Fragen des Unterrichts und der Erziehung einzugehen, schon deswegen nicht, weil sie so leicht in unliebsame fruchtlose Debatten ausarten und neue Missstimmungen veranlassen könnte. Man wird sich darum meistens begnügen, die notwendigen äußerlichen Geschäfte abzumachen und dann ebenso erleichtert auseinander gehen, als man ungern zusammengekommen ist.

Auch auf die Schüler muß die Uneinigkeit im Collegium unmittelbar nachtheilig wirken. Sie schädigt ihre Achtung vor den Lehrern und schwächt dadurch ihren erziehlischen Einfluß, der hauptsächlich auf ihr beruht. Zudem wird den Schülern ein schlimmes Beispiel der Unverträglichkeit und Zwietracht gegeben, dessen Folgen um so nachtheiliger sein müssen, als es von Männern aufgestellt wird, in welchen sie von Rechtswegen Vorbilder in allem Guten und Böblichen zu erblicken haben. Darum sollte schon die Rücksicht auf die Schüler ein hinreichender Beweggrund für die Lehrer sein, das Nebel der Uneinigkeit zu bekämpfen und zu überwinden.

Seine schlimmen Folgen werden aber natürlich im Unterrichts- und Erziehungsgeschäft selbst am handgreiflichsten hervortreten. Von übereinstimmenden, durch gemeinsame Besprechung festgesetzten Gesichtspuncten in Beziehung auf das Bildungsziel der ganzen Anstalt und der einzelnen Classen, auf Methode und Disciplin u. wird kaum die Rede sein können. Jeder treibt auf seine Weise, gut oder schlecht. So mag es kommen, daß ein Lehrer den Hauptwerth auf etwas legt, was der andere nicht nur in der That, sondern auch mit lauten Worten, selbst vor den Schülern, geringschätzt; in der einen Classe läßt man massenhaft auswendig lernen, um in der anderen das meiste wieder zu vergessen und nur wenig verständig zu durchbringen und fest einzuprägen; hier wird an die Schüler hindocirt, wie auf der Universität, während man dort wieder auf ihre eigene Betheiligung beim Unterricht, auf Selbstthätigkeit dringt. Indem der eine Lehrer auf Ordnung und Keilichkeit, richtiges Sprechen, auf Anstand und gute Sitte im Benehmen hält, wird dies alles von einem anderen nicht hoch angeschlagen, weil er im Stillen und vielleicht auch laut der Ansicht ist, solches sei Zierrerei und nicht urkraftig genug; eine Classe wird zu viel, eine andere zu wenig angestrengt, und es ist eigentlich noch als ein besonderes Glück anzusehen, wenn der Wechsel vom Schlechten zum Guten geht; es giebt ja auch eine Mannichfaltigkeit im Verkehrten. Nicht weniger buntscheckig muß es dann auch mit der Handhabung der Disciplin aussehen. Der eine wird sie zu schlaff führen, in der Meinung, man dürfe die Freiheit des Schuilers in seinem ganzen Bewegen und Treiben möglichst wenig beschränken; der andere wird despotisch und unmäßig streng sein, weil sein Temperament so ist und weil er meint, soldatische Zucht bilde allein rechte Menschen. Während ein Lehrer der Ansicht ist, die Liebe sei auch in der Erziehung eine Macht und man müsse vor allem das Herz der Jugend zu gewinnen suchen, hält dies ein anderer für weiches und weibliches Wesen und behandelt sie mit gefuhlosler Härte. In dieser Classe strebt man das religiöse Leben der Kinder zu bilden, in der anderen wird es vernachlässigt, wenn nicht grundsatlich vernichtet. So kann es geschehen, daß die Schuiler Jahre lang in den verschiedensten Richtungen hin und her gestossen werden; sie müssen lernen und verlernen, sich etwas angewöhnen und dann wieder abgewöhnen; sie kommen in kein sicheres Geleise, das Gute kann keine tiefen Wurzeln schlagen, ihr Charakter keine feste Gestalt erlangen. Wie gering wird die Freudigkeit bei einem solchen Lehren und Lernen sein; wie lähmend und hemmend, ja zerstörend muß eine solche

Erziehung auf die edelsten Kräfte des Menschen wirken! Man wird zufrieden sein müssen, wenn die Schüler am Ende eine gewisse Summe von positiven Kenntnissen erlangt haben, die in irgend einem Examen gefordert wird und nach der man ja auch gewöhnlich den Zustand einer Schule bemißt.

Einen großen Theil der Schuld an so unerfreulichen Verhältnissen hat wohl in vielen Fällen der Director. Vielleicht beachtet er die wichtige Seite seines Berufes, eine geistige Einheit in seiner Schule herzustellen, gar nicht, oder thut er nichts dafür aus Bequemlichkeit; es kann auch sein, daß seine Bemühungen erfolglos bleiben, weil er nicht das nöthige Ansehen besitzt und kein Vertrauen einflößt. Manchmal werden wohl auch falsche Mittel angewendet, wie wenn sich der Director in herrischer Weise auf den bloßen Standpunct des Befehlens und der amtlichen Auctorität stellt; seine Ansicht soll allein maßgebend sein, wenn sie auch nur eine Marotte wäre; Widerspruch ist Rebellion. Wirkt der bloße Befehl nicht, so kann er unterstützt werden durch Tadel, Verweise, Spott und sogar durch offen ausgesprochene Geringschätzung des Lehrers und seiner Fächer, durch scharfe Berichte an die Oberschulbehörde, welche nicht immer rechtzeitig von dem wahren Sachverhalt unterrichtet werden kann; die willig sich Fügenden werden durch Gunstbezeugungen ausgezeichnet. Es geschieht wohl auch zuweilen, daß der Director politischer oder kirchlicher Parteimann ist; daß er die Lehrer in Ansichten vereinigen will, die der Schule fern liegen, und dadurch die Spaltungen des äußeren Lebens auch in sie hinein verpflanzt, anstatt sich über die Parteien zu erheben und nur das zu suchen, was eben ihr noth thut. Oft mag der Director eine enge geistige Verbindung der Lehrer gar nicht für nöthig halten in der Meinung, er allein binde die Schule als Ganzes zusammen und es genüge, daß seine Vorschriften, wenn auch nur dem Buchstaben nach, ausgeführt werden. In andern Fällen wird eine lebendige Einheit der Lehrer gar nicht gewünscht, aus Furcht, sie könnte gegen den Director gerichtet werden. Es wird deshalb das alte politische *divide et impera* angewendet; man flößt den Lehrern Mißtrauen gegen einander ein und sagt zu M.: Trauen sie dem N. nicht, das und das hat er gegen Sie gesagt. Die aufrichtigsten Bemühungen des Directors werden dagegen oft durch die Schuld der Lehrer zu nichte gemacht werden. Nicht selten mag er gleich bei seinem Amtsantritt auf Vorurtheile gegen sich stoßen, die durch vorausgegangene, wenn auch falsche Gerüchte, veranlaßt worden sind; vielleicht hat das Collegium einen andern Vorstand erwartet und ist dann verstimmt über seinen nicht erfüllten Wunsch, so daß es an aller Bereitwilligkeit fehlt, dem neuen Director mit gutem Willen entgegenzukommen; es können auch in dem Collegium selbst frühere Mitbewerber um seine Stelle sein, welche nun, unfähig, sich in edler Selbstvergeffenheit über die getäuschte Hoffnung zu erheben, ihrem Unmuth dadurch Lust machen, daß sie ihm überall Hindernisse zu bereiten, seine ganze Stellung möglichst zu erschweren und seine Wirksamkeit zu verkümmern suchen; es wird ihnen selten schwer werden, noch andere Unzufriedene um sich zu versammeln. Manche opponiren systematisch, nicht im Interesse der Wahrheit, sondern nur um zu opponiren, weil sie in Folge eines vielfach zu Tage tretenden Zugs der menschlichen Natur glauben, sich dadurch zu erheben. Der Director stößt mit den besten Neuerungen, die er einführen will, auf Widerstand bei einem Theil des Collegiums, bloß weil sie im Anfang unbequem sind, indem sie den hergebrachten Gang der Dinge stören und das Gesetz der Trägheit verletzen. Auf der andern Seite wird es nicht an Beispielen fehlen, daß man sich aus egoistischen Ansichten wetteifernd um den Director drängt; wer seinen Zweck dann nicht erreicht, wird leicht versucht sein, nicht nur dem zu schmollen, welcher die Vereitelung entschieden hat, sondern auch dem, welcher Sieger gewesen ist, und so eine doppelte Spaltung bereiten. Alle diese und ähnliche Schwierigkeiten wird indessen der Director gewiß in den meisten Fällen überwinden, wenn er sonst der rechte Mann ist, sich fest an Recht und Gesetz hält und überall mit der gehörigen Ruhe und Besonnenheit zu Werke geht. Die Verhältnisse der Lehrer untereinander sind freilich oft der Art, daß sie der Herstellung des Friedens und der Eintracht die größten Hindernisse in den Weg legen. Denn hier

wirken störend zunächst alle jene finstern Mächte des menschlichen Herzens, die auch in andern Kreisen Streit und Zwietracht erregen; wer wollte sie alle aufzählen? Da ist der Hochmuth des Wissens und der Rangeshücker, der sich über andere erhebt und verächtlich auf sie herabsieht; der Ehrgeiz, der sich vor allen übrigen auszuzeichnen strebt; der Eigennutz, der nur seinen Vortheil sucht; der Neid und die Misgunst, deren Galle sich bei jedem fremden Glück regt; die natürliche Bössartigkeit, welche am Unheilsthäten ihre Lust hat; die Ränkesucht, die durch ihre krummen Wege Verwirrung anrichtet; die gemeine Gesinnung überhaupt, die nur von unedlen Beweggründen geleitet wird und keinem Menschen traut, weil sie sich selbst keines Vertrauens würdig fühlt u. s. f.: lauter moralische Ungestalten, welche schon Spaltung genug in einem Collegium anrichten können, wenn sie einzeln, wie vielmehr, wenn sie vereint auftreten! Gegen diese Feinde der Eintracht ist der vortrefflichste Director zu schwach. Die Erlösung von solchen Uebeln ist nur bei dem zu finden, der neue Herzen schaffen kann.

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

Auch die Verschiedenheit der religiösen, philosophischen und leider auch der politischen Standpuncte ist der Natur der Sache nach nur zu sehr geeignet, tiefgehende Schei-

dungen in einem Collegium zu erzeugen. Die Folgen für die Schule können wenigstens vermindert werden, wenn, wie ja entschieden gefordert werden muß, mit den verschiedenen Ansichten gewissenhafte Berufstreue verbunden ist. Dann wird man nicht ruhen, bis man sich jedenfalls über die Punkte geeinigt hat, welche unter allen Umständen festgestellt werden müssen, wenn eine Schule gedeihen soll. Principienfragen, welche dieselbe nicht unmittelbar berühren, kann auch das Lehrercollegium bei Seite liegen lassen, um so mehr, als sie meistens durch positive Verordnungen der Behörde factisch entschieden sind. Wenn indessen die Persönlichkeiten der Art sind, daß die Erörterung solcher Fragen zu Resultaten führen oder wenigstens ohne Erbitterung stattfinden kann; wenn sich also namentlich mit dem aufrichtigen Bestreben, nur das Wahre zu suchen und anzuerkennen, jene Toleranz verbindet, die aus der allgemeinen Liebe und dem Bewußtsein entspringt, daß alles, was durch das Medium des Menschen hindurchgeht, mangelhaft und unrein ist: so wird die Verschiedenheit der Ansichten sogar wohlthätige Folgen haben; sie wird ein geistiges Ferment in dem Collegium bilden, erregend beleben, aber nicht feindlich trennen.

Außer den genannten Schwierigkeiten, welche in allen Lebenskreisen störend wirken, muß es aber noch andere geben, welche die Einigkeit unter den Lehrern besonders gefährden, da ihnen vorzugsweise der Vorwurf geringer Geselligkeit und Collegialität gemacht wird. Ob und in wie weit er gegründet, davon kann sich jeder selbst überzeugen, wenn er in einem weitem Kreise unter bekannten Anstalten Umschau hält; uns scheint er in keinem Fall ganz ungerecht zu sein. Die Erklärung mag zum Theil in folgenden Umständen liegen. Die gesellige oder Weltbildung der Lehrer ist von jeher fast sprüchwörtlich gering gewesen und wird es im allgemeinen auch bleiben; denn es fehlt ihnen an Zeit, an Mitteln und sehr häufig auch an Gelegenheit für dieselbe. Sie haben größtentheils immer eine Art Zwischenstellung unter den bürgerlichen Kreisen behauptet und als ganzer Stand, trotz aller Wichtigkeit, die man der Erziehung der Jugend beilegt, doch nie eine besondere Geltung erlangt. „Die Lehrer sind die Stiefkinder der Welt,“ sagt ein berühmter Schriftsteller. Der Mangel an allgemeiner geselliger Bildung macht sich natürlich auch in ihrem Verkehr unter einander auf eine nachtheilige Weise fühlbar; es fehlt an der Leichtigkeit der äußeren Formen, an der Feinheit und Gewandtheit der Umgangssprache, die auch spröde Elemente zusammenhalten und selbst die Gesellschaft von Leuten, die sich innerlich nicht näher stehen, angenehm machen können. Dazu kommen aber noch andere störende Elemente. Zunächst ist hier zu erwähnen die eigenthümliche Stellung, die der Lehrer in der Schule einnimmt. Da ist er bei oft sehr beschränkten Mitteln ein Auctorität, seine Entscheidungen sind maßgebend, er ist den Schülern gegenüber fast infallibel. Diese Bedeutung kann er natürlich nirgends sonst haben; er wird sich daher sowohl unter seinen Collegen, als in andern Kreisen aus seinem gewohnten Element herausgerissen fühlen und deshalb leicht eine gewisse Blödigkeit und Unbeholfenheit zeigen neben einem nicht geringen Selbstgefühl, das zu dem übrigen Sein gewöhnlich nicht im richtigen Verhältnis steht; es wird sich eben deswegen auch häufig eine große Empfindlichkeit bei ihm offenbaren, die sich auf tausendfache Weise verletzt finden kann, wo andere Menschen gar nichts arges sehen. Dazu kommt dann noch die dem Lehrstand eigenthümliche Pedanterie (il pedante der Schulfuchs), denn der Lehrer muß ja nothwendig auf viele kleine und kleinliche Dinge mit Ernst achten. Alle diese Charakterzüge, mit denen sich oft eine gewisse Beschränktheit des geistigen Gesichtskreises, ein Mangel an wahrer Durchbildung verbindet, sind lauter ungesellige Eigenschaften, mehr geeignet, die Lehrer auseinander- als zusammenzuführen, wenn nicht schon das allgemeine Naturgesetz, daß sich Gleichartiges abstößt, seine Wirkung thäte. Sie suchen deshalb ihr geselliges Bedürfnis häufig in andern und namentlich in solchen Kreisen zu befriedigen, wo sich jeder nach Belieben gehen lassen kann. Daß sie nun auch Gesellschaften von Nichtlehrern besuchen, ist sogar sehr zu wünschen; aber im höchsten Grade beflagenswerth muß es erscheinen, wenn sie mit einander gar keinen

nichtamtlichen Umgang pflegen, wenn der Mittelpunkt ihres geselligen Verkehrs ganz außerhalb ihres Berufskreises liegt.

Die angegebenen Schwierigkeiten sind nicht unüberwindlich, jedenfalls können sie gerade durch collegialische Geselligkeit sehr vermindert werden, wie sie sich ja auch nicht überall in gleichem Grade vorfinden. Wie viele tüchtige, gebildete und auch lebenserfahrene Männer giebt es nicht unter dem Lehrstand, die vollkommen befähigt sind, den Verkehr unter den Collegen ebenso angenehm als fruchtbringend zu machen. Um dies wirklich zu erreichen ist ja nichts weiter erforderlich, als daß man die dringende Nothwendigkeit eines einheitlichen Geistes und Wirkens, sowie das unbedingt Verwerfliche und Schädliche der Zerfahrenheit und Zerrißtheit in den Lehrercollegien und in den Schulen einsieht, und, was dann sicherlich bei den meisten nicht fehlen wird, den guten Willen hat, unverdrossen und beharrlich Hand an's Werk zu legen.

Wilderdmuth.

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

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

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

*) Bei sonst gesunden Verhältnissen scheint dies uns nicht immer mit Gefahr verbunden zu sein. Es können wohlwollende Collegen eine Wahrnehmung gemacht oder sonst einen Gegenstand auf den Herzen haben, wodurch sie zu dem Verlangen einer collegialen Besprechung

geschieht, der Aufforderung Folge zu leisten habe, muß nach der nicht überall in gleicher Weise geordneten Stellung desselben zum Lehrercollegium beurtheilt werden.

Zu den regelmäßigen Conferenzen sollen alle Lehrer, auch die Fach- und Nebenlehrer beigezogen werden. Durchaus nöthig ist dies bei der im Anfange und am Schluß des Schuljahrs; ob bei den übrigen nicht von der Berufung der Nebenlehrer Umgang zu nehmen sei, ist nach ihrer Individualität, ihrer engeren oder weiteren Verbindung mit der Anstalt, auch wohl nach ihren übrigen Geschäften zu beurtheilen*). Den außerordentlichen Conferenzen wohnen nur die Hauptlehrer bei, unter denen jedenfalls auch dem Religionslehrer eine Stelle gebührt, Nebenlehrer nur dann, wenn ihr Lehrgegenstand in Berücksichtigung kommt. Wo die Lehrerconferenz das Richteramt ausübt oder über specielle Lehrgegenstände beräth, ist es gut, wenn die Einrichtung der Anstalt erlaubt, nur die Lehrer beizuziehen, die mit dem zu beurtheilenden Schüler bekannt sind und an dem in Frage kommenden Gegenstand besonderes Interesse nehmen.

Die Gegenstände, die der Lehrerconferenz jedenfalls vorgelegt und ihrer Beschlußfassung unterstellt werden sollten, sind in dem vorhergehenden Art. S. 456 ff. aufgeführt. Außerdem wird es in manchen Fällen passend sein, wenn über die Anordnung der Prüfungen und Schulfeierlichkeiten in der Conferenz berathen wird. Endlich werden derselben die das Ganze betreffenden Verordnungen und Erlasse der vorgesetzten Behörden mitzutheilen und je nach Umständen über den Gegenstand derselben, sowie auch über gemeinschaftliche Eingaben oder Bitten an die Behörden Berathungen zu pflegen sein**).

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

bestimmt werden. In den Schulordnungen der meisten Länder ist deshalb letzteres ausdrücklich vorgeesehen.

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

D. Red.

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

D. Red.

Vorlegung des Sitzungsprotokolls die Entscheidung der höheren Behörde einzuholen, bis zu deren Eintreffen die Anordnung der Behörde in Geltung bleibt*). Daß aber jeder besonnene Vorstand seine Zustimmung zu einem Beschlusse des Lehrercollegiums nur selten verweigern wird, folgt von selbst aus der Nothwendigkeit eines einträchtigen Zusammenwirkens und aus der Bedeutung, die für den Director die Harmonie mit seinen Lehrern hat. (Vgl. Dietrich, Jahrb. für Phil. und Pädag. 1862, S. 46).

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

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

Wesentlich bedingt wird der Nutzen der Lehrerconferenzen durch die Einwirkung des Vorstandes derselben, des Directors. Hier ist der Ort, wo sich sein persönlicher Werth vorzugsweise bewähren muß, indem er das Interesse für das Gedeihen des Ganzen wie für die richtige didaktische und disciplinäre Führung der einzelnen Schüler auch unter Collegen zu entzünden und zu nähren weiß, indem er einerseits die Idee der Anstalt mit Kraft vertritt und in dem Bewußtsein des Collegiums zur Geltung bringt, andererseits der Mannigfaltigkeit individueller Anschauungen weise Rechnung trägt und sie zum allgemeinen Besten nutzbar macht, indem er die Gelegenheit benützt, den Geist, von dem die Wirksamkeit aller getragen sein soll, soviel an ihm liegt, zum herrschenden zu machen, und indem er das Vertrauen und die Zustimmung der Collegen für seine Ansichten und Anordnungen und damit die beste Unterstützung für ihre Durchführung gewinnt. Er muß also die Kunst verstehen, der freien Discussion kein Hindernis in

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

den Weg zu legen, ja zum offenen Ausdruck der verschiedenen Ansichten zu veranlassen und doch die Unterredung zu leiten, damit sie nicht von ihrem Ziele abirre und zum bloßen Gespräch werde; er muß Vielseitigkeit und Gewandtheit des Geistes genug haben, um weder die Zügel sich entreißen zu lassen, noch auch durch ein Machtgebot die Berathung abschneiden und darniederhalten zu müssen.

Nachgiebigkeit, wo der Director nur als einzelner Lehrer in Betracht kommt, und Entschiedenheit, wo es das Wohl des Ganzen und die Einheit der Anstalt gilt, werden auch hier Hauptfordernisse eines tüchtigen Directors sein*). Daß derselbe auch die Auctorität besitzen müsse, Diffonanzen im Lehrercollegium zurückzuhalten und nicht zum Ausbruch kommen zu lassen, versteht sich von selbst.

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

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

Elspurger †.

Lehrerin. Nach den vorausgegangenen Artikeln „Lehrer“, „Bonne“, „Gouvernante“ haben wir uns hier, um nicht bereits Gesagtes zu wiederholen, vornehmlich mit zwei Fragen zu beschäftigen, ob bzw. in welchem Umfange und unter welchen Bedingungen das weibliche Geschlecht im Lehrfach an öffentlichen Schulen und in Privatinsti- tuten, nicht als einzeln stehende Privatlehrerin, verwendbar sei. Wir werden dabei Gelegen- heit erhalten, auch das zu behandeln, was im Artikel „Gouvernante“ uns zur Be- handlung überwiesen worden ist. Aufgeworfen ist die Frage über die Verwendbarkeit erst in diesem Jahrhundert. Die Schulgeschichte zeigt, daß vor der Reformation in einzelnen Klöstern die Töchter höherer Stände von geschulten Nonnen unterrichtet und erzogen wurden, daß nach der Reformation, sobald nur erst dem Unterricht der Mädchen die von den Reformatoren geforderte Aufmerksamkeit geschenkt war, Schulmeisterinnen, Lehrmütter, Lehrjungfern für denselben Verwendung gefunden haben, oft in Folge von Stiftungen fürstlicher Frauen, die damit ihre Männer in der Sorge für Errichtung von Schulen zu unterstützen suchten. Schon nach der von Luther verfaßten Leisniger Kirchenordnung von 1521 soll eine ehrliche betagte untadlige Weibsperson die jungen Mädchen unter 12 Jahren in christlicher Zucht, Ehre und Tugend unterrichten und deutsch schreiben und lesen lernen etliche namhafte Stunden bei hellem Sonnenschein und an einem ehrlichen unverdächtigen Orte. Nach der Zerstörung der eben auf- gegangenen Saat durch den dreißigjährigen Krieg, als das öffentliche Schulwesen sich erst mühsam wieder aufrichtete, sind es gerade Frauen gewesen, die in zahlreichen Klipp- oder Winkelschulen die Kinder beiderlei Geschlechts zum gemeinsamen Unterrichte sam- melten. Sie haben dies bis in den Anfang dieses Jahrhunderts hinein an vielen Orten fortgesetzt; selbst verordnungsgemäß hat in einzelnen Staaten, wie in Mecklen- burg, Pauenburg und dem ehemals Fürstth. Würzburg die Frau des Lehrers im Lehr- geschäfte ihrem Manne zur Seite treten müssen. Flasar im Art. „Mädchenschule“ giebt darüber Ausführliches. So lange die Aufgabe der Schule im allgemeinen und des Mädchenunterrichts insbesondere eine beschränkte war und von der Schule nichts weiter gefordert wurde, als was jede Mutter, die lesen und schreiben konnte, ihr Kind zu lehren vermochte; so lange es keine besondere Ausbildung für den Lehrerberuf gab,

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

sondern der letztere in der Fortsetzung einer von Generation zu Generation sich vererbenden Manier bestand, war das auch ganz unverfänglich. Es mußte sich aber von der Zeit an ändern, als die Aufgabe der Schule nach Inhalt und Umfang wuchs und deren Lösung eine berufsmäßige Vor- und Ausbildung verlangte, als der bisherige Unterschied im Unterricht für Knaben und Mädchen in den Hauptgegenständen desselben gesetzlich aufgehoben wurde und als die Privatschulen wie die öffentlichen der Staatscontrolle unterstellt werden mußten, um die so oft vergeblich befohlene allgemeine Schulpflichtigkeit endlich durchzuführen zu können, ändern wenigstens dort, wo dem weiblichen Geschlecht die Gelegenheit gegeben war, eine Ausbildung für den Lehrberuf zu erlangen und solche vorschriftsmäßig zu documentiren. Bis dahin war, wo die Schule gesetzlich der Fürsorge des Staats unterstellt wurde, das weibliche Geschlecht vom Lehrgeschäft bis auf den Handarbeitsunterricht für die Mädchen, der übrigens erst am Ende des vorigen Jahrhunderts eine Beachtung erhalten hat, ausgeschlossen, zumal in der Regel die Trennung der Geschlechter beim Unterricht aufhörte, die bisher in Städten und größeren Ortschaften wo möglich auch örtlich in besondern Schulhäusern stattgefunden hatte und an ihre Stelle ein Zusammenunterrichten beider in Classen trat, die nach dem Maß der Kenntnisse und nach dem Lebensalter der Schüler gebildet waren, höchstens mit Scheidung der Sitzplätze im Classenraum nach den Geschlechtern. Zu solchem für Knaben und Mädchen gemeinsamen Unterricht erschien das Weib nicht mehr verwendbar, es wurde davon, selbst mit Nichtbeachtung vorhandener alter Stiftungen ausgeschlossen. So wenigstens war es in der Regel in den protestantischen Ländern durch die Schulgesetze bestimmt, während in den katholischen an der Verwendung des weiblichen Geschlechts für den Lehrberuf festgehalten wurde, zumal wo der Kirche die Schulverwaltung und Organisation verblieb. Katholische Pädagogen wie Sailer, Overberg, Wessenberg haben zwar die bestimmte Forderung nicht gestellt, Hergenröther sie sogar bekämpft, aber die katholische Kirche hält an dem Grundsatz fest, daß die Bildung der weiblichen Jugend am süglichsten von derjenigen der männlichen getrennt und in die Hände der Frauen gelegt werde, am besten der weiblichen Orden und Congregationen (Ursulinerinnen, Englische Fräulein, Schulschwestern, Mägde Christi u. a.), bekanntlich dabei nicht bloß von pädagogischen sondern auch von kirchenpolitischen Rücksichten geleitet. In Frankreich fungirten 1879 an den öffentlichen und privaten Volksschulen mehr Lehrerinnen als Lehrer, 58992 unter 110709, selbst an den öffentlichen mehr als 43 Procent. Von der angegebenen Zahl waren 21776 weltlichen und 37216 geistlichen Standes, unter letzteren 5733 ungeprüft, nur mit sogenannten Obedienzbriefen ausgestattet. In Bayern hat man (s. den Art. S. 420) 890 (137 weltliche und 753 klösterliche) Lehrerinnen neben 9431 Lehrern. Ein Gesetz von 1867 hat die Lehrerinnen den Lehrern gleichgestellt.

Aber auch in den protestantischen Ländern trat ein Rückschlag ein. Die allgemeine Volksschule für beide Geschlechter und für alle Stände gefiel nicht allgemein, der Gedanke kam zu neuer Geltung, daß der Unterricht und namentlich die Erziehung der weiblichen Jugend sich von der der männlichen unterscheiden müsse und daß für jene das Weib geeigneter sei; es wurde, nachdem für eine erhöhte Bildung der männlichen Jugend in Fortbildungs-, Real- und sonstigen höheren Schulen gesorgt war, eine solche auch für die weibliche beansprucht und da die staatliche Hülfe ausblieb, in Privatanstalten gesucht, aber gerade hier beanstandet, dieselbe ausschließlich männlichen Lehrkräften zu überlassen. Dazu kamen äußere Umstände, die für die Verwendung weiblicher Lehrkräfte sprachen, der Mangel an Lehrern, entstanden aus der Vermehrung der Schulen und aus der Abneigung, sich einem schlecht bezahlten Lebensberufe zu widmen, die unverhältnismäßige Steigerung der Ausgaben für die Befoldungen von Lehrern, die nach der standesmäßigen Erhaltung einer Familie bemessen werden müssen, während die Lehrerin nur für sich zu sorgen hat, die Anerkennung, daß in einer Zeit, wo für das weibliche Geschlecht, wenn es unverheirathet bliebe, Erwerbszweige aller Art gesucht würden, ein Erwerbszweig wie dieser demselben nicht ohne ausreichende Be-

gründung verweigert werden dürfe. Das Beispiel der vereinigten Staaten von Nordamerika, wo 50, nach andern Nachrichten sogar 70 Procent des Lehrpersonals weiblich sind, forderte zur Prüfung auf; Versuche verschiedener Schulbehörden mit der Verwendung von Lehrerinnen, unter scharfer Controlle erfahrener Schulmänner, fielen gut aus, so daß die neueren deutschen Schulgesetzgebungen nicht länger die Verwendung des weiblichen Geschlechts zum Lehramt auch an öffentlichen Schulen innerhalb bestimmter Grenzen beanstanden. Seitdem ist der Zubrang zu den Stätten der Lehrerinnenbildung kein geringer, ja! es gehört beinahe zum guten Ton der Gesellschaft, daß die Töchter höherer Stände ein Zeugnis der Befähigung zum Lehrfach zu erwerben suchen, auch wenn sie damit nicht einst eine Lebensstellung zu erwerben trachten. In einem Lehrerinnenseminar zu Berlin haben sich innerhalb der 10 Jahren von 1865 bis 1875 zu Lehrerinnen 725 Mädchen ausgebildet, von denen beinahe die Hälfte den höheren Ständen angehört. Nach der officiellen Statistik waren 1879 in Preußen an den öffentlichen Schulen 5089 Lehrerinnen angestellt. Das ist, da die Zahl derselben 1861 sich auf nur 1755 bezifferte, innerhalb 18 Jahren eine Steigerung beinahe auf's dreifache. Das Procentverhältnis der Lehrerinnen zu den Lehrern ist dort in den 12 Jahren von 1861—73 um 1,54, in den dann folgenden sechs um 2,71 gestiegen. Baden will (1880) 5, im Nothfalle 6 Procent der Lehrerstellen an Volksschulen mit Lehrerinnen zulassen. Solche Thatfachen verbunden mit der andern, daß in katholischen Ländern wie Frankreich und Belgien der Mädchenunterricht fortwährend fast ausschließlich von Frauen besorgt wird, können für sich allein zur Beantwortung der Frage genügen, ob das weibliche Geschlecht im Lehrfach an öffentlichen Schulen verwendbar sei. Die dagegen früher erhobenen Einwände müssen demnach hinfällig geworden sein.

Welches sind denn nun diese Einwände? Bekanntlich werden sie nicht von allen Lehrern der Pädagogik erhoben. Niemeyer z. B. (Grundsätze der Erziehung II. S. 697) Diesterweg (Rh. Bl. neue Folge XVII. S. 44) und Keferstein (pädagogische Briefe) erklären sich für die Tauglichkeit der Frauen zum Lehrgeschäft, gegen dieselbe Beneke (Erziehungslehre I, 552; II, 586), G. Baur (Grundz. der Erziehungslehre S. 99), Palmer (Evang. Pädag. 3. Aufl. S. 468), Kirsch (in Hergang's pädag. Realencycl. II, 244). Sobald das Weib als öffentliche Lehrerin in der Schule auftritt, sagt Baur, tritt es aus seiner Sphäre heraus, selten ohne Aufopferung der unbefangenen schönen Weiblichkeit. Es kann sich weniger von seiner Subjectivität losmachen, ist weniger fähig auf fremde Individualitäten einzugehen; seine Aufgabe bleibt, durch den unmittelbaren Einfluß der Persönlichkeit in das Kind in den ersten Jahren die allgemeinen göttlichen Gesetze, die es später mit Bewußtsein befolgen soll, als Empfindung zu bringen; die Erziehung im strengen und vollen Sinne des Worts und also auch die oberste Leitung der Erziehung der Mädchen kann nur von einem Manne ausgehen. Nur als Lehrerinnen in einzelnen Fächern und für einzelne Stunden sind sie tauglich, zur Leitung gar nicht. Letzteres, sobald es sich auf öffentliche vielclassige Schulen bezieht, geben wir gerne zu, nicht aber so allgemein das andere. Kinder zu erziehen ist der eigentlichsste Beruf des Weibes. Es hat dazu von Gott eine so starke Reigung empfangen, daß jedes Mädchen sich zu den Kindern hingezogen fühlt. Die Erfahrung spricht auch gegen die anderen Einwände. Es giebt genug Mütter, die in ihrer reich mit Kindern gesegneten Familie auf die einzelnen Individualitäten einzugehen verstehen, dabei nur vom natürlichen Triebe geleitet, die außerdem die bei dem jetzigen Zustande des öffentlichen Unterrichts dem Hause d. h. in der Regel der Mutter gestellte Aufgabe, die Repetitionen und Vorbereitungen für den Schulunterricht zu überwachen und das unverständlich Gebliebene zu verdeutlichen, recht gut zu lösen wissen. Es gilt jetzt für ein Paradoxon, wenn Curtman sagt, die Natur scheine durch die körperlichen Functionen, die dem Weibe bei der Fortpflanzung angewiesen seien, ihm eine Wirksamkeit nach außen und in die Ferne versagt zu haben. Wo es sich um's Lernen handelt, sagt Palmer, da ist das straffere, consequentere Auftreten des Mannes, sein objectiveres Verhalten zum Lehrgegenstande schlechthin nothwendig; das Weib soll

nicht in's öffentliche Leben hinaustreten und kann es nicht, ohne seinen weiblichen Charakter irgendwie zu alteriren. Aber die Schule soll doch eine Fortsetzung des Unterrichts und der Erziehung in der Familie sein und wohl ihr, wenn sie den Uebergang erleichtert. Auf den Unterstufen wird ihr das leicht werden, dort wird auch die Vermittlung mit dem elterlichen Hause von einer Lehrerin besser ausgehen, als von dem Lehrer. Was aber das objectivere Verhalten zum Lehrgegenstande betrifft, so hat das auch seine zwei Seiten. Man möchte für gewisse Lectionen gerade ein subjectiveres wünschen z. B. für die Religion. Und ist etwa die Klage allein von Döberlein ausgegangen, daß so viele Lehrer über das Object des Unterrichts das Subject ganz vergessen? — Hergemöthler (Erziehungslehre im Geist des Christenthums S. 335) will die Lehrerin nur zulassen, wenn sie die Redseligkeit abgelegt habe, über die Umwandlungen der Eitelkeit und des launischen Wesens erhaben, aus der Familie und ihrer Stellung herausgerissen sei und bleibe, also im Grunde aufgehört habe ein Weib zu sein. Er will also nur die Schulschwestern zulassen, was bei einem katholischen Geistlichen begreiflich ist, gleichwohl in der von katholischen Geistlichen herausgegebenen Realencyclopädie des Erziehungs- u. Unterrichtswesens nach katholischen Principien III, 97 mit vollem Recht als einseitig verworfen wird. — Sonst tadelt man an Lehrerinnen die Reizbarkeit, Launenhaftigkeit, Mangel an Consequenz, als ob dieser Tadel in unserm nervösen Zeitalter nicht auch so viele Lehrer träfe. Man tadelt dort Mangel an Fähigkeit, sich in eine neue Methode zu finden; dem möchten wir entgegenstellen, daß wo ein solcher Mangel vorhanden sein sollte, derselbe bei einer liebevollen und aufmerksamen Schulleitung durch die größere Bereitwilligkeit und den Fleiß der Lehrerin aufgewogen wird. Sie ist viel weniger als der Lehrer geneigt, die vorgeschriebene Methode zu kritisiren und mit einer eigenen selbstgebildeten zu operiren, fügt sich williger den gegebenen Vorschriften in Unterordnung unter einen höhern Befehl, dem sie bereit ist, eine bessere Einsicht zuzugestehen. — Man hält auch die körperliche Anlage des Weibes für das Lehrgeschäft nicht ausreichend, der Brustkasten sei nicht so geräumig wie beim Manne, alle Lungenarbeit, alles anhaltende laute Sprechen ermüde die Frauen mehr als die Männer und sei eine Hauptursache der oft beklagten Kränklichkeit und Verstimmung der Lehrerin, auch verursachten weibliche Zustände periodische störende Unterbrechungen. Das Erste bestätigt die Erfahrung keineswegs, es kommt ja auch auf den Grad des lauten Sprechens an, der bei dem Lehrer zuweilen in ein unzuträgliches Schreien ausartet und dessen richtiges Maß auch von ihm erst gelernt werden muß. Kohlrausch sagte mir einmal, er müsse gewöhnlich die jungen Lehrer erst auf das anständige und zuträgliche Maß aufmerksam machen. Allerdings soll bei der Annahme des Weibes zum Lehrerberuf auch dessen körperlicher Zustand geprüft werden, das indessen muß ebenso beim Manne geschehen. Dort sind aber die Kriterien viel sicherer, denn das Weib ist bis zu jenem Termin in der Regel schon ausgewachsen, seine Constitution hat sich festgestellt, was bei dem Manne nicht der Fall ist. Körperliche Dienstunfähigkeit kommt innerhalb der ersten zehn Jahre des Lehrerberufs bei der Lehrerin erfahrungsgemäß weniger vor als bei dem Lehrer, zumal ihre Lebensführung eine einfachere, naturgemäßere, ungestörtere ist. — Man sagt, der Unterricht der Lehrerin sei stets ein mechanischer, der nicht vermöge, alle Seelenkräfte harmonisch zu entwickeln, eine tüchtige Charakterbildung in rechter Weise zu geben. Als wenn die letzteren Aufgaben in der Volksschule im allgemeinen gelöst werden könnten und auch darüber hinaus so gewöhnlich gelöst würden! Allerdings ist es leicht und die neuere Zeit ist dazu sehr geneigt, der Schule hochtönende Aufgaben zu stellen und manche Lehrer sind bei der Entwerfung der Ziele der Schulbildung frischweg bei der Hand, bedeutende Versprechungen zu machen. Ein Praktikus weiß, was davon zu halten ist, und fragt: wo bleibt die Erfüllung? Die Ueberschätzung der Wirksamkeit der Schule ist gottlob im Schwinden. Man gesteht ein, daß zur Charakterbildung ganz andere Factoren mitzuwirken haben, daß die „unterrichtende Erziehung“, auf die sich die Schule jetzt ohnehin gewöhnlich beschränkt, dazu allein nicht ausreicht. — Man sagt endlich, weder in

den Schriften des alten, noch des neuen Bundes sei der Beruf des Weibes zum Unterricht begründet. Aber steht denn dort, daß der Mann ausschließlich den Beruf habe, zu unterrichten? Die Kirche hat dazu schon früh sich der Frauen bedient, die katholische, die nach ihrer Anschauung allein den unmittelbaren Beruf zu lehren hat und jedes Lehramt als ein von ihr übertragenes sieht, bis heute in ausgedehntester Weise. Ja! sagen andere, das ist es eben, das Institut der Lehrerinnen ist ein rein kirchliches, hierarchisches, mit den Principien des Protestantismus unvereinbar, von Mühler-Stiehl tendenziös gepflegt. Man will alles Nachdenken über religiöse Wahrheiten verbannen, deshalb wählt man ausschließlich den Gefühlen huldigende Lehrkräfte. Ihre Schülerinnen, hofft man, werden der fortschrittlichen Entwicklung im staatlichen und socialen Leben entgegenwirken, für welches der nicht bilden kann, der wie die Lehrerin von demselben fast hermetisch abgeschlossen ist. Die Frauenfrage muß auf ganz anderem Wege gelöst werden! Hier hört man eine sehr bedenkliche Sprache aus vereinzelt Lehrerkreisen von deren Agitatoren. Die Kirche ist für sie ein überwundener Standpunct. Sie fürchten außerdem eine gefährliche Concurrrenz. Die geschlossene Phalanx mit der Parole, alles zu thun, um den Lehrermangel zu fördern und von der Ergreifung des Lehrerberufs abzumahnern, um eine in Besoldung und Rang bessere Stellung zu erzwingen, ist in Gefahr durchbrochen zu werden: ein für den Mann beanspruchter Beruf ist, wenn er ebenso gut auf gewissen Stufen von Frauen erfüllt werden kann, mit dem des Pfarrers und anderer nicht mehr ebenbürtig und diese ebenbürtige Stellung wollte man gerade erzielen. Durch die beiden Referate, welche noch eben zu Pfingsten 1880 auf dem dritten deutschen Lehrertage in Hamburg über die Lehrerinnenfrage erstattet wurden, mit denen sich schließlich die Versammlung „im allgemeinen“ einverstanden erklärte, zieht sich als rother Faden die Misstimmung der Lehrer über die Concurrrenz, welche ihnen die Lehrerinnen in Ansehung ihres Fortkommens, Gehalts und Ansehens in der Schule bereiteten. Es degradire den Lehrerstand, wenn man Lehrerinnen ausbilde, um die ökonomische Lage der Lehrer herabzudrücken, ihre Anstellung dürfe principiell nicht gebilligt, lediglich in unteren Mädchenklassen eine äußerst sparsame Verwendung, vorübergehende Beschäftigung derselben zugelassen werden. Vgl. damit Art. „Bayern“ S. 435. In den Ruf nach Emancipation der Schule von der Kirche stimmen die Lehrerinnen nicht mit ein, auch nicht in den der Verselbständigung der Schule. Darum heißt es: Sie können nicht die Gesamtinteressen des Lehrerstandes vertreten und deshalb nicht zur Förderung desselben und zur Hebung der Volksschule beitragen, und sie werden als Mitarbeiter verworfen. Gottlob theilen nicht alle Lehrerkreise diese Ansichten, es wird vielmehr von anderen die Befähigung der Frauen für den Lehrerberuf als durch die Erfahrung zur Genüge erwiesen und ihre Mitwirkung am Unterricht auf festbestimmten Stufen öffentlicher und Privatschulen unter sonst günstigen Verhältnissen als segensreich angenommen. Wer kann denn auch bestreiten, daß die Hingebung des Weibes, sein gesunder, mit feinem Tact das Nichtige treffender Verstand, sein reges und inniges Gefühl für das Schöne und Gute, seine selbstverleugnende Liebe, seine unermüdlige Ausdauer, seine Geduld mit den Schwachen und Armen am Geist, sein unbefangener religiöser Sinn, sein vorleuchtendes Beispiel in Frömmigkeit und Erfüllung kirchlicher Pflichten, bei der erziehenden, gemüthbildenden Aufgabe des Unterrichts schwer in's Gewicht fallen? Je mehr ein praeceptor sich der wahren Gottseligkeit und Demuth befließigt, sagte einst A. S. Franke, und ein kindlich Wesen annimmt, desto mehr Vertrauen fassen die Kinder zu ihm. Selbst ein Spiegel der reinsten religiösen Gesinnungen sorgt in der Regel doch die Lehrerin, daß der Same der Religion in den Herzen der Schüler Wurzel fasse, Gottesfurcht, Gottvertrauen, Gottseligkeit dort zum unverlierbaren Besitzthum werde. Und nicht bloß hierüber liegen vollwichtige Erfahrungen vor. Schon im Anfang dieses Jahrhunderts bezeugte das Consistorium zu Münster hinsichtlich der gesammten Amtsführung der Lehrerinnen, die damals seit 1801 in einem Seminar unter Overberg's Leitung ausgebildet wurden, daß im Durchschnitt die Mädchenschulen, denen eine Lehrerin vorstehe, in besserem Zustande als die der

Lehrer seien. „Man nimmt darin mehr Lebendigkeit, ein frischeres Wesen, bessere Fortschritte, mehr Anhänglichkeit und Zutraulichkeit war. Wenn hievon auch manches in der leichten Empfänglichkeit, früheren Entwicklung und im zarten Sinn der weiblichen Jugend seinen Grund haben mag, so ist doch nicht zu verkennen, daß in der Regel die Lehrerinnen durch mehr Fleiß, Ausdauer und Folgsamkeit, sowie durch Gewandtheit in der Behandlung der Jugend sich vor den Lehrern auszeichnen.“ Vgl. Bedendorf, Jahrb. des Preuß. Volksschulwesens II. S. 277. Die Berliner Schuldeputation berichtete 1857, daß die in Berlin fungirenden Lehrerinnen, einige hundert, in der Regel mit der treuesten Hingebung, Selbstverleugnung, zuweilen mit einem Eifer ihrem Berufe dienen, der wegen ihrer Gesundheit besorgt machen könne. Sie rühmt die gewissenhafte Vorbereitung auf die Lehrstunden, die pünctliche Abhaltung der letzteren und den heilsamen Einfluß auf die äußere sittliche Bildung der Schüler und den weiblichen Anstand, mit dem sie sich unter denselben bewegen. Vergl. Stiehl, Centralbl. 1862, S. 279. Das württembergische Schulwochenblatt suchte 1861 nachzuweisen, daß die Lehrerinnen in keiner Hinsicht den Lehrern nachständen. Das ist ja auch erklärlich. Die Lehrerin wird von der Erfüllung ihres Berufes nicht so viel abgezogen, wie der Lehrer, sei's durch die Sorge für die Ernährung der Familie, durch Nebenbeschäftigungen, durch gesellige Vergnügungen, regelmäßigen Wirthshausbesuch, sie wird nicht zerstreut durch Theilnahme an den Parteikämpfen aller Art im öffentlichen Leben, sie ist zufriedener in ihrem Berufe, zum Dienen geneigter, in der Folgsamkeit gegen gegebene Vorschriften und Vorgesetzte williger, und wie sie selbst ein heiteres und stilles, von den Stürmen der Zeit und von den Unbilden der Menschen ungetrübtes Leben erstrebt, so sucht sie in ihren Schülerinnen das Streben nach einem solchen rege zu machen und dieselben zur Wahl und Verfolgung erlaubter, in der Sphäre des Weibes liegenden Lebenszwecke günstig zu disponiren.

Auch auf ein anderes will ich noch aufmerksam machen. Die Lehrerin vergeift sich weniger in der Auswahl der Lehrstoffe aus einem Lehrbuche, sie wird durch ihr natürliches Gefühl dabei geleitet. Ich habe Mädchenschulen kennen gelernt, wo von Gymnasiallehrern in dieser Hinsicht die ärgsten Misgriffe gemacht, z. B. das Kluge'sche Handbuch der Litteraturgeschichte Seite für Seite durchgenommen, auch bei den Liebchaften der Dichter mit besonderer Vorliebe verweilt wurde. Erst die stete Anwesenheit der Vorsteherin erreichte es, daß sich der Lehrer auf die Achtung und Rückhaltung besann, die er der weiblichen Jugend schuldete. Ueberhaupt sollte bei der Wahl der Lehrer für solche Institute die größte Vorsicht eintreten, der beste Gymnasiallehrer ist keineswegs auch der beste Mädchenlehrer, im Gegentheil, er vergift zu leicht den Unterschied im Mädchen- und Knabenunterricht, der kein gradueller, sondern ein principieller und specifischer in Sachen und Methode ist, ganz von der Schulzucht abgesehen, die sich nach den Unterschieden des Geschlechtscharacters bemessen muß; er vergift zu leicht, daß das Wissen als solches beim Mädchen nicht wie beim Knaben Selbstzweck ist, sondern im richtigen Verhältnis zu ihrem ganzen Wesen und Gemüthsleben stehen soll. „Das Herbe und Harte des Lehrers streift leicht den weiblichen Duft ab und verlegt das kindliche Gemüth, weibliche Sitte, Zartgefühl, Reinlichkeit und Ordnungssinn werden durch Lehrerinnen mehr gepflegt. Das Weib mit seiner Zartheit und Milde, mit seinem warmen Gefühl, seiner lebhaften Phantasie zieht das Kind unwillkürlich an; es weiß die Talente, Bedürfnisse und die Regungen des Herzens und der Einbildungskraft bei Mädchen leichter zu erkennen und zu verstehen und das Mädchen, von einem dunklen Gefühl innigerer Verwandtschaft geleitet, öffnet sich leichter der Lehrerin.“ So heißt es in einem Berichte der Württemberger Oberschulbehörde, den Schmid am Schlusse dieses Artikels in der ersten Aufl. mitgetheilt hat. Mit den Schlußworten desselben: wird der Unterricht durch Lehrerinnen auf die Altersklassen von 6—10 Jahren beschränkt, so reichen auch ihre Kenntnisse aus, kommen wir

2. zur Beantwortung der Frage nach den Grenzen der Verwendbarkeit des weibl. Geschlechts für den Lehrerkurs: denn auch darüber sind die An-

sichten verschieden. Palmer will das Weib nur in den Kindergärten, Spiel-, Warte-, Kleinkinderschulen zulassen, Baur als Fachlehrerinnen in Mädchenschulen, Thilo in IV, 203 überall innerhalb der durch das Geschlecht angewiesenen Sphären, Seiten und Gegenstände der Elementenwelt, Flaschar IV, S. 342 zum Unterricht der kleinsten Kinder und zur Ergänzung der männlichen Leitung von höheren Töchterschulen, Kern in der ersten Aufl. dieses Artikels nur für den Elementarunterricht der Mädchen in nicht zu frequenten Classen, denn beim Knaben müsse sofort die Erziehung zum Mann beginnen und für das unbändige Wesen des Knaben reiche die Lehrerin nicht aus, in höheren Classen nur als Lehrerin eines den Schülerinnen lieben Faches und als Vertreterin der Weiblichkeit neben den Lehrern, die dort den Hauptunterricht ertheilen müßten, nie als Leiterin, denn das Weib sei nicht geeignet, allgemeine Grundsätze aufzustellen, nach denen sich das Ganze einer Schule gestalten solle, und selbst wenn es die dem Manne eigenthümliche Objectivität, die Fähigkeit, sich in fremde Verhältnisse zu finden, besäße, gehe eine öffentliche Stellung, wie die der Vorsteher einer Schule als Vertreter derselben dem Publicum gegenüber habe, über die dem Weibe natürliche Sphäre hinaus. Vor den thatsächlichen Zuständen und neueren gesetzlichen Bestimmungen halten aber diese principiellen Sätze keinen Stand, den letzten ausgenommen. In Oesterreich verlangt das Gesetz vom 14. Mai 1869 die Anstellung von Lehrerinnen, Ober- u. Unterlehrerinnen an Mädchenschulen und läßt weibliche Lehrkräfte auch beim Unterricht der Knaben in den unteren Classen der Volksschule zu. In Württemberg können seit 1858 nicht nur in Mädchenschulen, sondern auch in den untern Knaben- und in den untersten gemischten Classen der öffentlichen Volksschulen Lehrerinnen verwendet werden, mit Zustimmung der Gemeindebehörde; doch ist dort 10. Juli 1877 verlangt, daß an höheren Mädchenschulen der Director in der Regel ein akademisch gebildeter Mann sei, und daß wo möglich ein oder einige eben solche Lehrer daran fungiren. Die Schulgesetze des letzten Jahrzehents im Königr. Sachsen, Baden, Braunschweig, Hamburg, Meiningen und Coburg gestatten Lehrerinnen in allen Classen einer Mädchenschule, dazu Sachsen in Unter- und Mittelclassen bei gemischten, Braunschweig und Hamburg in untern Knaben- und gemischten Classen, Meiningen und Weimar in der Regel nur bei Kindern in den drei ersten Schuljahren, Coburg ebenso, aber nur wenn die Gemeindebehörde zustimmt, Baden (1880) in der Regel nur für die 4 ersten Classen, nie für die obersten Lehrstellen. Bayern (7. Jan. 1876) will ihre Verwendung zunächst nur für weiblichen Unterricht, aber auch in untern Knaben-Classen, also nur an Schulen mit 2 Lehrstellen; dort soll die Lehrerin entweder die ganze Mädchenschule oder die Unter-Gesamtschule führen. In Elsaß-Lothringen (1874) sind Lehrerinnen vom Unterricht auf der Ober- und Mittelstufe mehrclassiger Knabenschulen ausgeschlossen und sollen an gemischten einclassigen Elementarschulen und Oberclassen mehrclassiger nur ausnahmsweise angestellt worden. Dagegen soll ihre Verwendung als Lehrerinnen und Vorsteherinnen selbst höherer Töchterschulen gestattet sein. In Preußen ist bis jetzt, soviel ich weiß, ein Recht der Frauen auf Anstellung im Lehramt an öffentlichen Schulen noch nicht ausgesprochen, aber schon der Ladenberg'sche Schulgesetzentwurf enthielt wie der Bethmann-Holweg'sche in Rücksicht auf bereits bestehende Zustände eine Bestimmung über das Einkommen der Lehrerinnen an Volksschulen und § 87 über eine dem Bedürfnis entsprechende Errichtung von Seminaren für Lehrerinnen, wie eine solche von den 1848 einberufenen Kreis- und Provincial-Lehrerconferenzen in Brandenburg und Schlesien beantragt war. Es war auch schon 1837 eine Verordnung des Schulcollegiums der Provinz Brandenburg betr. die Prüfung weiblicher Personen zum Lehrfach in Berlin erschienen und folgten 1845 u. 1853 Ministerialverfügungen betr. die Prüfung und Zulassung von Lehrerinnen und die Prüfung der Vorsteherinnen weiblicher Unterrichts- und Erziehungsanstalten. Schließlich hat die Prüfungsordnung für Lehrerinnen und Schulvorsteherinnen von 24. April 1874 die Befugnis des weiblichen Geschlechts zur Ertheilung von Unterricht an Volksschulen, mittleren und höheren Mädchenschulen so wie zur Leitung derartiger Anstalten in's Auge gefaßt und der Minister Falk 1876 zum den Lehrermangel so viel als

möglich zu vermindern“, die Verwendung von Lehrerinnen in gemischten Unterclassen der Volksschulen ausdrücklich gestattet. Von dieser Erlaubnis ist (s. oben) ein ausgedehnter Gebrauch gemacht worden. Also auch hier hat die Erfahrung über principielle Behauptungen den Sieg davon getragen.

Unsere Ansicht über die Verwendungsfähigkeit des weiblichen Geschlechts für das Lehr- und Erziehungsgeſchäft präcistren wir also: Ueberall wo die Erziehung voran stehen muß, da ist das weibliche Geschlecht in erster Linie zu verwenden, zunächst in Kleinkinderschulen, Kindergärten, Warteschulen, aber auch in Rettungsanstalten für Mädchen. Das *asile refuge* d. h. die pädagog. Heilanstalt bei Rouen für Mädchen von 6—18 Jahren, die aus den Gefängnissen entlassen sind, liefert nach einem dreißigjährigen Bestande dafür einen vollgültigen Beweis. Es wird unter der Oberleitung des Abbé Bodvin von einer Oberin und einer Anzahl Nonnen, sogar auch die damit verbundene Ackerbauschule ausschließlich besorgt. 1879 waren in demselben, das vom Ministerium jetzt unterstützt und empfohlen ist, 306 Zöglinge aus allen Provinzen Frankreichs, deren Unterricht und Erziehung, deren Ausbildung zu Gärtnerinnen, Wirthschafterinnen, Näherinnen u. s. w. ausschließlich 25 Nonnen oblag. Der Berichterstatter über dieselbe in der Allg. Schulzeit. 1880 S. 107 weiß davon nur Bortreffliches zu sagen. Außer dem Gründer der Anstalt, dem erwähnten Abbé, ist kein Mann in derselben beschäftigt. Die Zöglinge erhalten selbst im Acker, Säen, Erndten, Hufbeslag, Viehzucht, Gärtnerei nur von Nonnen Unterweisung. Der Classenunterricht ist dabei auf nur zwei Stunden täglich beschränkt. — Die Erziehung soll aber in allen Mädchenschulen dem Unterricht wenigstens als ebenbürtig zur Seite stehen und für dieselbe ist der Mann viel weniger geschickt als das Weib. Sobald sich der Geschlechtscharakter geltend macht, schließt sich das Mädchen naturgemäß dem an, der am fähigsten ist, das Weibliche mit zu empfinden und zu pflegen. Das ist die Lehrerin. Sie wird alles beim Unterricht abweisen, was das weibliche Zartgefühl kränken, nicht bloß, was der Gesundheit schaden kann, denn sie fühlt, daß jeder Fortschritt an Kenntnissen und Fertigkeiten, der mit Verletzung des Zartgefühls erkauft wird, ein Rückschritt in der Bildung ist. Aus dieser Erkenntnis ist vornehmlich die große Zahl von Privatlehr- und Erziehungsanstalten hervorgegangen, die bestehen bleiben und fortwährend neu erstehen, auch wenn für öffentliche wohlorganisirte höhere Töchterſchulen gesorgt ist. Bei der gewöhnlich großen Frequenz und den hohen sich immer noch steigernden didaktischen Zielen der letzteren, für welche die weiblichen Lehrkräfte allein nicht ausreichen, tritt die erzieherische Aufgabe von selbst zurück, wie sie auch durch die Mischung der Schülerinnen aus allerlei socialen Kreisen erschwert wird. An solchen Privatinstiuten kann das Weib sowohl als Vorsteherin, allerdings am besten unter männlichem Beistande, gewöhnlich einem geistlichen, der den Religionsunterricht ertheilt, wie als Lehrerin Verwendung finden, mögen auch für einzelne Lehrgegenstände in den höheren Classen männliche Lehrkräfte herbeigezogen werden, nur nicht für jedes Fach eine besondere, was immer zum Nachtheile der Erziehung geschieht. Hierin war es früher besser bestellt, wenn als Leiter der Privat-töchterſchulen ein Mann stand. Eine solche Schule konnte weiterer männlicher Lehrkräfte völlig entbehren. Die Fähigkeit zur Leitung solcher Anstalten kann aber der Lehrerin nicht abgesprochen werden. Beredlung des weiblichen Geschlechts, so schrieb im Anfange dieses Jahrhunderts ein bedeutender Staatsmann, als es sich um Neuorganisation des nassauischen Schulwesens handelte, ist jetzt in Deutschland an der Tagesordnung. Die praktische Frage, ob diese Beredlung, so weit sie die Töchter des mittleren Bürgerstandes angeht, durch öffentliche Unterrichtsanstalten für wissenschaftliche Bildung befördert werde, beantworte ich mit der Frage a posteriori: welche Resultate haben uns für diesen Zweck die seit einigen Jahrzehnten in's unendliche multiplicirten Institute in Verbindung mit einer Menge von Schriften über und für weibliche Bildung geliefert? Uebertreffen in dieser Classe die Gattinnen und Mütter unserer Tage die ehrwürdigen Matronen der früheren Zeit an Einfachheit und Reinheit der Sitten, an dem Einigen, was ihnen Noth thut, an dem Sinn für stille Häuslichkeit und Familienglück?

Wir meinen, diese Frage habe auch heutiges Tages noch ihre Berechtigung, obwohl man jetzt in der Regel die Forderung hört, die Gattin müsse die ebenbürtige Gehülfin des Gatten sein und deshalb einen Grad von Bildung erwerben, der den ungeheuren Schwierigkeiten der socialen Lage entspreche, die zahllosen Frauen aber, die unverheirathet genöthigt seien, sich ihre selbständige Wirksamkeit zu schaffen, müßten mit einem Maße von Kenntnissen und Fertigkeiten ausgerüstet werden, „das in unserer Zeit nöthig sei, um als einzelführende Frau von dem Erntefelde des Lebens goldne Garben heimzubringen“ und sich eine selbständige Existenz zu gründen. Die sog. Frauenfrage mit der Parole, die Frau könne jeden Beruf ergreifen, für den ihre körperlichen Kräfte ausreichen und dessen Ausübung nicht verlange, sich der weiblichen Würde zu entäußern, hat einen gewaltigen Zudrang zu den öffentlichen höheren Töchterschulen hervorgerufen, den die Directoren derselben nicht ohne Besorgnis sehen. Für die jetzige Aufgabe derselben reichen weibliche Lehrkräfte allein nicht aus, nicht für die oberen Classen, noch weniger für die nach oben weiter — wie oft zum Schaden der Anstalt! — angefügten Aspirantinnen-Classen zur Erwerbung der Befähigung für den Lehrerberuf, am wenigsten für die Direction. Wir stimmen darin Flashar in dem Artikel Mädchenschule IV, S. 953 der ersten Ausgabe bei, Frankreich stellt allerdings eben wieder an die Spitze solcher dort nach dem Muster der deutschen organisirten Anstalten Directorinnen. Wir stimmen Flashar auch darin bei, daß dem Director eine Hauptlehrerin zur Wahrnehmung aller speciell weiblichen Rücksichten zur Seite stehen soll. Der Artikel „geschlechtliche Verirrungen“ kann diese Forderung als unabweisbar erweisen. Wir gehen aber noch weiter. Ein Director der höheren Töchterschule sollte nie veräumen, sich einen Beirath aus Müttern seiner Schulgemeinde zur Seite zu stellen als Vertreter der Familie, der in erster Linie Schutz und Wartung des Mädchens zukommt. Dahlmann's Warnung vor der Seelenverküferei an den Staat wird noch immer viel zu wenig beachtet. Für den Unterricht der Oberclassen höherer Töchterschulen in Religion, deutscher Sprache, Geschichte, in den naturwissenschaftlich-mathematischen Fächern werden in der Regel akademisch gebildete Lehrer eintreten müssen, mögen sie nur bei der Auswahl und Behandlung des Lehrstoffes nie vergessen, daß sie Mädchen unterrichten. Für den Unterricht in fremden Sprachen sowie im Zeichnen können auch hier Lehrerinnen eintreten, nur besonders qualifisirte für die andern Fächer. Auch der Verein der Dirigenten und Lehrer an höheren und mittleren Mädchenschulen hat 1876 die Resolution angenommen: wissenschaftliche Lehrerinnen sind in den obersten Classen wünschenswerth, nicht bloß zulässig. Zu dem Unterricht an einem „deutschen Realgymnasium für Mädchen“, dessen Errichtung Pauline Gräfin Nostitz in einer 1875 bei Simion in Berlin erschienenen sehr lehrwerthen Brochüre befürwortet hat, — ein Jahr früher gab sie eben dort heraus: das Recht der Frauen auf bürgerliche Gleichstellung mit dem männlichen Geschlechte — verlangt dieselbe Lehrer und an der Spitze einen Director, dem aber zwei Directricen zur Seite stehen sollen, die eine, welche die sittliche Erziehung und das Betragen der Schülerinnen zu überwachen und zu bilden hat, die andere zur Führung der Haushaltung und Anleitung der Schülerinnen in allen Zweigen derselben, zu welcher das umfassende Hauswesen des Instituts jegliche Gelegenheit bietet. In der Schrift sind viele recht gesunde Ansichten entwickelt, wie es von der edlen und hochgebildeten Dame nicht anders erwartet werden konnte. — Lehrerinnen können bei richtig abgegrenzten Lehrzielen für die einzelnen Classen auch die sämmtlichen Unterrichtsfächer der mittleren Classen übertragen werden, mit Ausnahme der naturwissenschaftlich-mathematischen und der ganze Unterricht der unteren, so daß sie dort überall als Classenlehrerinnen fungiren. Auch der Turnunterricht an der ganzen Anstalt, insonderheit in den höheren Classen sollte billig in der Hand einer Lehrerin liegen. Im Königreich Sachsen ist ein provisorisches Regulativ für die Prüfung der Lehrerinnen des weiblichen Turnens vom 1. Aug. 1876 (vgl. Keller deutsche Schulgesetzgebung V, 675) erlassen, der sich alle zu unterziehen haben, die eine Anstellung an einer öffentlichen oder Privatschule erlangen oder die selbständige Leitung einer Anstalt für weibl. Turnen übernehmen wollen.

Das erscheint uns sehr angemessen. Für den Unterricht im Gesang können, wenn ein Clavier zur Begleitung vorhanden, Lehrerinnen verwendet werden, doch wird für größere Classen ein Lehrer vorzuziehen sein, da er sich der Violine dabei wird bedienen müssen.

Eine Verwendung von Lehrerinnen an höheren Knabenschulen (Realschulen, höheren Bürgerschulen) gestatten wir in den untersten Classen. In der école Monge zu Paris, welche die deutsche Realschule zum Vorbild genommen hat, sind von dem tüchtigen Director Goddard in diese Classen Lehrerinnen eingeführt. Als mir im Jahre 1878 derselbe gestattete, mich der Commission anzuschließen, die im Auftrage des betreffenden Comité's der exposition universelle diese Schule inspiciere mußte, habe ich mich davon selbst überzeugen können. Wir wohnten dem Unterricht der neunjährigen Schüler im Deutschen bei, den eine Lehrerin jüdischer Religion erteilte, und schieden sämmtlich sehr befriedigt. Die Classen haben dort aber nur höchstens 30 Schüler aus gebildeten Ständen und alle Einrichtungen im Classenzimmer sind dazu gemacht, die Disciplin zu erleichtern. M. E. Legouvé hielt in seiner Rede, die er bei der Preisvertheilung dort 1877 gehalten hat, darin einen bedeutenden Fortschritt, *la plus heureuse et la plus féconde des revolutions*. Die Schule den Frauen öffnen, sagt er, heißt ein neues und bedeutendes Element hineinbringen, die mütterliche Liebe. *Avec les femmes la famille pénètre pour ainsi dire dans l'école, prolonge, continue l'influence des caresses, des tendresses, des familiarités du foyer domestique, avec elles enfin se réalise la belle pensée de Socrate*. Socrate parlant d'un de ses élèves qui ne profitait pas de ses leçons, disait: que puis-je lui apprendre? il ne m'aime pas. Les femmes mêlées à l'éducation de l'enfant nous permettent de dire: que n'apprendra-t-il pas d'elles? il les aime! Ich habe eine Uebersetzung der ganzen äußerst interessanten Rede in der Allgemeinen Schulzeitg. 1879 gegeben. Wenn große Männer, sagt Thilo in dieser Encyclopädie IV, S. 430, ihre durch das ganze Leben bewahrte Frömmigkeit von ihren Müttern herleiten, sollten unsere Knaben nicht länger ihre zarten Regungen für das Heilige bewahren, wenn sie von Frauenherzen gepflegt werden? — In höheren Classen kann dort ihr Platz nicht sein, auch dort nicht, wo wegen Mangel Mitteln Töchter Schulen mit höheren Knabenschulen verbunden sind. In America ist's der Fall, aber die Schilderungen, welche im „Ausland“ 1879 Nr. 26 davon gegeben werden, lassen es sehr bedenklich erscheinen. Es sind abscheuliche Zustände, wenn die Lehrerin von den größeren Schülern nicht mehr mit kindlichen, sondern mit listernen Augen angesehen wird.

Auch in den öffentlichen Volksschulen ist die Verwendung von Lehrerinnen eine begrenzte. An allen einlassigen, nur von einer Lehrkraft besorgten, ist ihr Platz nicht. Das aber sind auf dem Lande weitaus die meisten. Dort würde sie schwerlich der Aufgabe gewachsen sein, welche sie nicht nur in der Schule, sondern auch im amtlichen Verkehr mit dem Schulvorstande zu lösen hat. Ihre Verwendung beginnt also erst an Schulen mit zwei und mehr Lehrstellen. Dort können sie entweder die gemischten Classen mit Schülern bis zum zehnten Jahre oder die Mädchenclassen bis zum Ende der Schulzeit besorgen, sie sind für die letzteren sogar den Männern um ihres erzieherischen und sittlichen Einflusses willen vorzuziehen. Wir dürfen nicht unerwähnt lassen, daß die Zahl von Lehrern, so unverheiratheten wie verheiratheten, welche der fleischlichen Sünden mit erwachsenen Schülerinnen, des scheußlichen Misbrauchs unerwachsener überführt werden, immer größer wird; und wie weit ist's in der Regel erst gediehen, bevor solche Verbrechen zur Anzeige kommen, wie viele werden von den Kindern und den Eltern todtgeschwiegen! Durch Lehrerinnen kann auch der Entfittlichung der Mädchen aus dem Volke wirksam entgegen gearbeitet, die erziehende Seite der Schule mehr betont, können die Mädchen mehr in der Sphäre des Weiblichen und für das Weib Passenden und Nothwendigen gehalten, die Strafen der Weiblichkeit angemessener behandelt werden. Welche Mißgriffe in letzter Hinsicht finden noch immer statt bei jungen Lehrern! — Die Regierung zu Düsseldorf hat am 17. Dec. 1872 verordnet, daß die angestellten Elementar-Lehrerinnen verpflichtet sein sollen, den Unterricht in den weiblichen Handarbeiten bei der

Schule, für welche sie berufen worden, zu übernehmen und sich auf Verlangen eventuell dazu die technische Befähigung nachträglich zu erwerben. Es ist zu wünschen, daß sie das durchzusetzen vermag. Nur so kann der so überaus nothwendige Handarbeitsunterricht seine richtige Stellung im Mädchenunterricht erhalten und zu dem übrigen Unterricht in passender Weise mit verwendet werden. Auch die Berliner vom Minister 1873 berufene Conferenz hat sich dafür ausgesprochen. Und in höheren Mädchenschulen ist es noch wichtiger, bei der Beschäftigung mit künstlichen oder einfacheren weiblichen Handarbeiten dem Sinnen und der leicht erregbaren Phantasie des Mädchens, sei's durch passende Lectüre, sei's durch verständig geleitete Unterhaltung eine würdige und edle Richtung zu geben, damit diese den Geist nicht in Anspruch nehmende stille Beschäftigung nicht zu allerlei Abschweifungen der Gedanken und der Einbildungskraft führe oder durch die Forderung absoluter Stille geisttödtend wirke. (Huisen fünf Capitel zur idealen Seite der Pädag. 1880 S. 316) In Oesterreich verlangte schon das Gesetz vom 14. Mai 1869, daß die Lehrerinnen der Mädchenschulen in der Regel auch den Unterricht in den weiblichen Handarbeiten und in der Haushaltungskunde erteilen und läßt sie dazu in den Bildungsanstalten für Lehrerinnen Vorbildern. — Vor einer vereinzelt eintretenden weibl. Lehrkräfte in größere Lehrkörper möchten wir warnen. Sie finden sich dort nicht befriedigt, fühlen sich leicht unterdrückt und hintangesetzt. Viel besser ist's, ihnen dort sämtliche Classen einer Vorschule zu übertragen, wo sie mit ihren Schülern von Classe zu Classe aufsteigen können, oder eine aufeinanderfolgende Reihe von Classen der Mädchenschule. — Wie weit an Mädchen-Fortbildungsschulen im Anschluß an die Volksschule oder mittlere Mädchenschule Lehrerinnen verwendbar sind, richtet sich nach der diesen Schulen gestellten Aufgabe. Da dort ein Fachunterricht gegeben wird, so läßt sich leicht ersehen, für welche Fächer Lehrer nothwendig sind.

Die Frage, ob Lehrerinnen an öffentlichen Schulen ledigen Standes sein sollen — auf der allgem. deutsch. Lehrerverf. zu Wien begründete Fräulein Santy ihren Ausruf: fort mit dem Eölibat! unter dem Beifall der Versammlung. Vergl. Allgem. Deutsch. Lehrertg. 1870. S. 245 — ist im Art. „Anstellung“ Bd. I. S. 177 behandelt (in Baden wird jetzt (30. Jan. 1879) die Anstellung durch Verheirathung widerrufen, also doch nicht absolut rückgängig) dort auch S. 182 die Frage, ob Mitglieder geistlicher Orden und Congregationen als Lehrerinnen an öffentlichen Schulen zuzulassen sind. Daß an Simultanschulen Lehrerinnen eine geeignete Verwendung finden, darf bezweifelt werden; nach unserer Erfahrung entwickeln namentlich diejenigen, die sich als Diakonissinnen der Kirche betrachten, sei's aus eigenem Antriebe, sei's im Auftrage, dort gern eine missionirende Thätigkeit, die zum Unfrieden führt. In der nassauischen Simultanschule war die Anstellung von Lehrerinnen gänzlich untersagt. — An öffentlichen Schulen angestellte Lehrerinnen sollen die Rechte der Lehrer in Bezug auf Gehalt, Beförderung und Pensionirung haben. Daß der Gehalt von gleicher Höhe, wie der der Lehrer sein müsse, kann nur dann mit einigem Rechte verlangt werden, wenn die Verwendbarkeit ganz dieselbe ist; aber die Forderung ist unbillig, weil der Lehrer eine Familie hat und haben soll. Vergl. den Artikel „Besoldung“ Bd. I. S. 639. Für Lehrerinnen und Erzieherinnen ist unter dem Protectorat der Frau Kronprinzessin des deutschen Reiches und von Preußen jetzt eine allgemeine deutsche Pensionsanstalt gegründet, deren Statut vom 28. Sept. 1875 mit Nachträgen bei Keller V. Nr. 7—9, 21. u. VII. Nr. 12 abgedruckt ist. Aufgenommen können werden ohne Unterschied des religiösen Bekenntnisses und des ledigen und verheiratheten Standes alle von einer deutschen Behörde geprüften und staatlich zugelassenen Lehrerinnen, welche in Deutschland ihren Beruf an einer öffentlichen, an einer Privatschule oder in Familien ausüben oder auch Unterrichtsanstalten leiten und sonstige Lehrerinnen, die nach erreichter ausreichender wissenschaftlicher oder technischer Ausbildung die Lehrthätigkeit zu ihrem Lebensberufe machen.

3. Sind wir von der Ueberzeugung ausgegangen, daß die natürlichen Anlagen und Fähigkeiten des weiblichen Geschlechts für den Unterricht in der Schule innerhalb

bestimmter Grenzen ausreichen, so knüpfen wir daran natürlich die Bedingung, daß ihre Ausbildung für den Lehrerberuf innerhalb dieser Grenzen derjenigen der Lehrer conform sei. Daß auf einen Obedienzschein des Bischofs oder einer Congregation ein Frauenzimmer zu lehren befugt sei, wogegen der französische Unterrichtsminister Jules Ferry eben jetzt durch ein Gesetz Verwahrung einlegt, ist in Deutschland längst abgeschafft. Die pädagogische und wissenschaftliche Bildung der Lehrerinnen darf nicht geringer sein, als die der Lehrer, so lange die Ziele des Mädchenunterrichts in der Volksschule im allgemeinen dieselben sind, wie die des Knabenunterrichts und im allgemeinen bleiben müssen. Es muß also eine seminaristische Vorbildung gefordert werden auch für die Lehrerinnen, welche den Unterricht der Mädchenvolksschule besorgen wollen. Eine solche kann jetzt in den größeren deutschen Ländern erreicht werden. Frankreich hat schon lange 12 Lehrerinnenseminare, Schweden drei, in Skava, Strengnäs und Calmar, und in Oesterreich hat das Gesetz vom 14. Mai 1869 solche angeordnet. Württemberg hat ein Lehrerinnenseminar für Volksschulen in Marx-Gröningen mit einer Prüfungsordnung nach Analogie der Prüfung für Lehrgehülfen, außerdem seit 1874 in Stuttgart ein solches für höhere Mädchenschulen in Verbindung mit dem dortigen Katharinenstift. Weimar hat in Jena und Eisenach Lehrerinnenseminare. Bayern hat 4 Kreislehrerinnen-Bildungsanstalten in München, Aschaffenburg, Memmingen und Straubing mit ausführlichen Statuten (vgl. Keller IV, 547; VI, 233; VII, 266) und hat am 5. Juni 1879 eine Minist.-Entschließung, betr. die Vorschriften über den Fortgang, Prüfungen und Qualifikation der Zöglinge der Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten, gegeben. Vergl. Keller VIII, S. 515. Das königl. sächs. Gesetz über die Gymnasien, Realschulen und Seminare vom 22. August 1876 erstreckt sich auch auf Lehrerinnenseminare, von denen das in Callenberg am längsten besteht. Vgl. Keller V. S. 723. Die betreffende Seminarordnung vom 23. Januar 1877 steht bei Keller VI. S. 294. Aus Oesterreich ist dort V, 11 das Statut für die Lehrerinnen-Bildungsanstalten in Wien und III, 554 das organische Statut für Lehrerinnen-Bildungsanstalten vom 26. Mai 1874 mitgetheilt. In Preußen waren bis 1874 in Berlin, Posen, Droyßig, Paderborn und Münster, also fünf Lehrerinnenseminare vom Staate errichtet und erhalten, dann folgte 1876 das in Saarburg, 1877 in Xanten, 1877 in Augustenburg. Die Seminarordnung für Posen vom 17. Mai 1878 steht bei Keller VI, 593. Es ist bedenklich, daß von diesen 8 preussischen Lehrerinnenseminaren nur 2 einen dreijährigen Cursus haben, während der Cursus der 101 Lehrerseminare (so viel werden im Februar-Fest des Centralbl. 1880 aufgeführt) bis auf 4 ein dreijähriger ist. Außerdem bestehen, abgesehen von dem Gouvernanteninstitut in Droyßig, das mit dem Lehrerinnenseminar unter derselben Leitung, aber unmittelbar unter dem Cultusministerium steht, im Anschluß an höhere Töchterschulen zahlreiche Seminarclassen. Die letzteren können unmöglich eine vollständige seminaristische Bildung gewähren, weshalb es fraglich erscheint, ob deren Zöglinge generell zu Volksschulen verwendbar sind. Gleichwohl haben gerade diese bisher das größte Contingent von Lehrerinnen geliefert. Der Minister Falk hat unterm 24. April 1874 eine mit dem 1. October dess. J. in Kraft tretende Prüfungsordnung für Lehrerinnen und Schulvorsteherinnen erlassen (sie steht bei Keller III, 309), wonach in jeder Provinz jährlich mindestens zwei Prüfungen abzuhalten sind, und die Prüfung der Lehrerinnen für Volksschulen mit derjenigen für mittlere und höhere Mädchenschulen zu verbinden ist. Von dieser Prüfungsordnung ist eine neue Aera des gesammten Mädchenunterrichts, so weit er in öffentlichen oder Privatanstalten in den Händen von Lehrerinnen lag, zu datiren, wenn auch in einzelnen deutschen Ländern schon früher ein Zeugnis der Befähigung von allen Frauen und Jungfrauen gefordert wurde, die als öffentliche oder Privatlehrerinnen auftreten wollen. Es hat sich seitdem ein Lehrerinnenstand gebildet, welchen anzugehören nur das Bestehen der Staatsprüfung ermöglicht. Ähnliche Ordnungen sind erlassen 1875 in Weimar, Meiningen und Schwerin (Keller IV, 428; 777 n. 708); 1876 in Baden, Elsaß-Lothringen, Darmstadt, Lübeck (Keller V, 241; 369; 146; VI, 25); 1877 in Anhalt,

Sondershausen und eine neue badische (Keller VII, 201; 521; 241); 1878 in Hamburg, 1879 in Bremen (Keller VII, 497; VIII, 299). Wir können auf dieselben hier nicht näher eingehen. Ihre wesentliche Uebereinstimmung mit der preussischen hat den Erfolg gegenseitiger Anerkennung der erlangten Prüfungszeugnisse in den verschiedenen Staaten gehabt. Die Forderungen an Lehrerinnen für Volksschulen sind mit denen an mittleren und höheren Mädchenschulen völlig gleich in Religion, Rechnen, Geographie, Naturbeschreibung, Naturlehre, Pädagogik, Gesang, Zeichnen, Turnen und weiblichen Handarbeiten, steigern sich für die letzteren nur im Deutschen, Französischen (dort facultativ) und Geschichte und durch die Prüfung im Englischen. Man kann sich damit im allgemeinen einverstanden erklären. Bedenklich war nur die anfängliche Mahnung, bis die Lehrerinnen-Bildungsanstalten Zeit gehabt, den ihnen nunmehr vorgezeichneten Zielen entsprechende neue Lehrpläne aufzustellen und durchzuführen, bei Beurtheilung der Leistungen der Bewerberinnen einen milderen Maßstab anzulegen, doch ist derselbe noch vom Minister Falk unterm 16. Juni 1879 zurückgezogen, weil die Zahl der Bewerberinnen die Zahl der jährlich zur Erledigung kommenden Lehrerinnenstellen bereits erheblich überschritten habe. So wird es hoffentlich bald dahin kommen, daß man einen Unterschied macht zwischen der auf einem Seminar erworbenen und durch die Entlassungsprüfung documentirten Befähigung und derjenigen, die den Forderungen einer kurzen theoretischen und praktischen staatlichen Prüfung entspricht. Wollen die Lehrerinnen in den öffentlichen Schulen eine den Lehrern gleiche Stellung beanspruchen, so dürfen sie nicht ablehnen, die Bedingungen zu erfüllen, die dem Lehrer zur Erreichung dieser Stellung gesetzt sind, d. h. für die Verwendung an der Volksschule eine gleiche seminaristische Vorbildung zu suchen und sich einer zweiten Prüfung zu unterziehen. Die Verbindung von Seminaren für Volksschullehrerinnen und für Lehrerinnen an höheren Mädchenschulen halten wir übrigens, wofern sie nicht eine rein äußerliche ist, für einen Nothbehelf, denn schon die Vorbildung für jede derselben ist eine verschiedene. Diejenige für die letzteren Seminare dürfte doch wohl nur durch Absolvierung des vollen Cursus einer höheren Mädchenschule erreicht werden, die andere schon durch den gleichen Besuch einer mittleren, auch einer gehobenen Volksschule, an die sich ein Präparandinnencursus anschließt. Ebenso verschieden sind ja auch beider Ziele und demgemäß die Unterrichtsfächer, die nur in den technischen, sowie in den Elementen der Psychologie, Pädagogik und Methodik, auch in praktischen Uebungen übereinstimmen. Da vor dem 16. Lebensjahre der Eintritt in das Seminar nicht wohl zulässig ist und die Dauer des Seminarcurus auf drei Jahre bestimmt werden muß, wenn man der Gefahr einer Ueberbürdung entgehen und die gerade in diesen Jahren so nothwendige Pflege der körperlichen Gesundheit in's Auge fassen, also die Zeit zur Verarbeitung des Lehrstoffes und zur vollständigen Uebung in der unterrichtlichen Thätigkeit gewähren will, so tritt die Lehrerin mit dem 19ten Lebensjahre in Dienst. Einen früheren Eintritt kann man nicht für wünschenswerth halten, das ist auch die Meinung des ersten thüringischen Seminarlehrertags gewesen. Man wird sich aber gedulden müssen, bis es zu derartigen staatlichen Einrichtungen kommt, wenn es damit auch wohl nicht so langsam gehen wird, wie mit den Veranstaltungen für die Bildung der Lehrer. Einstweilen müssen als Privatlehrerinnen-Seminare auch die Lehranstalten katholischer geistlicher Congregationen und protestantischer Diakonissenanstalten aushelfen.

Daß der vom Staate angeordneten Prüfung für Lehrerinnen sich alle Jungfrauen unterziehen, die an einer öffentlichen oder einer dieselbe ersetzen sollenden Privatschule Unterricht ertheilen wollen, ist ein nicht zu beanstandendes Gebot der Schulaufsicht. Sie sollen die dazu nöthigen Fähigkeiten nachweisen, was in einer Prüfung geschehen kann. Wenn aber auch Gouvernanten, Erzieherinnen, Hauslehrerinnen dadurch veranlaßt werden, ein Zeugnis dieser Prüfungscommissionen zu erstreben, so erhalten sie in demselben nur ein Attest über ihre Befähigung zum Lehren, nicht aber über ihre erzieherischen Fähigkeiten, die in dem Examen nicht erprobt werden können. Das mögen die

Familien wohl bedenken, die zur eigentlichen Erziehung ihrer Kinder solcher Helferinnen bedürfen. Die Garantie für eine echte und rechte Gouvernante (vgl. d. Art. Bd. III. S. 29) erhalten sie viel eher in dem Zeugnis über den erfolgreichen Besuch einer Anstalt zur Bildung von Erzieherinnen. Solche giebt es jetzt in verschiedenen Ländern, in Preußen z. B. zu Droyßig und Kaiserswerth. Vgl. über die Einrichtung beider Stiehl's Centralbl. 1859 S. 405 u. S. 744 f. So viel uns bekannt, haben die von den Directionen dieser Anstalten ausgestellten Zeugnisse auch staatliche Gültigkeit; das kann von Werth für die Empfängerin, aber nicht Bedingung zum Eintritt als Erzieherin in eine Familie sein. Der Staat hat trotz seiner jetzigen Omnipotenz in Schulsachen doch noch nicht von den Familien gefordert, nur in einer Staatsprüfung bestandene Lehrer als Privatlehrer in's Haus zu nehmen. Hier reicht seine Befugnis nur so weit, erforderlichenfalls von dem Privaterzieher Zeugnis über sittliche und politische Unbescholtenheit, von den durch ihn unterrichteten Kindern den Ausweis zu verlangen, daß sie das vom Staate für jedermann vorgeschriebene Maß von Schulbildung erhalten.

Schließlich wollen wir nicht unerwähnt lassen, daß in Preußen unterm 25. Sept. 1878 auch eine Prüfungsordnung für Zeichenlehrerinnen an mehrklassigen Volks- und Mittelschulen erlassen ist. Vgl. Keller VI. S. 649. Die Handarbeitslehrerinnen und deren Ausbildung in besonderen Anstalten (über das Münchener und österreichische Arbeitslehrerinnen-Seminar ist Näheres bei Keller V, 617 u. VI, 341 zu finden), sowie Prüfungsordnungen für dieselben (die Dessauer steht bei Keller V, 184) haben wir in diesem Artikel uubersichtlich gelassen. (S. Bd. III. Artikel „Industrieschule“. D. Red.)

G. G. Firnhaber.

Lehrerprüfung, s. Prüfung.

Lehrervereine. Wir verstehen darunter ungebundene, unter eine selbstgewählte bleibende Leitung gestellte, durch Statute geordnete Verbindungen von Mitgliedern des Lehrstandes in engeren oder weiteren Kreisen zur Verfolgung gemeinsamer Ziele, insbesondere zur Förderung ihrer geistigen und materiellen Interessen, mit freiwilliger Theilnahme, aber mit übernommenen Pflichten der Mitglieder. Wir behandeln in diesem Artikel demnach weder 1) die gebotenen Lehrervereinigungen mit obligatorischer durch die Schulverfassung gebotener Theilnahme der Mitglieder, also Conferenzen an größeren Lehranstalten aller Schulkategorien unter dem Vorsitz des Directors, Conferenzen der Directoren einer Provinz (die Verhandlungen der preussischen erscheinen seit 1879 in der Weidmannschen Buchhandlung), Conferenzen der Volksschullehrer unter dem Vorsitz des Bezirksschulinspectors — darüber ist in den Artikeln: „Lehrerconferenzen“, „Schulconferenzen“, „Fortbildung des Volksschullehrers“ (II, 480) geredet, doch kommen wir weiter unten auf die Landesconferenzen der Volksschullehrer zu sprechen — noch 2) die Vereine, die zwar die Interessen der Schule verfolgen, deren Mitglieder aber nicht ausschließlich dem Lehrstand angehören wie der württemb. Volksschulverein, der Dresdener allgemeine Erziehungsverein — darüber ist im Artikel „Schulvereine“ VIII, 303 gehandelt; die deutschen sind im „Jahrbuch des deutschen Lehrervereins“ 1878 S. 163 aufgezählt — noch 3) die Lehrerverfassungen, weder diejenigen, die in selbständiger Organisation nach Ort, Personen und Aufgaben wechseln und ihre Thätigkeit mit der jedesmaligen Wanderversammlung beendigen, bei denen also eine geordnet fortgesetzte Wirksamkeit und Verständigung ausgeschlossen ist, noch diejenigen, die den ungebundenen Lehrervereinen als ein Mittel zur Förderung ihrer Zwecke dienen. Ueber beide Arten wird erst der folgende Artikel handeln.

Das Recht der freien Versammlungen und Verbindungen zur Erreichung und Förderung gemeinsamer Interessen (Recht der Association) gehört an sich unzweifelhaft zu den aus der natürlichen Freiheit der Menschen entspringenden und sollte füglich nur insoweit beschränkt werden, als aus dem Gebrauch Unzuträglichkeiten entstehen. Es ist natürlich, daß Berufsgenossen sich auffuchen. Es ist ein natürliches Bedürfnis, sich mitzuthellen und sich unter einander zu verständigen, für die vorhanden, welche bei gleicher Arbeit gleiche Zwecke verfolgen und sich in gleichen äußeren Verhältnissen bewegen.

So groß die Beschränkung der Association in Deutschland generell vor dem J. 1848 gewesen, so muß doch anerkannt werden, daß schon in jener Zeit freie Lehrervereine nicht allein gestattet, sondern von einzelnen Regierungen empfohlen worden sind, wenn dieselben ausschließlich Bildungszwecke verfolgten, als Förderungsmittel der Lehrthätigkeit im Austausch der Meinungen mit Collegen derselben oder anderer Kreise, oder wenn sie eine corporative Selbsthilfe pflegten. In Württemberg hat der Oberstudienrath schon 1827 (Hirzel, Schulgesetze S. 582 u. XCIX) die lateinischen Schullehrer auf den vortheilhaften Einfluß solcher regelmäßigen Zusammenkünfte aufmerksam gemacht mit dem Beifügen, es könnten von der Behörde nur ermunternde und berathende Winke, auch beschränkende Verfügungen ausgehen, alles übrige müsse der freien Uebereinkunft der Lehrer überlassen bleiben. Damals haben sich dort in allen Theilen des Landes solche Vereine gebildet unter den Lehrern der Lateinschulen und Gymnasien, später auch der Realschulen und sie haben sich bis in das Ende der vierziger Jahre erhalten. — Unbeanstandet ist 1834 der Verein norddeutscher Schulmänner gegründet worden, der, ausgegangen von dem Lehrercollegium des Lübecker Gymnasiums, es bereits wagte, über die kleinen Grenzen des Freistaats hinaus um Mitglieder in benachbarten Staaten zu werben. Er rechnete nach seinem Statut auf die Theilnahme der Lehrer an Universitäten, Gymnasien, Progymnasien und Realschulen in Mecklenburg, Schleswig-Holstein, Lauenburg, Hamburg und Lübeck, hat sich aber bald weiter auf Hannover, Oldenburg und Braunschweig ausgedehnt, jedoch sich schon 1838 in einen cis- und transalpinischen getrennt. Seine Aufgabe, das einige, selbständige, freie und tiefe Leben und Streben der Schule fördern und wahren zu helfen, suchte er in jährlichen zwei- bis dreitägigen Zusammenkünften an verschiedenen Orten des Vereinsbezirks zu lösen, bei denen allgemeine und Sectionssitzungen stattfanden. Weil die Stifter und Leiter des Vereins bald fühlten, daß zur Begründung eines wirklich fruchtbaren Geistes und Charakters dieser Versammlungen nothwendig sei, daß an denselben jedesmal möglichst dieselben Mitglieder Theil nähmen, daß sie ein weniger wechselndes, nicht die jeweilige Stimmung des Landes, wo sie gerade tagten, tragendes Gepräge annähmen, so suchten sie nach einer anderen Organisation mit strafferer Disciplin in der Richtung, daß der Verein sich in verschiedene kleinere Vereine mit jährlichen Zusammenkünften theile und als Gesamtverein nur alle 5 Jahre zusammentrete, um die dort gewonnenen Resultate hier noch einmal gemeinsam zu besprechen und durch Delegirte festzustellen. Es ist aber weder zu dieser Organisation noch zur Gestaltung eines Vereins mit centraler Leitung, der über die Grenzen der Versammlungen hinaus eine Thätigkeit entfaltet, gekommen. — Unbeanstandet wenn auch anfangs mit misstrauischen Augen angesehen ist 1837 die „philologische Gesellschaft“ in's Leben getreten, bekannter unter dem seit 1844 angenommenen Namen: Verein deutscher Philologen und Schulmänner, der bisher seine Thätigkeit auf jährliche Wander-Versammlungen beschränkt hat. Vgl. darüber den folgenden Artikel. — Unbeanstandet ist endlich auch der Volksschullehrerverein in Württemberg geblieben, der, 1841 mit einer strafferen Organisation gegründet, den Zweck verfolgte, durch Sammlung der im Schulstand liegenden Kräfte die Bemühungen um Hebung des vaterländischen Volksschulwesens und des Volksschullehrerstandes sowie um Förderung der Volksbildung überhaupt von Seiten des Lehrerstandes zu unterstützen. Näheres über denselben giebt der Artikel „Schulvereine“ VIII, S. 305. Zwei Jahre darauf wurden in Württemberg durch einen Erlaß des Consistoriums auch die Schullehrergesangsvereine unter gewissen Bedingungen erlaubt (vgl. Kirsch, deutsches Volksschulr. II, S. 146), die anderwärts noch lange verpönt waren, weil sie die Firma zu sonst unerlaubten Versammlungen abgegeben hatten. — Unbeanstandet ist auch der Verein für deutsches Real- und höheres Bürgerschulwesen geblieben, als derselbe 1845 mit dem Zwecke gegründet wurde, die Angelegenheiten und Interessen der Real- und höheren Bürgerschulen sowie Gegenstände aus dem ganzen Gebiet der Pädagogik, insofern sie auf das Realschulwesen eine besondere Beziehung hätten, in jährlichen Sitzungen zu berathen. Er hat nur einige Jahre bestanden, indes viel dazu beigetragen

das Wesen und die Bedeutung der Realschule in's rechte Licht zu stellen. Es bestanden auch im Königreich Sachsen damals Lehrervereine z. B. der Leipziger, und wo sich solche Vereine zur corporativen Selbsthilfe (s. unten) bildeten, wurden dieselben überall nicht bloß geduldet, sondern von den Schulbehörden begünstigt und unterstützt.

Nachdem im Jahre 1848 in Deutschland die bisherigen das freie Vereinsrecht beschränkenden Verfügungen aufgehoben waren, hat auch der Lehrerstand von dieser neu errungenen Freiheit sofort einen reichlichen Gebrauch gemacht. Ueberall traten die Lehrer der verschiedenen Kategorien theils für sich allein, theils gemeinsam in Versammlungen zusammen, besonders nachdem ihnen in dem Entwurf der Grundrechte des Frankfurter Parlaments, soweit derselbe die Schule betraf, ein alle interessirender Gegenstand der Berathung gegeben war. Der Ruf, die Schule von der kirchlichen und bureaukratischen Regelung zu emancipiren, die Pädagogik als solche für die Schulgestaltung maßgebend werden zu lassen und den Sachverständigen dabei die gebührende Geltung zu erringen, erscholl damals aus allen Gegenden. So war es möglich, daß von Dresden eine Einladung zur Bildung eines allgemeinen deutschen Lehrervereins ergieng. Sie war gerichtet an alle deutschen Lehrer und Jugenderzieher: „ob Ihr dem Kindlein in der Bewahranstalt die ersten Laute seiner Muttersprache lehrt oder ob Ihr mit Eurem gereiften Zöglinge den Homer oder Cicero leset; ob Ihr dem Knaben das ABC aufschließt oder den Jüngling in die heiligen Hallen der Wissenschaft einführt; ob Ihr Gelehrte oder Berufsmänner bildet; ob Ihr an den erschienenen oder an einen künftigen Messias glaubt; ob Ihr römisch- oder deutschkatholisch Euch nennt; ob Ihr einer strenggläubigen oder freien Gemeinde angehört“. Im Herbst 1848 wurde der Verein zu Eisenach unter Köchly's Führung construiert und sein Zweck dahin formulirt: a) Förderung der Nationalbildung sämmtlicher Jugend deutscher Nation durch Gründung und Fortbildung einer wahrhaft deutschen Volksschule, und zu dem Behufe b) Verbrüderung aller Lehrer der verschiedenen Schulen Deutschlands. Sein wohlgegliederter Organismus mit einem leitenden Ausschusse des in den jährlichen Gesamtversammlungen gewählten Vororts an der Spitze, der mit den Ausschüssen von Landesvereinen in stetem Verkehr stand, mit einer allgemeinen deutschen Schulzeitung als dem stehenden Mittelpuncte aller Vereinsangelegenheiten, mit einer Beschlußfassung der Deputirten aller Landesauschüsse in Vereinsangelegenheiten zeigte bisher nicht gehörte Ziele und hat zum Vorbild für die spätere Gründung ähnlicher Vereine gedient. Er erregte aber bald das Mißtrauen der Regierungen, die ihrerseits bemüht waren, in von ihnen begünstigte, auch berufene Landesversammlungen die Klagen und Wünsche der Lehrer abzuleiten. Darum hat der allgem. deutsche Lehrerverein nur noch einmal getagt, in Nürnberg, dann wurde er verboten und dadurch gezwungen, von der Vereinsform abzugehen und an die Stelle derselben die weniger bedenkliche von regelmäßig wiederkehrenden Wanderversammlungen anzunehmen und sich speciell auf das Volksschulwesen zu beschränken. In dieser Form hat er trotz des in Preußen 1854 ergangenen Verbots, das erst im J. 1860 wieder aufgehoben wurde, als er in Mannheim vom Großherzoge von Baden in herzlicher Ansprache begrüßt worden war, bis heute bestanden. S. den folgenden Artikel. Die andere Form ist in dem 1871 gegründeten deutschen Lehrerverein zur Hebung der Volksschule wieder aufgelebt, wovon unten. Wirkliche Lehrervereine fristeten in der damaligen Reactionszeit ihr Leben nur in kleineren deutschen Staaten, worüber man sich wundern kann, da sie doch wie alle andere Vereine nur den Bestimmungen des Vereinsgesetzes, in Preußen bereits nach der Verordnung vom 11. März 1850, unterlagen, d. h. sobald sie ihr Statut, die Zahl und die Namen ihrer Mitglieder der Polizeibehörde des Orts, wo der Vorstand domicilirt mit der Verpflichtung eingereicht hatten, von jeder Aenderung Mittheilung zu machen, ohne weitere Erlaubnis in's Leben treten konnten. Trotz der Ausbreitung, welche das Vereinsleben auf allen Gebieten des öffentlichen und socialen Lebens damals gefunden, entstanden nur wenige neue größere, wie der bayrische Volksschulverein, der in den Jahren 1861—64 sich in acht Kreisvereine gliederte, 1863 der Provinzialverein hannoverscher Volksschullehrer,

1864 der schleswig-holsteinische und der hessen-darmstädtische, der durch die Anstellung eines besoldeten Vereinsanwalts zeigte, daß er eine fortgesetzte Wirksamkeit in Aussicht nehme.

Erst seit der Gründung des norddeutschen Bundes, — 1868 entstand der mecklenburgische Landeslehrerverein — mehr noch seit der des neuen deutschen Reichs ist wieder eine größere Rührigkeit eingetreten, ähnlich wie im Jahre 1848, theils weil man meinte, eine Neuorganisation der Schule, die von allen Betheiligten gewünscht wurde, werde als eine Reichsangelegenheit durch ein Reichsgesetz geschaffen werden, theils weil das Mißtrauen der Regierungen namentlich gegen die Lehrer der Volksschule verstummte, ja! in die Begrüßung als treue Kampfgenossen und in eine Förderung und Begünstigung der Lehrervereine umschlug, um aus deren Berathungen die Ansichten des Lehrerstandes kennen zu lernen, während bis dahin selbst Collectivpetitionen untersagt gewesen waren, theils weil man in dem ersten Staate des neuen deutschen Reichs mit dem endlichen Erlaß des seit 1856 versprochenen Schulgesetzes Ernst zu machen schien, theils endlich und nicht am wenigsten deshalb, weil die Aufgaben der Lehrervereine sich dadurch erweiterten, daß sie die äußeren Verhältnisse der Schule in ihren Bereich zogen. Am rührigsten sind dabei die Volksschullehrer gewesen, da ihre äußeren Verhältnisse, darüber konnte kein Zweifel sein, am meisten einer durchgreifenden, so oft versprochenen aber selten ausgeführten, jetzt bei dem geminderten Werth des Geldes durchaus gebotenen Besserung bedurften und da eine andere Organisation der Volksschule als der Grundlage des gesammten öffentlichen Unterrichts überall auf der Tagesordnung stand. Es ist jetzt (1880) kein deutscher Staat, in größeren keine Provinz, kein Regierungsbezirk ohne Volksschullehrerverein. Das Jahrbuch des deutschen Lehrervereins giebt alljährlich über die Zahl und Thätigkeit derselben Auskunft. Sie werden dort nach ihren Zielen unterschieden. Diejenigen, welche die genossenschaftliche Selbsthilfe pflegen, sind die zahlreichsten. Da giebt es Sterbecassenvereine, die den Mitgliedern für den Fall ihres Todes die Begräbniskosten und oft mehr als das, eine Auszahlung größerer Summen an die Hinterbliebenen bis zu 860 Mk. (Pestalozzverein badischer Volksschullehrer) gewähren, da giebt es Lebensversicherungsvereine (in Mecklenburg kann sich die Versicherungssumme auf 150—1500 Mk. belaufen) zum Theil im Anschluß an Lebensversicherungs-Actiengesellschaften, die den Lehrern besondere Vortheile einräumen, — man denkt selbst an die Gründung einer allgemeinen deutschen Lehrer-Lebensversicherungsgesellschaft — da giebt es in gleicher Organisation Brandschäden-Versicherungsvereine (der in Schleswig-Holstein hat 1233 Mitglieder mit über 4 Millionen Mark Versicherungssumme, der in Sachsen 90 Bezirke mit 3030 Mitgliedern und 10½ Millionen Mark), Unterstützungsvereine in Krankheitsfällen, Pensions- und Emeriten-Unterstützungsvereine, Wittwen- und Waisen-Unterstützungsvereine (viele mit dem Namen Pestalozz schon bei der Säcularfeier seines Geburtstages gegründet; der bayrische Volksschullehrerverein hat 1879 durch eine Prämienlotterie seinem Lehrerwaisenstift 200 000 Mk. zuführen können!), Vereine für Ausbildung von Lehrerwaisen, wie die nassauische Adolfsstiftung durch Verabreichung von Stipendien zur Ausbildung für jeden ehrlichen Beruf, endlich auch auf Lehrer beschränkte Consum-, Vorschuß- und Sparvereine. Der Magdeburger Lehrerverein hat sogar eine „Verkaufsstelle für antiquarische Bücher“ gegründet. Auf diesem Gebiete hat sich eine äußerst wohlthätige und erfolgreiche Thätigkeit gezeigt, deren Grenzen noch nicht abzusehen sind. — Als eine zweite Kategorie der Volksschullehrervereine werden in den genannten Jahrbüchern aufgeführt solche, die ausschließlich oder vorzugsweise Bildungszwecke verfolgen, schulwissenschaftliche Bildungsvereine, pädagogische Vereine u., als eine dritte diejenigen mit allgemeinen Zielen, beide über das ganze deutsche Reich verbreitet. Dort werden auch diejenigen auf confessioneller Grundlage aufgeführt zum Unterschiede von denen, die sowohl die Lehrer christlicher Confessionen wie die jüdischen als gleichberechtigte Mitglieder zählen. Zu jenen gehört z. B. die 1866 von Prof. Lucius und Pfarrer Schlosser gegründete hessische Lehrerconferenz für beide Hessen und Frankfurt, in Württemberg seit 1865 ein kath.

Volksschullehrerverein mit dem Zwecke, Förderung des kath. Erziehungs- und Unterrichtswezens, allgemeine und einheitliche Behandlung von Standesfragen, und seit 1870 der Verein evang. Lehrer. Ueber den evang. Schulverein in Preußen seit 1853, in Bayern seit 1865, die eine oppositionelle Stellung gegen die widerchristliche Zeitrichtungen, der letztere direct gegen den bayrischen Lehrerverein einnehmen, s. den Art. Schulvereine. Ueber den Verein christlicher Lehrer und Lehrerinnen in den Niederlanden, der dem Staatsschulgesetz Opposition macht, s. Bd. III. S. 604.

Als der bedeutendste aller neu gegründeten Vereine von Volksschullehrern ist aber der am Schluß des Jahres 1871 in Berlin gegründete Deutsche Lehrerverein zur Hebung der Volksschule anzusehen, der dem Gedanken eines eigenen deutschen Volksschullehrerstandes und dem Gefühle für die Ehre und das Wohlergehen desselben Ausdruck geben sollte. Nach seinem neuesten Statut von 1879 hat er zum Zwecke die Förderung der Volksbildung durch Hebung der Volksschule und erstrebt demzufolge eine ihrer Wichtigkeit entsprechende Stellung im Staate, die Hebung der Bildung des Lehrerstandes, eine dem jetzigen Standpunkte der Pädagogik entsprechende Organisation des Unterrichts, eine zweckmäßige Ausstattung der Schulen, eine mit der Bedeutung des Berufs im Einklang stehende Besoldung der Lehrer, endlich die Leitung und Beaufsichtigung der Schule durch Fachmänner. Er will dies hohe Ziel zu erreichen suchen durch stetige Bildungsarbeit der Lehrer an sich selbst in kleineren und größeren Kreisen, namentlich auch in Specialvereinen, durch Btheiligung an bestehenden und Begründung von neuen Volksbildungsvereinen, sowie durch Verbreitung richtiger Anschauungen von dem Wesen und der Aufgabe der deutschen Volksschule vermittelst der Presse, nicht weniger durch Einwirkung auf die Verwaltungsbehörden und die gesetzgebenden Factoren. Was die Organisation des Vereins betrifft, so gliedert er sich in Zweigvereine, und steht unter der Leitung eines Centralvorstands, der sich zusammensetzt aus dem geschäftsführenden Ausschusse und den Vorstandsmitgliedern der einzelnen Verbände. Jenen erwählt der durch die alle zwei Jahre zusammentretende Delegirtenversammlung bestimmte Vorort aus seiner Mitte als das zusammenfassende verbindende Organ, durch welches die Zweigvereine stetig zu einander in Beziehung und geistigen Austausch treten; an ihn haben dieselben alljährlich einen Gesamtbericht über Bestand und Thätigkeit zu erstatten. Außer den Delegirten-Versammlungen, zu denen jeder Zweigverein auf je 300 Mitglieder einen Delegirten senden kann, den sogenannten Lehrertagen sind auch nach Bedürfnis vom Centralvorstand auszuschreibende Mitgliederversammlungen vorgezehen, auf denen nur die Delegirten das Recht der Berathung und Beschlussfassung haben. Zu den Kosten der Geschäftsführung und Centralleitung hat jeder Zweigverein pro Kopf seiner Mitglieder einen Beitrag von 10 Pfg. zu leisten. Dafür zahlt die Centralkasse den Functionären des Vereins ihre baaren Auslagen, den Delegirten die Fahrkosten und den Mitgliedern des Ausschusses die Reisevergütung. Das neue Statut ist abgedruckt in dem mehrerwähnten Jahrbuch 1880, S. 43. Man glaubt die Zahl seiner Mitglieder 1880 bereits auf 18 000 schätzen zu können, die Zahl der Mitglieder der deutschen Lehrervereine überhaupt auf mehr als 30 000. Beides sind Achtung gebietende Zahlen, wenn die erstere auch nur $\frac{1}{3}$ der preussischen (der Landesverein preussischer Volksschullehrer hat sich angeschlossen), die letztere höchstens ein Viertel der Gesamtzahl der deutschen Volksschullehrer repräsentirt. Die Vereine mehrerer Staaten haben sich ihm noch nicht angeschlossen, zum Theil daran durch die Particulargesetzgebung gehindert. In Hamburg waren im Jahre 1880 einundzwanzig Vereine durch 65 Delegirte vertreten. Aber schon in seinem jetzigen Umfange kann seine Bedeutung von keiner Seite unterschätzt werden; sie läßt sich aus den von ihm seit 1876 herausgegebenen Jahrbüchern und seinem Hauptorgan, der Pädag. Zeitung erkennen. Eine Statistik, wie sie von verschiedenen Verhältnissen der deutschen Volksschule dort gegeben wird, ist bisher noch nicht da gewesen und in ihrer Abweichung von der officiellen (z. B. den Preussischen Kammern alljährlich vorgelegten) beachtenswerth. Die von seinem geschäftsführenden Ausschusse aufgestellten und an alle Lehrervereine des Ver-

bands geschickten Fragen zum preuß. Unterrichtsgefes erstrecken sich auf die Organisation der Schule, den Religionsunterricht, die Unterhaltungspflicht der Schule, die Schulaufsicht, Besoldung und Pension des Lehrers, der Wittwen und Waisen, die Bildung, Anstellung, Disciplinirung und staatsbürgerliche Stellung des Volksschullehrers und sollen die Ansichten der deutschen Lehrerschaft über die Principien der Unterrichtsgefesgebung hervorrufen, und einem Botum des Lehrertags zur Grundlage dienen, dem, so hofft man, die gefesgebenden Factoren eine eingehende Beachtung nicht versagen werden. Seine Aufforderungen zur genossenschaftlichen Selbsthilfe und die Rathschläge zur Gründung und Förderung derselben sind bereits von dem besten Erfolg begleitet gewesen. Man darf auf seine Weiterentwicklung gespannt sein, wenn auch die Voraussetzung hinfällig geworden, daß die deutsche Volksschule durch ein Reichsschulgefes neu organisiert werden könne und solle. Vgl. darüber den Artikel „Deutsches Reich“.

Auch auf dem Gebiete der höhern Schulen sind Lehrervereine zahlreich entstanden. Ein allgemeiner deutscher Realschulmännerverein hat eben (1880) seine Delegirtenversammlung zu Berlin gehalten. Der Bericht darüber entwicelt ein Bild rastloser Thätigkeit in der Presse und in den Einzelvereinen zur Förderung der Realschulsache, namentlich zur Erlangung der Berechtigung zum Studiren der Medicin für die Realschulabiturienten und zeigt an, daß die im vorigen Jahr beschlossene Städtepetition in dieser Sache an den Reichskanzler abgegangen sei. Zu einem allgemeinen deutschen Verein der Lehrer an höhern Schulen, der auch einmal geplant war (vgl. Most in den Verhandl. der Philologenvers. zu Basel S. 74) ist es aber noch nicht gekommen, obwohl das Unterrichtsweisen dieser Schulen durch die Einsetzung einer Reichsschulcommission, die periodisch zusammentritt und aus Mitgliedern verschiedener Staaten zusammengesetzt ist, einer einheitlichen Organisation entgegengeführt wird, hier also ein solcher Verein eher für angezeigt angesehen werden könnte. Es ist im folgenden Artikel gezeigt, wie die Versuche, den Verein deutscher Philologen und Schulmänner zu einer strafferen Organisation zu bringen, bisher mißlungen sind. Es fehlen dazu die treibenden Ursachen, die bei den Volksschullehrern in der Verkümmern ihrer materiellen Interessen liegen konnten. Eine Delegirtenversammlung aus den Vereinen in den verschiedenen deutschen Ländern zur Seite der Reichsschulcommission ließe sich sonst wohl in fruchtbarer Wirksamkeit denken. Man hat sich aber bisher auf Länder- und Provinzialvereine beschränkt. 1863 trat der Verein von Lehrern an bayrischen Studienanstalten in's Leben und gründete die Blätter für das bayer. Gymnasialschulwesen. 1853 ist der Verein von Lehrern an den höhern Schulen der Provinz Hessen-Nassau und des Fürstenthums Waldeck gestiftet. Er hat nach seinen Statuten zum Zweck „die Förderung des durch denselben vertretenen Lehrstandes in Beziehung auf Wissenschaft, Amt und gesellschaftliche Stellung“, verfolgt also nicht ausschließlich Bildungszwecke. Schon in der ersten constituirenden Versammlung wurde z. B. der Antrag angenommen, eventuell durch eine Petition an den Cultusminister zu erstreben, daß die Lehrer der höhern Unterrichtsanstalten in Beziehung auf Servisclasse und Rang den Kreisrichtern gleichgestellt würden. Er hat einen jährlich neu zu wählenden Vorstand, der zur Verhandlung von pädagogischen und schulwissenschaftlichen Fragen auf den jährlichen Wanderversammlungen aus den von Lehrercollegien oder Vereinsmitgliedern vorgeschlagenen Themen oder Thesen die ihm besonders geeignet scheinenden auswählt und den sämmtlichen Anstalten zur Verbreitung durch Fachconferenzen Referate und Correferate mittheilt und für die Behandlung der Fragen auf der Jahresversammlung Referenten und Correferenten zu gewinnen bemüht, auch im Laufe des Vereinsjahrs Anträge einzelner Vereinsmitglieder in Berathung zu ziehen und weiter zu behandeln verpflichtet ist. Die Mitglieder sind zur Zahlung jährlicher Beiträge verpflichtet, über deren Verwendung der Schatzmeister jährlich Rechnung abzulegen hat. Zum Verein gehörten 1880 50 Lehranstalten und 400 Mitglieder. In der damaligen sechsten Generalversammlung gelangten zur Annahme folgende Anträge: 1. den Vorstand zu beauftragen, bei dem Cultusminister um Einreichung der akademisch

gebildeten Lehrer höherer Schulen in eine entsprechende Rangklasse einzukommen; 2. die Schulbehörde um Erlass einer Instruction für die Ordinarien und Lehrer zu ersuchen, deren Entwurf erst den Lehrercollegien zur Aeußerung mitzutheilen sei; 3. beim Staatsministerium und Abgeordnetenhaus um Revision der Statuten der allgemeinen Wittwen-Versorgungsanstalt zu Berlin einzukommen. Die wissenschaftliche Seite repräsentirte der Vortrag über Induction und Deduction beim naturwissenschaftlichen Unterricht.

In einer Zeit, wo die Regierungen nicht mehr eine *politique de resistance* sondern *de mouvement* verfolgen, d. h. zu rechter Zeit und in richtiger Weise die fortschreitende Bewegung der Geister selbst mit bewusster Sicherheit dem zeitweilig erreichbaren Ziele zuzuführen suchen, wird sich kein Schulregiment zu den Lehrervereinen, auch nicht zu denen der Volksschullehrer ablehnend stellen können. Es trägt ja selbst in erster Linie an der Richtung derselben Schuld durch die Steigerung der Forderungen, die es an die Ausbildung der Volksschullehrer gestellt hat. Die alten Schulmeister früherer Zeiten würden nie daran gedacht haben. Die Gestaltung des öffentlichen Lebens trägt die weitere Schuld, denn wo giebt es überhaupt noch einen Stand, der sich nicht in Vereinen zur Verfolgung seiner Interessen zusammenthäte! Die Lehrervereine sind ein Zeugnis der fortgeschrittenen Bildung des Lehrerstandes, des berechtigten Strebens, das Standesgefühl wach zu rufen zur Erlangung einer dem Berufe gebührenden Stellung, zur Anregung und Förderung idealen Strebens. Die Ziele, die sie sich vorgesetzt, kann man doch nur anerkennen. Wer kann daran zweifeln, daß Lehrervereine, welche Bildungszwecke verfolgen, ein vortreffliches Mittel sind, um die Fortbildung der Lehrer zu fördern. Hierzu dienen die mündlichen Verhandlungen über Gegenstände der Schulwissenschaft, der Methode und Disciplin, der Austausch von pädagogischen Erfahrungen, der die Anschauung des Einzelnen bereichert, die Debatten, welche sich an die Vorträge knüpfen und wenn sie auch nicht immer ein greifbares Resultat herbeiführen, doch eine reiche Ausfaat von Bemerkungen austreuen, die auf einem guten Grunde reichliche Früchte tragen können. Hierzu dienen weiter die von solchen Vereinen veranlaßten Lesezirkel, Herausgabe von Zeitschriften und Correspondenzblättern, in welchen die Theilnehmer ihre Erfahrungen und Ansichten niederlegen und aus welchen sie Zuflüsse für ihre eigene Weiterbildung erhalten, Preisstiftungen für Ausarbeitungen zur Concurrenz der Mitglieder, Vereinsbibliotheken, Lehrmittelausstellungen, Fortbildungscurse für Lehrer gegen Zahlung eines Honorars, wissenschaftliche Vorlesungen u. s. w. Der Leipziger Lehrerverein hat eine Comeniusstiftung gegründet, deren Katalog 1878 bereits über 14 000 Bände und Brochüren umfaßte, darunter 319 pädag. Zeitschriften, 255 deutsche, sonst englische, französische, italienische, holländische, amerikanische etc. Der Berliner Bezirksverband des deutschen Lehrervereins hat 1876 ein deutsches Schulmuseum gegründet in drei Abtheilungen, Bibliothek, permanente Lehrmittelausstellung und eigentliches Schulmuseum mit Flugschriften, Schulgesetzsammlungen, Lehr- und Lernmitteln früherer Zeit, charakteristischen Producten der Schülerwelt zur Darstellung der Entwicklung der einzelnen Unterrichtsgegenstände. Vgl. das Statut im Jahrbuch des deutschen Lehrerv. 1878 S. 50. Erst durch die Lehrervereine ist die große Zahl von jetzt erscheinenden pädagog. Zeitschriften und Schulblättern überhaupt möglich geworden, da ihre Mitglieder sich zur Haltung derselben verpflichten oder dazu die Schulgemeinden veranlassen. Ihr Reinertrag wie der durch die von den Vereinen ausgegangenen Herausgabe von Volksschullesebüchern erzielte, meistens sehr beträchtliche fließt gewöhnlich in die Kassen der Vereine für genossenschaftliche Selbsthülfe, die ihrerseits doch auch nur als wohlthätig wirkende Institute bezeichnet werden können und mit Recht überall die Unterstützung, auch materielle, der Schulbehörde erhalten. Die Noth der Lehrer hat sie hervorgerufen und ist dabei ersunderisch gewesen, und wenn auch hier eintritt, daß Gut Muth macht, so ist schon dafür gesorgt, daß der letztere nicht in Uebermuth ausschlägt; die segensreiche Wirkung der Lehrervereine in diesen beiden Richtungen steht sicherlich außer allem Zweifel. Jedes Schulregiment sollte sie als Bundesgenossen bei der Lösung seiner Aufgaben froh begrüßen und wo es sie nicht findet, ihre Gründung

veranlassen und möglichst unterstützen, es sei denn, daß es sie durch eigene Anordnungen zu ersetzen sucht, wie das Oesterreich gethan. Dort hat das Schulgesetz vom 14. Mai 1869 Bezirks- und Landesconferenzen der Volksschullehrer vorgeschrieben, deren Regelung durch Min.-Verordn. vom 8. Mai 1872 in so verständiger Weise erfolgt ist, daß die ungeborenen Lehrervereine dort allerdings fast überflüssig erscheinen können. Alle Lehrer der öffentlichen Volks- und Bürgerschulen, auch die Religions- und alle Seminarlehrer sind dort verpflichtet an jährlichen Bezirksconferenzen theilzunehmen. Dort wählen sie die Mitglieder der Landesconferenz, die regelmäßig alle drei Jahre, nach Bedürfnis auch häufiger von der Landesschulbehörde einberufen werden muß. Man hat die Aufgabe derselben dahin bestimmt, über die von der Landesschulbehörde ihr vorgelegten Fragen Gutachten abzugeben und sonst über die Mittel zur Förderung des Volksschulwesens, sowie über Angelegenheiten zu berathen, welche die Rechte, Pflichten und Verhältnisse der Lehrerschaft betreffen. Sie ist aber auch berechtigt, selbständige Anträge zu stellen und die Erweiterung der Tagesordnung zu beschließen. Alle Gegenstände der Verhandlungen, die öffentlich sind, unterliegen der Vorberathung eines von den Mitgliedern der Landesconferenz gewählten Ausschusses unter dem Vorsitze des Landeschulinspectors. Man sieht, die Organisation ist eine so durchdachte, wie sie für ungeborene Lehrervereine kaum besser zu finden ist. Oesterreich ist damit andern Ländern vorangegangen, in denen allerdings das Bedürfnis jetzt ebenfalls empfunden wird, bei Neuorganisationen des Schulwesens die betr. Lehrerkreise zu hören, in denen man aber demselben in solcher Weise genügen zu können glaubt, daß zeitweise durch den Cultusminister einberufene Lehrer zur Berathung von organisatorischen Entwürfen zusammentreten. Das reicht für die jetzige Zeit schwerlich aus und macht eben deshalb die ungeborenen Lehrervereine nothwendig.

Auch die Lehrervereine, welche neben den Bildungszwecken und der genossenschaftlichen Selbsthilfe noch weitere Ziele verfolgen, sollten nicht so misstrauischen Auges angesehen werden, wie das namentlich bei den Volksschullehrervereinen so oft der Fall ist. Sie unterliegen doch einer zu scharfen Kritik, wenn der Geist derselben im allgemeinen als ein Irrgeist bezeichnet wird, dessen Herrschaft der Schule und dem Vaterlande Unheil, dem Ansehen des Lehrerstandes nur Schaden bringen könne, ja! als ein Geist des Umsturzes, der Selbstüberschätzung, des Unfriedens, der Auflehnung, der unlauteren Opposition unter dessen Druck der besonnenere Theil des Lehrerstandes seufze, wie unter dem moralischen Drucke vorlauter, anmaßlicher Agitatoren. Wir sind nicht gemeint, die Ausschreitungen manigfacher Art zu vertheidigen, gleichwohl sind dieselben doch oft als eine Abwehr von Ausschreitungen der Gegner, von schweren Anklagen und Verdächtigungen, und als eine Kundgebung desjenigen Geistes zu entschuldigen, der in den letzten zehn Jahren unter den Augen, ja! nicht selten durch directe Einflüsse der Schulbehörden in den Lehrerkreisen groß gezogen ist. Allerdings ist es etwas anderes, ob sich die Lehrervereine mit Gegenständen beschäftigen, die in das Gebiet der Pädagogik und Didaktik einschlagen und in die Fachwissenschaft, die der Lehrer zu seinem Berufe gewählt hat, oder mit Gegenständen, die die Verwaltung und äußere Organisation der Schule betreffen. Dort ist er stimmberichtig, mehr als jeder andere, hier aber können alle Mitinteressenten der Schule, in sonderheit die freilich dormalen ungebührlich zurückgesetzte Familie ein mindestens gleiches Stimmrecht beanspruchen. Es entsteht also die Gefahr, daß die Lehrervereine bei ihren Behandlungen der hieher gehörigen Fragen nur ihre Interessen in's Auge fassen und zu völlig einseitigen Beschlüssen kommen. Geklagt ist darüber schon genug. Es soll gewiß die Stimme der Lehrer gehört werden, wenn es sich handelt um die an die Volksschule aus den Bedürfnissen des Lebens heraus gestellten neuen Anforderungen, um Gehalts- und Pensionsverhältnisse, Anstellung und Beförderung der Lehrer, über Schulaufsicht und Berufsbildung, über alles, was zur Schulhygiene gehört, über die Klagen, daß die Schüler überbürdet werden, über die obligatorische Einführung der Kindergärten und der Fortbildungsschule; aber diese Stimme kann nicht maßgebend sein und sie soll nicht als Forderung sondern als bescheidene Meinungsäußerung auftreten. Bedenklicher muß schon die Behandlung von Fragen erscheinen, die in das

Gebiet des Staatsrechts und Kirchenrechts fallen. Gleichwohl werden dieselben neuerdings mit Vorliebe gerade von Volksschullehrervereinen auf die Tagesordnung gesetzt: Trennung der Schule von der Kirche, Ersetzung der Confessions- durch die Simultanschule, Abzweigung des Unterrichts- vom Cultusministerium, Staatsdienereigenschaft der Lehrer, Gründung einer allgemeinen Volksschule zur Vereinigung aller Stände unter Verwerfung der sog. Vorschulen, die Verwendung weiblicher Lehrkräfte im öffentlichen Schuldienste zc. Hier dürfte eine größere Reserve angezeigt sein, wie man eine solche in den Vereinen der Lehrer höherer Unterrichtsanstalten findet, obwohl die letzteren nach ihrem gesammten Bildungsgange zur Behandlung solcher Fragen wohl eher berechtigt wären. Werden derartige Fragen auf die von einem Centralpuncte ausgegebene Parole in den einzelnen Vereinen übereinstimmend beantwortet, durch die Vereinspresse agitatorisch behandelt, in Petitionen an die gesetzgebenden Körper gebracht, so werden oft Hoffnungen rege gemacht, die unerfüllbar sind, und die Folge davon ist eine weit verbreitete Unzufriedenheit und Misstimmung in der Lehrerwelt. Wir glauben, das Schulregiment wäre in seinem vollen Rechte, wenn es hier den Vereinen eine Selbstbeschränkung anfühne, würden aber gleichwohl davon abrathen und für passender erachten, wenn es, wie es zuweilen geschieht, durch Theilnahme an den betr. Verhandlungen, natürlich ohne amtlichen Charakter, darzulegen suchte, was der Erfüllung der Wünsche andererseits entgegenstehe, wie nach der Consequenz der Logik sich das öffentliche Leben nun einmal nicht gestalten lasse und die Schule kein selbständiger Organismus sei. Mag man den Lehrervereinen freie Hand und Zeit zur Entwicklung lassen, sie werden mit der Zeit schon selbst die Grenzen zu finden wissen, in denen sie sich zu halten haben. Der Oberpräsident von Westfalen, der den beiden letzten Versammlungen des westf. Lehrerbunds beiwohnte, sagte auf den ihm dafür votirten Dank u. a.: „Ich habe auch heute vieles gelernt. Es sind allerdings mitunter Wünsche ausgedrückt worden, die über das Ziel hinausgeschossen, und ich würde nicht ehrlich sein, wollte ich sagen, daß ich mit allem, was hier gesprochen, einverstanden wäre. Aber im großen und ganzen haben die Verhandlungen auf mich einen wohlthuenden Eindruck gemacht, weil ihnen die Unterlage der Erfahrung nicht fehlte und weil sie auf dieser Grundlage erwachsen sind, die ich nur als berechtigt anerkennen kann“. Möchten die Lehrervereine überall von den Vorgesetzten eine solche wohlwollende Beurtheilung finden, aber auch Leiter, die mit genug Weisheit und Macht ausgerüstet sind, die Vereinsthätigkeit in den richtigen Grenzen zu halten.

Stizel †. Firnhaber.

Lehrerversammlungen. Im vorigen Artikel sind die Lehrervereine im Unterschiede von den Lehrerverfammlungen behandelt. Dort sind diese bereits geschieden in solche, die von den Lehrervereinen statutarisch als eines der Mittel zur Erreichung ihrer Ziele verwendet werden, und solche, die als selbständige Veranstaltungen bestehen. Beide treten periodisch zusammen, die ersteren in Lehrervereinen kleineren Umfangs mehrere male im Jahre an einem und demselben oder an verschiedenen Orten, in denen größeren Umfangs alljährlich und immer an verschiedenen Orten, also als Wanderverfammlungen, als welche die letzteren immer auftreten. Beide werden durch Satzungen geregelt, die über ihre Periodicität, Jahreszeit und Dauer der Versammlungen, über die Geschäftsführung, die parlamentarische Form der Verhandlungen, den Vorsitz, Art der Berufung, Bedingung der Theilnahme zc. das Erforderliche festsetzen, und unterliegen im übrigen den staatlichen Vereinsgesetzen. Vgl. den vorigen Artikel. Während die ersteren nur auf eine thätige Theilnahme der Mitglieder des Vereins oder wie auf dem deutschen Lehrertage nur der Delegirten rechnen, bzw. dieselben zulassen, wenn auch die Verhandlungen sonst öffentlich sind, vereinigen die letzteren die Lehrer verschiedener Länder als Vertreter der Wissenschaft und Schulen. Auf diese beiden Arten von periodisch wiederkehrenden Lehrerverfammlungen, und zwar auf die deutschen, beschränken wir uns hier.

Die Gründung von Versammlungen sämmtlicher Lehrer eines Landes von der Volksschule bis zur Universität und technischen Hochschule ist im Jahre 1878 mehrjad

versucht worden, als es sich um die Aufstellung grundrechtlicher Bestimmungen über die Schule handelte. Die Aufgabe, jeder Kategorie von Schulen und Lehrern ihre Stellung im Gesamtschulorganismus zuzuweisen, glaubte man in gemeinsamen Berathungen besser lösen zu können. Ein Band inniger Verbrüderung sollte alle Lehrer umschlingen. Auch die von dem allgemeinen deutschen Lehrerverein 1848 nach Eisenach berufene Versammlung (s. den vor. Artikel) gieng von einer solchen Hoffnung aus. Mager war nicht einverstanden, aber schwieg. Phil. Wackernagel hatte den Muth zu offener Opposition. Die Theilnehmer waren an Kenntnissen und allgemeiner, namentlich socialer Bildung zu verschieden, die Interessen nicht minder. Selbst in kleineren Kreisen haben sich deshalb solche Versammlungen nicht lange gehalten, einige Städte ausgenommen, deren Lehrerschaft davon einen Segen gehabt. Es ist nicht gut, wenn die Volksschule, die Realschule, die Töchterschule, das Gymnasium eines Ortes neben einander hergehen und jede Anstalt ihr Ziel verfolgt, ohne von der anderen Notiz zu nehmen. Stehen sie sämmtlich unter einer oberen Leitung, so wird dieselbe bemüht sein, in Sachen der Disciplin und des Studienganges eine Uebereinstimmung zu Stande zu bringen. Das ist aber nicht immer der Fall, und es ist etwas anderes, gegebenen Befehlen oder gefundenen Vereinbarungen zu folgen. Hier könnten solche periodisch wiederkehrende Versammlungen aller Lehrer eines Ortes Ersprießliches leisten. Aber die Standesunterschiede lassen es selten dazu kommen. Dagegen haben sich die Versammlungen von Lehrern der einzelnen Kategorien erhalten und entstehen immer neu. Im deutschen Lehrervereine (s. den vor. Artikel) halten alle Zweigvereine jährlich ihre Generalversammlungen. Die Jahrbücher desselben geben jedesmal ein Referat über deren Thätigkeit. Vom Jahre 1880 an tritt der von dem Verein in's Leben gerufene deutsche Lehrertag nur alle zwei Jahre zusammen, wohl zu unterscheiden von der deutschen Lehrerverversammlung, die hervorgegangen aus dem 1848 geplanten allgemeinen deutschen Lehrervereine (s. den vor. Art.), als ein selbständiger, von keinem bestimmten Vereine abhängiger Congreß bisher alljährlich an verschiedenen Orten Deutschlands ihre Sitzungen unter lebhafter Theilnahme gehalten und trotz vielfacher Angriffe doch schließlich eine wolverdiente Anerkennung bei der Verfolgung ihrer Ziele gefunden hat. Wie haben sich doch die Ansichten der Regierungen geändert! Als im Jahre 1842 die Schullehrer der Provinz Brandenburg eine allgemeine Versammlung in Berlin planten, wurde dieselbe nicht geduldet. Ein erheblicher Nutzen sei davon nicht zu erwarten, da die methodische Behandlung einzelner Lehrfächer bei Elementarlehrern durch bloße Vorträge nicht gefördert werde, die Vielheit und Verschiedenheit der Gegenstände bei deren kurzer Behandlung ein klares Auffassen des Vorgetragenen fast unmöglich mache und die große Zahl der Versammelten ein ruhiges Besprechen ausschliesse. Die zerstreuten, mehr auf- als anregenden Eindrücke einer solchen Versammlung, in welcher Ungeeignetes und Unüberlegtes fernzuhalten nicht in der Macht des Vorstandes stehe, würden den Sinn des Lehrers von dem kleinen Kreise seiner Gemeinde abziehen, in deren Mitte er zu stillem, geräuschlosem Wirken berufen sei, die Kosten würden die Kräfte mancher Lehrer übersteigen. Eine dauernde Belebung und Erhöhung des Eifers im Lehrerberufe werde viel genügender in dem belehrenden und ermunternden Verkehr mit den zu einer Lehrerconferenz vereinigten Amtsgenossen gewonnen. Wer wollte verkennen, daß in diesen Worten viel Wahres enthalten sei? Auch Herbart erwartet von größeren Lehrerversammlungen nicht viel. Eine pädagogische Discussion, schreibt er (Werke XI. S. 415—18), kann nur dann Nutzen gewähren, wenn erstlich Principien allgemein zugestanden sind, von welchen aus die Gründe entwickelt und geprüft werden können, Principien theils über die Endabsicht der Erziehung und des Unterrichts und über den Zweck der Stiftung der Schulen, die von tieferen Principien über den Werth des Menschen, den Beruf des Bürgers abhängen, theils über die Bildsamkeit des Menschen; wenn sodann nur diejenigen eine Stimme verlangen, welche pädagogische Erfahrung haben und zwar gemacht an verschiedenen Altersstufen, an lange beobachteten Subjecten und mit Rücksicht auf die verwandten

Möglichkeiten neben dem Wirklichen; wenn nicht mehrere disputiren, als sich einander gegenseitig hinreichend erklären können; ist die Zahl so groß, daß entweder einer vorlaut werden muß, oder jeder nur wenige Worte reden darf, damit andere auch zum Worte kommen, so entstehen Misverständnisse aus den ungenügenden Aeußerungen und Verdruß über falsche Auslegungen, welche zu berichtigen man nicht Zeit hat; endlich wenn die Besprechung gründlich genug geführt wird, damit die Materie erschöpft werden kann. Wie selten werden die gestellten Bedingungen erfüllt! Und eine Gefahr haben diese zahlreichen Versammlungen sämmtlich, daß sie nämlich zu einer ärmlichen Copie des politischen Parlamentarismus herabsinken, daß ihre Beschlüsse von der Parteistellung aus, nicht aus der Vernunft der Sache und einer allseitigen Prüfung hervorgehen, daß statt eines ehrlichen rückhaltslosen gegenseitigen Austauschs der Ansichten zur Verständigung und Annäherung der Gemüther ein Parteiterrorismus eintritt, der ein Sklave der öffentlichen Meinung, des Egoismus und sich hervordrängender Eitelkeit seine Sonderinteressen in den Vordergrund schiebt. Es wird noch einer langen Zeit bedürfen, bis diese Gefahr überwunden wird.

Von selbständigen jährlichen Versammlungen akademisch gebildeter Gymnasiallehrer nennen wir die zu Aschersleben, wo sich alljährlich zu bestimmter Zeit Gymnasiallehrer aus Preußen, Hannover, Braunschweig und Anhalt zusammenfinden, die Jahresversammlungen sächsischer Lehrer und die Wanderversammlungen der mittelhessischen Gymnasiallehrer, die 1857 ihren Anfang genommen und 1880 bis zur 19ten gediehen sind, berechnet auf Gymnasiallehrer aus beiden Hessen, Baden, Pfalz, Frankfurt, Nassau und Rheinpreußen, jetzt auch Elsaß, die Pfingstdienstags zusammentreten. Solche kleinere Vereine werden eher als die größeren zu eng befreundeten Kreisen von Fachgenossen, die ihre in der Praxis gemachten Erfahrungen mit aller Offenheit austauschen. Da ihre Verhandlungen sich nicht allein auf die Philologie, sondern auch auf die Gymnasialpädagogik und Didaktik erstrecken, und die anwesenden Lehrer aus den verschiedenen benachbarten Staaten dabei die bei ihnen bestehenden gesellschaftlichen Einrichtungen und ihre bei der Ausführung derselben gemachten Erfahrungen mittheilen, so sind die Debatten gewöhnlich sehr lebhaft, anregend und fruchtbar.

Die Versammlungen der deutschen Philologen, Schulmänner und Orientalisten sind unter den zahlreichen wissenschaftlichen Wanderversammlungen von Theilnehmern aus ganz Deutschland nächst den Versammlungen der Naturforscher die ältesten. Sie sind 1837 von einer in den Tagen der Säcularfeier der Göttinger Universität unter den Auspicien Alexander v. Humboldt's auf Anregung von Kost und Thiersch gegründeten „philologischen Gesellschaft“ in's Leben gerufen, „ein Gedanke, geboren von der Begeisterung eines Festjubels, zündend mit der Wirkung des Moments, aber seine elektrische Kraft ungeschwächt fortpflanzend durch alle Gauen Deutschlands und über dieselben hinaus“. Es ist, schrieb Thiersch an G. Hermann, die vorzüglichste Absicht, die Philologen der verschiedenen Sparten und Schulen in möglichster Zahl an einander zu bringen, und die Hoffnung, welche sich daran knüpft, ist, daß der mündliche und persönliche Verkehr vieles ausgleichen werde, was sich widerstrebt, vieles fördern, was durch gemeinsamen Rath besser gedeihen wird. Es handelte sich also zunächst um die Ausgleichung des wissenschaftlichen Gegensatzes, der damals in der Betreibung der philologischen Studien hervorgetreten war, des Gegensatzes zwischen historischer und sprachlicher, realer und formaler Philologie, zwischen der Leipziger und der Berliner Schule. Man wollte aber auch, wie Kohlrausch in seinen Erinnerungen (Hannover 1863) erzählt, eine Aenderung der Kampfarmt und des Tones in den Schriften der Gelehrten herbeiführen, der oft unnöthig scharf und lieblos geworden war. Die Gesellschaft hatte die Philologie im weitesten Sinne des Wortes genommen, auch die orientalische und germanische nicht ausgeschlossen, wie die Namen der Gelehrten zeigen, welche die in Göttingen entworfenen Statuten unterschrieben haben. Es waren Thiersch, Kohlrausch, K. D. Müller, K. Lachmann, Dahlmann, Jacob und Wilhelm Grimm,

Welder, Götting, Ewald, Ranke (damals Director und Prof. in Göttingen), Mitsch, Grotefend Vater und Sohn, Meier (Halle), Pott, v. Leutsch, Ahrens, Casar, Benfey, Bergl, Emperius, Schneidewin, Geffers, Krusche und Bode (Göttingen), weit überwiegend also Universitätslehrer. In den Statuten §. 1 wurde als Zweck hingestellt: a) das Studium der Philologie in der Art zu befördern, daß es die Sprachen (Grammatik, Kritik, Metrik) und die Sachen (den in den schriftlichen und artistischen Denkmälern niedergelegten Inhalt) mit gleicher Genauigkeit und Gründlichkeit umfaßt; b) die Methoden des Unterrichts mehr und mehr bildend und fruchtbringend zu machen, sowie den doctrinellen Widerstreit der Systeme und Richtungen auf den verschiedenen Stufen des öffentlichen Unterrichts nach Möglichkeit auszugleichen; c) die Wissenschaften aus dem Streite der Schulen zu ziehen und bei aller Verschiedenheit der Ansichten und Richtungen im wesentlichen Uebereinstimmung sowie gegenseitige Achtung der an demselben Werke mit Ernst und Talent Arbeitenden zu wahren; d) größere philologische Unternehmungen, welche vereinigte Kräfte in Anspruch nehmen, zu befördern. Zur Erreichung dieses Zweckes wollten die Teilnehmer nach §. 2 des Statuts a) sich gegenseitig durch Rath und Mittheilung möglichst unterstützen; b) in einem schon bestehenden oder neu zu gründenden philologischen Journale Anzeigen und Beurtheilungen neu erschienener Schriften und Abhandlungen in dem oben bezeichneten Sinne niederlegen; c) in ihren umfassenderen Arbeiten nach denselben Grundsätzen verfahren und dieselben unter ihren Freunden möglichst verbreiten; d) sich an bestimmten Orten und in noch zu bestimmenden ein- oder zweijährigen Zeiträumen zu gegenseitigen Besprechungen und Mittheilungen vereinigen. Als Aufgabe dieser Versammlungen wurde §. 3 bezeichnet: a) Mittheilungen aller Art über neubegonnene und eingeleitete Unternehmungen und über neue Untersuchungen auf dem Gebiete der Philologie; b) Berathungen über Arbeiten, welche zu unternehmen den Zwecken der Gesellschaft förderlich sei, und über die Mittel ihrer Ausführung; c) conversatorische Behandlung schwieriger Punkte im Gebiete der Philologie und der Methodik des Unterrichts; d) zusammenhängende Vorträge, jedoch nur über Gegenstände, über welche die Gesellschaft die Ansicht eines ihrer Mitglieder zu hören im voraus beschloffen, oder welche der jeweilige Vorstand genehmigt hat; e) Berathungen über den Ort, die Zeit und den Vorstand der nächsten Vereinigung und über die Punkte, welche in ihr etwa zur besonderen Berathung gebracht werden sollen. Das Recht der Mitgliedschaft an dem Vereine wurde in §. 4 der Statuten folgendermaßen fixirt: Ein jeder Philolog kann der Gesellschaft als Mitglied beitreten, der dem Staate, welchem er angehört, die nöthige Gewähr seiner Kenntnisse und Gesinnungen dadurch giebt, daß er an Gymnasien oder Universitäten lehrt oder gelehrt hat oder in einem anderen öffentlichen Amte steht. Auch Schulmänner, welche die übrigen Zweige des höheren öffentlichen Unterrichts, als Mathematik, Physik, Geschichte und Geographie besorgen, sind eingeladen, an den Versammlungen theilzunehmen. Sie vertreten dort die von ihnen gelehrten Gegenstände. Die Mitglieder des Vereins der Schulmänner des nördlichen Deutschlands wurden eingeladen, sich dieser Vereinigung anzuschließen. Die Einladung wurde persönlich durch Thiersch dem damals in Kiel tagenden Vereine überbracht (vgl. Verhandlungen des Vereins Norddeutscher Schulmänner. Schleswig 1841. S. 53), hatte aber nicht die gewünschte Folge.

Diese Statuten lassen darüber keinen Zweifel, daß, wie schon der Name „Philologische Gesellschaft“ anzeigt, ursprünglich die Gründung eines Vereins intendirt war. Die Ziele, die sie sich vorgesetzt, waren auf keinem anderen Wege zu erreichen. Dazu wäre eine ununterbrochene Wirksamkeit unter der Leitung eines bleibenden Vorstandes nöthig gewesen. Es hätte also einer Vereinsorganisation bedurft, wie sie (s. den vor. Artikel) später in anderen Lehrervereinen zu Tage getreten ist. Wir wissen nicht, was eine solche verhindert hat. Thatsache ist, daß es bisher nicht dazu gekommen ist, daß von allen zur Erreichung des vorgesetzten Zweckes in den Statuten vorgesehenen Mitteln nur das eine, die Berufung periodischer Versammlungen, bisher Verwendung gefunden hat. Ueber die Einrichtung derselben enthielten die Statuten nur wenig,

was sie aber unentschieden gelassen hatten, erhielt in der Praxis bald seine Bervollständigung. Zur Leitung der Versammlungen wurde anfänglich nur ein Vorsitzender bestimmt, seit 1841 ist aus leicht erklärlichen Gründen ihnen ein zweiter zugesellt und dem ersteren die Cooptation eines solchen überlassen, später sind auch die Vorsitzenden der Sectionen vorher ernannt. In Ulm wurde (1842) beschlossen, daß für die in §. 3 e. vorgeschriebenen Berathungen Vorschläge von einem Comité gemacht würden, das aus den anwesenden früheren und dem jeweiligen Präsidenten und aus anderen von den letzteren zugezogenen Mitgliedern der Versammlung bestehen solle. Für die Jahreszeit der Versammlung wurden die Herbstferien in Aussicht genommen, doch machte die Verschiedenheit der Ferienzeit im Norden und Süden die Wahl eines für alle deutschen Schulmänner gleich bequemen Termins fast unmöglich. Die Bestimmung desselben mußte also dem betreffenden Vorstände überlassen bleiben, da beliebt wurde, den Ort der Versammlung abwechselnd in den Norden, die Mitte und den Süden Deutschlands zu verlegen, das Land aber, wohin die Versammlung kommt, natürlicherweise die Mehrzahl der Theilnehmer liefert, für diese also die bequemste Zeit zu wählen ist. Für die Dauer der Versammlungen schienen anfänglich drei Tage zu genügen, später wurde ein vierter dazu genommen. Neuerdings werden für Vergnügungs- oder wissenschaftliche Fahrten noch einer oder mehrere Tage angeschlossen. Und wenn das Statut jährlich wiederkehrende Zusammenkünfte nicht gefordert hatte, so haben sie doch — ein Zeichen der Liebe, die sie gefunden — alljährlich stattgehabt, wofür nicht ungünstige Zeitläufte, wie die Jahre 1848, 49, 59, 66, 70, oder locale Hindernisse, wie 1853, den Ausfall rätzlich erscheinen ließen.

Schon die ersten Versammlungen bis 1848 sind unter stets steigender Zahl der Theilnehmer alljährlich gehalten worden und von den Regierungen unbeanstandet geblieben. Nur die zweite, in Nürnberg 1838 gehaltene ist mit misstrauischem Auge angesehen worden, wenigstens war Thiersch vom Ministerium Abel für alle Ausschreitungen verantwortlich gemacht. Dadurch findet die Versicherung desselben in der dortigen Eröffnungsrede seine Erklärung, daß hier nichts als Friedsameres und Wissenschaftliches behandelt und erstrebt werde, was jedem Staate, welches auch die Formen seiner Verwaltung seien, und jedem Alter sich heilsam erweise. Eine wirkliche Verweigerung der Erlaubnis zur Abhaltung der Versammlungen ist weder damals noch später eingetreten, mochte auch anfänglich eine deutsche Regierung sich minder zuvorkommend als die andere zeigen. Eine Wanderversammlung, die bald im Süden bald im Norden Deutschlands unter vielfältigem Wechsel der Theilnehmer tagte, war nicht dazu geeignet, die der philologischen Gesellschaft gestellten Aufgaben zu lösen. Sie konnte kein philologisches Journal gründen, konnte ihre der Mehrzahl nach jährlich wechselnden Mitglieder zu keinen Arbeiten verpflichten. Die der dritten Versammlung (in Gotha) gestellte Aufgabe, einen allgemeinen Lehrplan für die gelehrten Schulen Deutschlands zu entwerfen und zu beschließen, war unausführbar. Gemeinsame größere philologische Unternehmungen konnte sie nicht ausführen, sondern mußte sich darauf beschränken, sie anzuregen, wie Gutenäcker gleich in der ersten Versammlung zur Herausgabe der wichtigeren Mathematiker aufforderte und Hauber in der zweiten darauf zurückkam, wie Haase im Jahre 1840 die Bildung eines Vereins vorschlug zu zweckmäßiger Ausbeutung ausländischer Bibliotheken durch junge von dem Vereine besoldete Philologen; Ritschl, die Lithographie für einen codex palaeographicus zu benutzen und ganze codices zu facsimiliren; Halm 1858 den Plan darlegte, einen thesaurus linguae latinae zu bearbeiten. Aber sonst haben die Versammlungen jederzeit ihre ernste Aufgabe in der Erweiterung und Bervollkommnung der Wissenschaft, in der Förderung ihres Einflusses auf das Leben gesehen und dahin gestrebt, nicht nur die Philologie, sondern „durch sie alles, was in dem Leben der Menschen groß und edel ist, zu fördern im Geiste der Wahrheit und Eintracht“ (Jacobs). Auch die Ehrenmedaillen auf Creuzer, Reiz, Jacobs, Niebuhr, D. Müller, und die Fr. A. Wolf und Lachmann errichteten Monumente haben hier ihre erste Anregung und Unterstützung gefunden.

Erst in Darmstadt 1845 schienen Parteibestrebungen den Versammlungen gefährlich werden und das naturgemäße Band zwischen der wissenschaftlichen Philologie und der Gelehrtenschule lösen zu sollen. Thiersch war leider nicht zugegen. Er hätte vielleicht den Verein leichter über die ihm drohende Gefahr hinübergeführt, da er schon in der ersten Versammlung rein-philologische, philologisch-methodologische und pädagogische Fragen als gleichberechtigt im Congreß proclamirt hatte. Es war öffentlich gerügt worden, daß ein schon in der zweiten Versammlung gestellter Antrag, auch die höheren Bürgerschulen in den Kreis der Berathungen zu ziehen, verworfen worden war; daß didaktisch-scholastische Besprechungen in den Versammlungen weniger gern gesehen, auch wohl gar nicht zugelassen wurden; daß unbeachtet blieb, wie die Schulmänner neben der Pflege philologischer Wissenschaft als ihre Hauptaufgabe anerkennen müßten, als Lehrer und Erzieher, als Bildner der ihnen anvertrauten Jugend thätig zu sein. Mager hat die Anklagen am schärfsten formulirt in seiner Revue 1846, S. 82. Der in Ulm 1842 gemachte Versuch, eine pädagogische Section in's Leben zu rufen, war an dem Mangel von Theilnehmern gescheitert. Es war die Zeit der Köchly'schen Gymnasialreform. Sie hatte entschieden zur Klarheit gebracht, daß das öffentliche Unterrichtswesen in Bezug auf Lehrmittel, Lehrumfang und Lehrziel in's Schwanken gerathen war, daß selbst die einfachsten Grundfragen über die formelle oder materielle Aufgabe der Jugendbildung und über die verschiedenen Bildungswege leider Richtungen sich immer mehr zu verdunkeln anfingen, daß die große Mehrzahl der Lehrer sich über Werth und Methodik der Unterrichtsmittel in Unklarheit befand. Darum konnte die Forderung der Schulmänner, welche stets den bei weitem größten Bestandtheil der Versammlungen ausmachen werden, nicht unberechtigt erscheinen, daß der Verein seine Verhandlungen mehr als bisher auf Gegenstände des Schulwesens ausdehnen und dadurch der eben mit der Stiftung eines besonderen jährlichen Congresses für deutsches Real- und höheres Bürgerschulwesen (s. den vor. Art.) beginnenden Lostrennung des Lehrerstandes der Mittelschulen vorbeugen möge. Trotz scharfen, jetzt kaum noch begreiflichen Widerspruchs setzte Köchly mit Peter, Curtman, Eckstein, Münscher u. a. in Darmstadt den Beschluß durch, daß neben den gelehrten Sitzungen der Gesamtversammlungen besondere Sitzungen einer pädagogischen Section eingerichtet und daß zu dem nächsten Congresse auch die wissenschaftlich gebildeten Realschulmänner eingeladen werden möchten. Das Letztere wurde durch das Präsidium der nächstjährigen Versammlung zu Jena unter nachträglicher Billigung derselben (Verhandl. S. 21) nicht ausgeführt, „weil das Statut des Philologenvereins ja neben den Philologen auch alle wissenschaftlich gebildeten Reallehrer als ebenbürtige Theilnehmer der Versammlungen bezeichne, demnach eine namentliche Einladung der letzteren mehr wie eine beabsichtigte Kränkung derselben ausgefallen haben würde“; „wir erscheinen alle unter der Loosung der Wissenschaft und sind alle ebenbürtig in dem Streben für wissenschaftliche Bildung.“ Eine solche Deutung der Statuten muß doch bedenklich erscheinen, denn nach denselben sind als Vertreter der nicht philologischen Fächer doch nur die Lehrer an Gymnasien und Universitäten zugelassen. Wer in Darmstadt mitgetagt, der weiß, daß die Minorität gerade die Reallehrer, die ja damals erst den Kampf um Gleichberechtigung mit den Gymnasiallehrern begannen, unter deren Namen aber auch nicht akademisch gebildete Lehrer verstanden wurden, von den Versammlungen fern halten wollte. Indes würde, nach Röder's Eröffnungsrede bei der Realistenversammlung zu Mainz 1846 zu schließen, der Einladung keine Folge gegeben worden sein, weil „die Philologenversammlung in der Mischung von akademischen Philologen und Gymnasiallehrern, in den Sectionen für orientalische und abendländische Alterthumswissenschaft so wesentlich vom Realschulwesen verschiedene, zum Theil divergirende Elemente, Tendenzen und Sympathien umfasse, daß, so lange nicht Geschichte und bessere Einsicht die Gleichstellung und Zusammengehörigkeit vermittelten, die Angelegenheit der Realschulmänner wahrscheinlich auf die Seite gedrängt, mitunter nur wie ein Stiefkind geduldet werden, nicht aber in ihrer vollen Berechtigung und ungeführt daselbst Aufnahme und Entwick-

lung finden würde“. Die Hoffnungen, welche Kost 1847 in Basel erregte (vgl. Verhandlungen S. 74), die Realschulmänner wollten ihre abgesonderten Versammlungen einstellen, sich wieder den Philologen anschließen und so die Gründung eines allgemeinen deutschen Lehrervereins von Humanisten und Realisten anbahnen, sind erst in Erfüllung gegangen, nachdem der Realschulmännerverein sich aufgelöst hatte. In Altenburg 1854 und in Breslau 1858 wurden selbst Thesen in Bezug auf das Realschulwesen aufgestellt, die freilich nicht zur Verhandlung kamen. Köchly richtete seine Einladung nach Heidelberg 1865 ausdrücklich auch an die wissenschaftlich gebildeten Reallehrer. Jetzt sind sie als gleichberechtigte Teilnehmer in jeder Versammlung reichlich vertreten und daß es so bleibe, dürfte in beiderseitigem Interesse liegen.

Auch die pädagogische Section hat sich erst nach und nach ein vollständiges Bürgerrecht auf den Philologencongressen erworben. In Basel, schien es, sollte sie wieder todt geschwiegen werden, denn ihre Sitzungen waren nicht in's Programm aufgenommen und mußten erst unter Bäumlein's Führung erzwungen werden. Dort trat sie mannhaft ein für die Beibehaltung des Griechischen in den Gymnasien und ernannte eine Commission zur Entwerfung einer Schutzschrift für dasselbe. Seitdem hat man nicht mehr versucht, ihrer Constituirung Hindernisse in den Weg zu legen, aber manch einer der Gründer des Vereins hat es nie vermocht, ihr einen wohlwollenden Blick zu schenken, selbst dann noch nicht, als die Berliner Statutenrevision sie als vollberechtigt anerkannt hatte. Und dennoch sind gerade ihre Verhandlungen die lebendigsten und interessantesten, auch fruchtbringendsten vom Anfang an gewesen, auch nicht ohne Einfluß auf maßgebende Kreise geblieben, da jederzeit einzelne Decernenten in Gymnasialangelegenheiten aus verschiedenen deutschen Staaten anwesend waren, nicht selten selbst Thesen stellten, um über geplante Verordnungen die Meinung der Anwesenden zu erforschen, und sich ihrer Haut wehren mußten, wenn die von ihnen veranlaßten Verordnungen direct oder indirect einer scharfen Kritik unterzogen wurden. Fast kein Unterrichtsgegenstand ist unberührt geblieben. Rudhardt's und Hamilton's Methode für Latein, der freie lateinische Aufsatz, die Versification, das Lateinsprechen, die Vocabularien, die Beibehaltung des Griechischen als obligatorischer Unterrichtsgegenstand und des griechischen Exercitiiums, die Anordnung der Lectüre, die Einrichtung des deutschen und des Geschichtsunterrichts, die Programmenfrage und die Privatstudien, der christliche Charakter der Gymnasien, die Maturitätsprüfung und die Bedingungen einer gegenseitigen Anerkennung der Maturitätszeugnisse aus den deutschen Staaten, das Turnen und vieles andere ist behandelt worden, oft mehrere male, weil immer neue Prüfung und Sichtung erforderlich geworden war, und die Epigonen ihre Ansichten zur Geltung bringen wollten, die neuen Zeiten auch immer neue Erfordernisse bringen. Eigentlich pädagogischen Fragen, so nothwendig sie auch erscheinen müssen, ist man freilich mehr aus dem Wege gegangen, so daß der Name der Section nicht ganz berechtigt erscheint. Das wurde in Berlin 1850 beachtet.

Dort nämlich wurde eine Revision der Statuten vorgenommen, d. h. das bereits gebräuchlich Gewordene wurde dort statutarisch festgestellt. Jährliche Versammlungen mit viertägiger Dauer an einem vorher zu bestimmenden Orte wurden jetzt in § 2 vorgeschrieben, in § 3 wurde o gestrichen — das Gestrichene ist Aufgabe theils der pädagog., theils der später gegründeten exegetischen Section geworden — und d, dessen Ausführung von vornherein hatte bedenklich erscheinen müssen, so gefaßt: zusammenhängende Vorträge und Besprechungen theils über den Inhalt dieser Vorträge, theils über ausgewählte Fragen und Aufgaben, welche einige Monate vor der Versammlung durch das Präsidium bekannt gemacht werden. Das war leicht gesagt, setzte aber voraus, es würde immer eine genügende Zahl von solchen Vorträgen angemeldet werden. Als in Braunschweig 1860 nur einer angemeldet war, wurde dort die Ernennung eines Comités von Gelehrten aus allen Gegenden Deutschlands beschloffen, die in ihren Kreisen zu solchen Vorträgen aufmuntern und sich eventuell mit dem Präsidium in Verbindung setzen sollten. Der Beschluß ist nicht ausgeführt worden, ein Mangel

an Vorträgen gleichwohl nicht eingetreten, oft eher ein Ueberfluß. In Wiesbaden waren 13 Vorträge für die allgemeinen Sitzungen, für jede der 6 Sectionen 3 bis 7. Da ist die Auswahl schwer und macht sich der Mangel einer dieselbe regelnden Geschäftsordnung leicht fühlbar. In Berlin wurde weiter der § 4 dahin formulirt: ein jeder Philolog und Schulmann, der durch bestandene Prüfungen, durch ein öffentliches Amt oder durch litterarische Leistungen dem Vereine die nöthige Gewähr giebt, ist zur Mitgliedschaft berechtigt. Das war wenigstens ein Appell an die Ehrenhaftigkeit der sich zur Versammlung einfindenden Männer, denn zu controlliren war das nicht. Die einfache Forderung akademischer Bildung wäre vielleicht passender gewesen, denn Ausnahmen sollen und brauchen in einem Statut nicht berücksichtigt zu werden. Als § 5 endlich wurde nunmehr festgesetzt: der Verein hat dreierlei Versammlungen (sollte wohl heißen die Versammlungen gliedern sich in) 1) allgemeine philologische, 2) Sectionsversammlungen, a) für die Behandlung pädagogisch-didaktischer Gegenstände. So war das fünfjährige Kind zur statutarischen Anerkennung gebracht und hatte einen richtigeren Namen erhalten. Auch eine Geschäftsordnung wollte man ihm auf seine Lebensreise mitgeben (Verhandlungen S. 111), sie ist aber als schätzbares Material in den Protokollen begraben geblieben. b) Section der Orientalisten. Diese waren auf Fleischer's Anregung 1844 beigetreten, hatten 1845 die deutsche morgenländische Gesellschaft gegründet, die in ihrer Selbständigkeit neben und mit dem Vereine besteht. Thiersch schrieb damals in den Beilagen der Allg. Zeitung 1844 Nr. 295: Allerdings ist zu wünschen, daß das Beispiel der orientalischen Philologen Nachahmung finde und auch andere Zweige der Wissenschaft sich zu besonderen Abtheilungen vereinigen; er wies hin auf die deutsche und auf die romanische Philologie, die beiden Grimm's seien ja unter den Stiftern des Vereins gewesen, die Verbindung der deutschen Philologie läge also im Geiste und Sinne des Vereins, weiter auf die Vertreter der exegetisch-historischen Theologie und der Archäologie. Die Einheit des Ganzen werde dabei nicht gefährdet. Seinem Wunsche ist ein Genüge geschehen. Zu den eben genannten statutarischen Sectionen sind nunmehr gekommen, durch förmlichen Beschluß der Frankfurter Versammlung 1861 die der Germanisten, welche zwei Jahre später die Vertreter der romanischen Philologie in sich aufgenommen hat (eine 1846 geplante für neuere Sprachen hatte nicht die nöthige Zahl von Theilnehmern gefunden), die archäologische, deren Bildung schon 1850 versucht, auch 1855 und 1856 in Thätigkeit war, die jetzt auf jeder Versammlung zusammentritt; die kritisch-exegetische seit 1865. Eine in Hannover 1864 gebildete mathematische Section ist in den nächsten Jahren todt geblieben, aber arbeitet jetzt regelmäßig als mathematisch-naturwissenschaftliche. In Wiesbaden 1877 waren sämtliche sechs Sectionen thätig und von dem Präsidium zur Geschäftsführung derselben Gelehrte bestimmt. Die nicht allein von Eckstein aufgeworfene Frage, ob nicht „die frei gebildeten und frei arbeitenden Sectionen neben der einheitlichen Versammlung“ wie es in dem von Köchly für die Heidelberger Versammlung aufgestellten Programm heißt, eine für die Teilnehmer der Congresse höchst unangenehme, den eigentlichen Charakter derselben schädigende Zersplitterung im Gefolge haben, verdient sicherlich eine ernstliche Erwägung. — In Hamburg kam 1855 ein neuer Paragraph in die Statuten, der zur Bestreitung der Bureaukosten die Erhebung eines Geldbeitrags von den Theilnehmern an einer Versammlung zuließ. Das war geboten, weil man dem Ortsauschuß nicht zumuthen kann, für jene Kosten aufzukommen. Die frühere Bereitwilligkeit der Magistrate, die durch solche Versammlungen veranlaßten Ausgaben aus dem Stadtsäckel zu bestreiten, mußte aufhören, seitdem die Zahl der wissenschaftlichen und sonstigen Wanderversammlungen in's Unendliche gewachsen ist. Außerdem steht man doch lieber auf eigenen Füßen. Aber man sollte doch nun nicht auf die Bureaukosten Ausgaben schlagen, die unter diese Rubrik unmöglich gehören, z. B. die Druckkosten für Festschriften, die der Versammlung gewidmet sein sollen, die Kosten für Festfahrten u. dergl. Dadurch gelangen die zu erhebenden Beiträge zu einer immer größeren Höhe, im J. 1877 bereits

von 8 Mark. Es genirt doch manchen, den nicht sowohl die gebotenen Vergnügungen und der Embarras sonstiger Veranstaltungen als die angekündigten Verhandlungen herbeigezogen haben, daß er für sein schweres Geld einen passe partout erwerben soll, auch wenn er gar nicht die Absicht, vielleicht nicht mal die Gesundheit dazu hat, sich an den ersteren zu betheiligen. Es ist doch auch mindestens zweifelhaft, ob die Theilnehmer geneigt sind, Festschriften und Festlieder entgegen zu nehmen, deren Druckkosten sie bezahlen sollen.

Der Verein deutscher Philologen, Schulmänner und Orientalisten, welchen Namen er seit der Berliner Statutenrevision führt, obwohl ihm die Merkmale eines wirklichen Vereins fehlen (s. d. vorhergehenden Artikel), hat nicht zu unterschätzende Erfolge aufzuweisen. Er hat die Stellung und Würde der Philologie als der Trägerin gründlicher Wissenschaft, er hat die Bedeutung der classischen Studien als eines vorzüglichen Mittels geistiger Stärkung und höherer Bildung gewahrt gegenüber den Angriffen, woher sie auch kamen. Die würdige Haltung seiner Congresse, der Freimuth und der sittliche Ernst, der Anstand, mit welchem — seltene, von Zahn in seinen Jahrb. 1846, Bd. 48 S. 95 registrirte Ausnahmen abgerechnet — auch die lebendigsten Debatten geführt worden sind, die pietätvolle Verehrung der großen Meister, vorliegend in den Adressen an G. Hermann, Fr. Jacobs, A. Böckh, A. W. v. Schlegel, Thiersch, Lobeck, Mitscherlich und in der pia memoria auf die abgeschiedenen Bannerträger und Freunde des Vereines: dies und vieles andere hat die Achtung vor der Pflege echter Humanität gefördert und den Wahn widerlegt, daß die Philologie, obwohl mit dem Namen der Humanität geschmückt, doch nur ein Arsenal der Zwietracht sei (Jacobs). In den gedruckten Vorträgen und Verhandlungen der Congresse — die Protokolle bilden bereits eine stattliche Reihe von Quartbänden, aber erst ein guter Index kann die dort vergrabenen Schätze nutzbar machen! — liegt ein bereedtes Zeugnis des wissenschaftlichen Geistes vor, der in seinen Mitgliedern lebt, und der Mannigfaltigkeit ihrer Studien und Bestrebungen, wenn auch nicht alle Keimner sie so praktisch zu machen verstanden, wie Thiersch, dessen Vortrag in Dresden über wissenschaftliche Militärerziehung ein unübertroffenes Muster bleibt. Die Eröffnungsreden der Congresse werden einst als Quellen der Culturgeschichte zur Geltung kommen, da sie die Strömungen der jedesmaligen Zeit erkennen lassen, mögen sie als Schutzreden für die classische Philologie gegen die Halbwisser und Halbgelehrten, „die zwitterhaften Wesen zwischen Gelehrten und Politikern“, gegen die kirchlichen Zeloten und ihre Nachbeter auftreten, oder wie in Göttingen 1852 ein treffliches Exposé über die Fortschritte geben, welche in den Hauptgebieten der philologischen Wissenschaft innerhalb eines eben verflossenen Zeitraums gemacht sind, oder mögen sie den sprachlichen Studien neue Aufgaben vorzeichnen, oder die Wirksamkeit einzelner Länder für die Schule vorführen und den Schulmännern das Gewissen schärfen, die zahlreichen Anlagen wohl zu bedenken, daß die naturgemäße und gesunde Entwicklung des jugendlichen Geistes gestört sei, also die Humanitätsstudien für Geist und Herz des heranwachsenden Geschlechts fruchtbringender und zinstragender zu machen, oder mögen sie dazu auffordern, das naturgemäße Band zwischen der wissenschaftlichen Philologie und der Gelehrtenschule wieder enger zu knüpfen. Die Congresse haben durch die öffentlichen Verhandlungen, noch mehr vielleicht durch den Gedankenaustausch in kleineren Kreisen belehrend und ausgleichend, sie haben durch die erquickenden und erfrischenden Gemüthe des traulichen Zusammenseins mit Menschen gleicher Bestrebungen, gleichen Berufs oft versöhnend gewirkt, manchen vor Einseitigkeit und Ueberschätzung des eigenen Wissens bewahrt, ihm den finstern Ernst und die kalte Grämlichkeit aus der Schulstube verschreckt, zu lebendiger Thätigkeit in Wissenschaft und Amt angeregt und die Begeisterung dafür entzündet, nicht bloß die in der Zeit der Barbarei zerstörten Burgen der alten Bildung wieder herzustellen und ihre Tempel zu schmücken, sondern sie auch fort und fort im ehrlichen Streite gegen ihre Feinde zu vertheidigen*). Der heitere, einträchtige, in Form und

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

Gehalt erquickende persönliche Verkehr in den Festtagen, den „Olympien und Pythien der deutschen Philologen“ ruft alte Freunde herbei zur Auffrischung der Erlebnisse der Vergangenheit, stiftet neue Bündnisse, einigt die strebenden Jünger mit dem alten Meister in wärmerem Gefühle als auf dem litterarischen Markte und in schriftlichem Verkehr. Aber auch ein Zeugnis von der Einheit des deutschen Vaterlandes auf dem Gebiete des Geistes haben die Congresse jederzeit abgelegt, nicht gestört von irgend welchem politischen Hader des Nordens und Südens, noch weniger von dem unglückseligen Glaubenshader, der die Menschen verwirrt und von einander abwendet; sie haben dazu beigetragen, „das Band der Gemeinsamkeit als Philologen und als Deutsche durch Besprechung der allgemeinen Verhältnisse der Wissenschaft und des Unterrichts und durch Verhandlung besonderer Gegenstände enger zu knüpfen“;*) sie haben, wo es nöthig war, ungescheut dem Gefühle für die Größe und Ehre des Vaterlands einen offenen Ausdruck gegeben, auch wenn die Wogen der Reaction hoch giengen. Es war ein erhebender Moment, als Jac. Grimm in Berlin 1850 den Antrag stellte, es möge die Versammlung der Philologen und Schulmänner öffentlich erklären, die Sache Schleswigs sei eine gerechte, heilige, unverbrüchliche des ganzen Deutschlands, und dann zum Zeichen der Zustimmung sich alle einmüthig erhoben, die Lehrer und Erzieher der deutschen Jugend. Wer in den Protokollen sucht, der wird genug Beweise finden des lebendigen Bewußtseins, Bildner eines und desselben ethischen Lebens, Organe des einen Geistes der Humanität bei der heranwachsenden Jugend, eng zu einem großen gemeinsamen Zwecke verbundene Mitarbeiter an der einen Schule des großen deutschen Volks zu sein. Möge dieser Geist dem Vereine fort und fort innewohnen, und mit ihm der Geist des Friedens, welchen Fr. Jacobs in Mannheim dem Vereine als sein Vermächtnis hinterlassen sehen wollte!

Es ist von Zeit zu Zeit daran erinnert worden, daß es ursprünglich in der Absicht der Stifter der „philolog. Gesellschaft“ gelegen habe, einen in fortgesetzter Wirkksamkeit stehenden Verein zu gründen, da erst ein solcher die in den Statuten gesetzten Ziele und Zwecke erreichen können, nicht aber sich auf die Abhaltung von Congressen zu beschränken. Director Jacob in Lübeck ließ schon 1838 einen dahin zielenden Vorschlag durch Roth kundgeben und entwickelte denselben 1840 in einem Briefe an Fr. Jacobs des Breiteren. Der Verein solle sich in einigen seiner Mitglieder, die durch Gesinnung und pädagogische und wissenschaftliche Leistung hervorragten, für permanent erklären. Der so aus Universitäts- und Gymnasiallehrern gebildete Ausschuß solle auf Bildung kleinerer Vereine, „klein genug für regelmäßige Theilnahme seiner Mitglieder, groß genug zu mannigfaltiger geistiger Belebung“, hinwirken, den letzteren auf Grund der von jedem an ihn einzusendenden Protokolle Gegenstände zur Berathung vorschlagen, welche besonders zeitgemäß erscheinen müßten, und alle drei Jahre eine Generalversammlung aller Vereine berufen zu gemeinsamer Berathung bestimmter zeitgemäßer, ein Vierteljahr vorausbezeichneter Gegenstände. Durch bedeutende Stimmenmehrheit erzielte Beschlüsse dieser Generalversammlungen sollten für jedes Mitglied des Vereins bindende Kraft haben.

Wie die Verhandlungen von Gotha S. 122 und von Nürnberg S. 3 zeigen, drang der Vorschlag nicht durch. Zene Zeiten waren der Bildung von solchen Vereinen nicht günstig, zumal wenn diese sich über ganz Deutschland erstrecken sollten. Wanderversammlungen waren minder anstößig bei den Regierungen. So blieb es bei der losen Organisation, die es zuließ, daß in Jena 1846 ohne Widerspruch die Behauptung ausgesprochen wurde, es stehe keiner Versammlung die Befugnis zu, einer folgenden Vorschriften für die innere Oekonomie derselben zu machen, vielmehr habe jede hierin vollkommene Autonomie. Es wurde damit ein 1842 in Ulm gefaßter Beschluß umgestoßen, wonach die erste Hälfte jeder öffentlichen Sitzung zu Vorträgen, die zweite zur freien Discussion über dieselben und über ausgewählte Fragen und Aufgaben verwendet

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

werden sollte. Man kann sich darüber wundern, daß nicht in späterer Zeit der ursprüngliche Plan wieder aufgegriffen worden ist, nachdem andere wissenschaftliche Vereine sich beeilt hatten, von der neu errungenen politischen Freiheit Gebrauch zu machen und eine straffere Organisation anzunehmen. Mit welchem Erfolge das auch von Lehrervereinen geschehen, ist im vorigen Artikel gezeigt. Einmal noch ist auch bei dem Philologenvereine wieder ein Versuch dazu gemacht worden, es wurde in Frankfurt 1861 eine Commission gewählt, die im Jahre darauf ihre Reorganisationsvorschläge machen sollte. Die Commission hat sich nicht einigen können, sie fand zu längeren Verhandlungen gar keine Zeit. Auch jene Momente, wo zuerst in Folge der Verfassung des norddeutschen Bundes, dann in Folge der Errichtung des deutschen Reichs die Bundesregierungen zu einer Vereinbarung über die Ausstellung von Zeugnissen der höheren deutschen Unterrichtsanstalten zunächst für die militärischen Verhältnisse gezwungen waren und die betreffenden Conferenzen 1868 in Berlin und 1872 in Dresden stattfanden und schließlich eine beständige Reichsschulcommission errichtet und dem Reichskanzleramt unterstellt wurde (vgl. Wiese im Art. „Deutsches Reich“) sind unbenutzt vorübergegangen, obwohl dadurch leicht die Veranlassung gegeben war, den Verein so zu organisiren, daß er durch gewählte Delegirte hätte Berathungen pflegen und deren Beschlüsse den Congressen zur Begutachtung und schließlich Annahme vorlegen lassen können, die auf die Beschlüsse der Reichsschulcommission sicherlich nicht ohne Wirkung geblieben wären. Bei der Aufstellung der Grundlagen für die Geltung der von den deutschen Gymnasien auszufertigenden Maturitätszeugnisse, die 1872 angenommen und 1874 publicirt sind, haben nur die von den Regierungen delegirten Schulräthe mitgewirkt, bei den Berathungen über die Einführung einer allgemeinen deutschen Orthographie nur einzelne dazu berufene Gelehrte. Bonitz erklärte im preussischen Abgeordnetenhaus Anfang Mai 1880, daß von der Reichsregierung eine Regelung derselben nicht zu erwarten gewesen. Wäre nach dem Muster anderer derartiger Vereine ein Philologen- und Schulmänner-Verein frühzeitig organisirt gewesen, so hätte sein Wort doch wohl bei beiden Angelegenheiten in die Waagschale fallen können und hätte die letztere wohl nicht einen so wenig zusagenden Fort- und Ausgang genommen. Denn wenn die Philologencongresse sich stets der Theilnahme der Koryphäen der Wissenschaft erfreut haben, so würden die letzteren gewiß nicht zurückgeblieben sein, wenn es sich um die freie Berathung bestimmter, vorher angekündigter Vorlagen zur Reorganisation des deutschen Schulwesens gehandelt hätte, und dem Votum eines solchen Vereins hätte eine Beachtung seitens der Regierungen nicht fehlen können, die sie den Verhandlungen von zufällig auf einer Versammlung anwesenden Gelehrten nicht wohl schenken mögen. Einem solchen Vereine gegenüber wäre auch mancherlei unmöglich gewesen, was die Gymnasien über sich haben zeitweise ergehen lassen müssen, wie die directe oder indirecte Ausmerzung des Griechischen aus den obligatorischen Lehrgegenständen, die Ueberhäufung der Lehrpläne mit allen möglichen schönen und nützlichen Lectionen. Einem solchen Vereine wäre ein kräftiges Entgegenreten gegen verderbliche Zeitrichtungen möglich, sei es in der Wissenschaft oder in der Gesittung der Jugend und ihrer Lehrer. Hier wäre die Stätte für commissarisch vorbereitete Verhandlungen über die Vermittlung der Gymnasial- und Universitätsstudien, über die Ziele des Gymnasiums und die daran anzuknüpfenden Anfänge der Universität, über die Organisation der höhern Schulen und deren gemeinsamen Unterbau, über den Werth der einzelnen Turnsysteme u. s. w. Auch die Berathung eines allgemeinen Lehrplans für deutsche Gymnasien in seinen Grundzügen, die früher dem Philologencongreß als Aufgabe gestellt war und von der Thiersch in Gotha 1840 meinte, daß sie nur in der damaligen Krisis des ganzen Schulwesens und in der Beschaffenheit nicht weniger Lehrstoffe, bei denen man noch nicht über die Versuche hinausgekommen sei, zurückgestellt werden müsse, würde dann haben vorgenommen werden können. Vor einem den Regierungen auszusprechenden Wunsche, sämmtlichen Lehrern die Theilnahme an den Congressen durch die Bestimmung der Zeit für die Herbstferien zu ermöglichen, würde man sich dann auch nicht mehr so scheuen, wie in Jena (S. 18 der Verhandl.).

In den Parlamenten und landständischen Versammlungen giebt die Vorlage des Schulbudgets alljährlich die Veranlassung zu Wünschen und Ausstellungen aller Art. Wir wollen den Deputirten das Recht dazu nicht bestreiten. Aber gegen die so häufig vorkommenden einseitigen Auffassungen und Beschlüsse derselben möchten wir ein Gegengewicht haben, wie gegen die oft leichtfertigen Zugeständnisse der leider nach der maßgebenden Politik wechselnden Cultminister und gegen die leichtfertigen Anklagen der Presse. Das könnte von einem wohlgegliederten Vereine der Philologen und Schulmännern ausgehen in Sachen der höheren Schulen und sicherlich ein besseres, als es in Sachen der Volksschulen vorhanden ist.

Aber auch wenn der Verein in seiner jetzigen Organisation verbleibt, sich also auf die jährlichen Wanderversammlungen beschränkt, dürften mancherlei Wünsche und Rathschläge der alten Teilnehmer an denselben noch einige Beachtung verdienen. Der Wunsch, die Bildung von besonderen Abtheilungen für die verschiedenen Zweige der Wissenschaft ausschließlich von der Zahl und Neigung der Fachgenossen abhängen zu lassen und denselben ausreichende Zeit zur Arbeit und angemessene Locale zu gewähren, ist jetzt im ersten und in der zweiten Hälfte des zweiten Theiles erfüllt. Die Sectionen geben jetzt durch ihren Vorsitzenden am Schluß des Congresses eine gedrängte Uebersicht über ihre Arbeiten und damit den Teilnehmern des Congresses die Beruhigung, daß derselbe nicht ganz spurlos für die Wissenschaft verlaufen sei. In den gemeinsamen Sitzungen kommt es selten zu Discussionen, noch seltener zu greifbaren Resultaten. Sollte man deshalb nicht geneigt sein, den Sectionen ganze Tage zur Arbeit einzuräumen, wie es andere Vereine thun? Die Lübecker Fassung des Statuts des Germanistencongresses seligen aber besten Andenkens könnte zum Vorbilde dienen. Vgl. Verhandl. I. S. 145, II. S. 53. Auch der eben nach Brüssel eingeladene internationale Unterrichtscongress widmet alle Vormittage den Sections-, die Nachmittage den Generalsammlungen der vereinigten Sectionen. Er will sechs Tage lang Vormittags und Nachmittags Sitzungen halten, man sieht, da soll gearbeitet werden. — Geklagt wird vielfach über die Unmasse der Zerstreungen, mit denen ein Festort den andern zu überbieten strebt, so daß sie fast zur Hauptsache, die eigentlichen Verhandlungen mehr zur Nebensache werden. Man begnügt sich nicht mehr mit dem allerdings unerläßlichen und berechtigten Festmahle, sondern es müssen Festfahrten, Theatergenüsse, Concerte dazu kommen, neuerdings sogar Festtrunk und Festcommer bis spät in die Nacht hinein, mit den Gebräuchen und Liedern der alten Burschenherrlichkeit. Selbst die Salamander fehlen nicht, auch nicht die schweren zur Arbeit des folgenden Tages wenig aufgelegten Köpfe. Was würden Döderlein, der doch kein Feind der Geselligkeit war, und Hand dazu sagen, sie, die bereits in ihren Eröffnungsreden zu Erlangen und Jena warnten (S. 10 bzw. 14 der Verhandl.), sich an einer *δρασι ὄλην τε φλην τε* genügen zu lassen. Die Zulassung von Nichtmitgliedern des Vereins als „Teilnehmer“ hat bewirkt, daß den Vergnügungen zu viel Zeit gewidmet wird, daß Bälle und Landpartien zur Verwerthung der weiblichen Jugend nicht fehlen dürfen, zur Anknüpfung von Bündnissen für's Leben. Man hat sich hierin die naturwissenschaftlichen Vereine zum Vorbild genommen, aber es ist doch ein Unterschied, ob Mediciner tagen oder Schulmänner. Jenen wird viel leichter als diesen mancherlei nachgesehen und kann es werden, diese werden auch bei solchen Congressen von ihren Schülern und deren Eltern beobachtet. Der praecceptor Germania zürnte einst: wir schmausen uns krank, wir schmausen uns arm, wir schmausen uns in die Hölle, und Luther: die Trunksucht wird bis zum jüngsten Gericht Deutschlands Plage bleiben. Man sollte zuweilen meinen, die wissenschaftlichen Congresses der Jetztzeit wollten dazu einen erläuternden und rechtfertigenden Commentar geben. Wir halten es für dringend geboten, daß zu der früheren Einfachheit freiwillig zurückgekehrt wird, ehe von anderer Seite ein böser Mahnruf dazu erschallt. Es darf nicht in das Belieben eines jeden Präsidii und des von denselben berufenen Festcomités gestellt sein, welche Zeitausdehnung und Zeiteintheilung dem Congress gegeben, welche Vergnügungen dort geboten, wie hohe Beiträge

für die Mitgliedskarte erhoben werden sollen. Es ist ja begreiflich, wenn der Präsident der einen Versammlung seinem Nachfolger die gedruckten Tageblätter derselben übersendet, die ebenfalls immer größere Dimensionen annehmen, daß dieser, wenn er dort das reichhaltige Menu der Lustbarkeiten sieht, nicht glaubt, hinter denselben zurückbleiben zu dürfen, eher versucht ist, noch mehr und neues zu bieten. Vielleicht hat er selbst noch nie an einer Philologenversammlung Theil genommen, wie es 1877 der Fall war oder ist denselben seit längerer Zeit fern geblieben. Da sollte man doch bemüht sein, ihm sein wirklich mühevolltes Amt zu erleichtern, für das die damit verbundene Ehre, da seine Wahl durch die Wahl des Festorts meistens von selbst gegeben ist, kein Aequivalent darbietet. Welche Arbeiten werden ihm damit aufgebürdet, wie viele Mitarbeiter muß er herbeiziehen, um die verschiedenen Festcomités, das Finanz-, Wohnungs-, Empfangs-, Vergnügungs-, Correspondenz- und Redactionscomité mit geeigneten Kräften zu besetzen, wie viele Besprechungen und Conferenzen abhalten, wie viele Entscheidungen auf seine Verantwortlichkeit treffen, wie vielen Tadel schließlich über sich ergehen lassen! Wir meinen, es könnte und sollte ihm durch eine Geschäftsordnung die Führung des Amtes erleichtert, auf mehrere Schultern vertheilt, es sollten seine Befugnisse genau formulirt, die Pflichten der Secrétaire festgesetzt werden, die sich auch auf die anfänglich von Thiersch meisterhaft ausgeführte Berichterstattung für eine größere politische Zeitung erstrecken könnten.

Es ist eben die 35ste Versammlung nach Stettin ausgeschrieben. Die früheren waren in Nürnberg, Mannheim, Gotha, Bonn, Ulm, Cassel, Dresden, Darmstadt, Jena, Basel, Berlin, Erlangen, Göttingen, Altenburg, Hamburg, Stuttgart, Breslau, Wien, Braunschweig, Frankfurt a. M., Augsburg, Meissen, Hannover, Heidelberg, Halle, Würzburg, Leipzig, Innsbruck, Koftod, Tübingen, Wiesbaden, Gera und Trier. Die Generation, die den Verein gehegt und gepflegt hat, sagte Eckstein, der wie Einer berufen war, über die Entwicklung des Vereins zu reden, da er seit 1844 allen Versammlungen bis auf eine beigewohnt hat und auf die Gestaltung derselben von dem entschiedensten Einfluß gewesen ist, am Schluß seines in der 25ten Versammlung gehaltenen und in diesem Artikel vielfach benutzten Vortrags, wird bald abtreten. Mögen die Jünger die Erbschaft antreten zur Ehre des Vaterlandes, zur Förderung deutscher Wissenschaft und tüchtiger humanistischer Bildung. Diesem Wunsche schließen wir uns von ganzem Herzen an, auch seiner Versicherung, daß die Alten stets gekräftigt, gehoben, auch getröstet von den Versammlungen zur Berufsarbeit zurückgekehrt sind. Die lebendige Beziehung zu einer großen Gemeinschaft wirkt wie die Berührung der Muttererde im Mythos.

C. G. Finkhaber.

Lehrerwahl. Vgl. Anstellung und Besetzungsrecht. Das Recht, eine Lehrerstelle an einer Schule zu besetzen, wird aus der Pflicht, dieselbe zu dotiren hergeleitet und läuft mit derselben parallel; es ist erst später beschränkt worden durch das Bestätigungsrecht, das, so lange die Schule ein Annerum der Kirche ist von dieser, sobald der Staat die Schule für sich reclamirt, vom Staate ausgeübt wird. Der Uebergang von dem ersten zu dem zweiten Bestätigungsrechte wurde dadurch vermittelt, daß neben der Territorialkirche eine andere christliche zugelassen wurde. Als z. B. die Fürstin-Vormünderin Amalie von Nassau-Diez 1704 gestattete, daß in der Stadt eine lutherische Gemeinde sich sammle, weil es vor Gott unverantwortlich sei, daß zwischen Reformirten und Lutheranern, die doch beide der evangelischen Religion zugethan wären, die Gewissensfreiheiten verwehrt würden, gab sie derselben das Recht, sich einen Prediger und „Schuldienner“ zu halten, „welche nicht von Unserem reformirten Inspectore, sondern von Unserer Regierung dependiren sollen“, reservirte sich aber das Recht ihn einzusetzen. So wurde hier das Besetzungsrecht zu einem Vorschlagsrechte der Gemeinden, während es an andern Orten ungehindert den Gemeinden verblieb. Das schien nicht aufrecht zu halten, als der Staat sich des Schulwesens annahm und speciell die Volksschule eine bessere Organisation erhielt. Zu arge Mißbräuche kamen bei der Ausübung des Wahlrechts, namentlich in den Landgemeinden vor. Eine drastische Schilderung derselben

aus 1770 giebt Helfert (die österr. Volksschule I, S. 59) in folgenden Worten. „Der Schulmeister war mehr Künstler und bei der Besetzung einer erledigten Stelle fiel alles andere eher in die Waagschale als Geschicklichkeit im Unterrichten. Einige Fertigkeit im Orgelspiel, eine schallende Bassstimme zum Vorsingen bei Wallfahrten und Processionen, vor allem der Ruf, daß der Bewerber sich auf's Donnerwetter versteht, es stundenlang vorauswittern und ihm durch Glockengeläut zur rechten Zeit zu begegnen wisse, waren die empfehlenden Eigenschaften. Machte der Candidat Miene, den im Wirthshaus zur Wahl versammelten Vätern Wein zum Besten zu geben, so hatte er einen Stein mehr im Brett; war er erbötig, die Wittwe oder Tochter des Vorgängers zu heirathen, so war die Wahl einstimmig. Wo ein Abt oder ein Kloster als Dorfobrigkeit das Amt zu vergeben hatte, durfte ein Bedienter des ersteren, ein Dienstmann des andern der Stelle sicher sein, um es für seine alten Tage gemächlicher zu haben. Hatte aber die Gemeinde das Wahlrecht, so mußte an den meisten Orten die Aufnahme alle Jahr am Martins-tage erneuert werden und wehe dem armen Manne, wenn er es einmal beim Wetterläuten versehen hatte“. Solche Zustände änderte Maria Theresia durch ihre allgemeine Schulordnung 1774, doch ließ sie die Ernennung zu Schuldienern denjenigen, welche dies Recht bisher gehabt, unter der Bedingung, daß der Anzustellende ein Regierungs-decret erwirke. Weiter giengen die rheinischen Kurfürsten. Den neuerdings erhobenen Klagen des katholischen Episcopats gegenüber, daß der Staat den Gemeinden das Besetzungsrecht und Wahlrecht bei den Volksschulen entzogen habe, muß daran erinnert werden. Der Kurfürst Clemens Wenzel von Trier hob in einer Verordnung vom 22. October 1784 „das anmaßliche Herkommen der Gemeinden, einen oder mehrere Candidaten zum Schullehrer zu präsentiren oder wohl gar anzunehmen und zu entlassen als einen Mißbrauch, der oft nachtheilige Folgen für den Unterricht der Jugend und für die Gemeinden selbst veranlasse“, auf, doch wolle er es, „sich nicht entgegen sein lassen, wenn eine Gemeinde um Anstellung eines ihr vorzüglich angenehmen Candidaten bei der Schul-commission petitionire und wenn diese deselben verordnungsmäßige Fähigkeit und Eigenschaften anerkenne, darauf Rücksicht zu nehmen“. Der Fürstbischof Adam Friedrich von Würzburg that ein Gleiches mit der Motivirung, die Gemeinden verfolgten dabei nicht die Wohlfarth ihrer Kinder, sondern Nebenabsichten; nicht minder der Mainzer Erzbischof trotz einer abfälligen Entscheidung seines Justizministeriums, unterstützt darin von seinen Geistlichen, deren einer 1810, also bereits nach Aufhebung des Mainzer Erzbisthums schrieb: ich glaube nicht, daß jetsu ein auch nur wenig gelehrter Publicist sei, der das Recht, Volkslehrer zu setzen, nicht als ein ohnsfreitiges corollarium juris majestatis ansehen würde. Württemberg und Bayern hatten ja schon 1804, Baden 1807, den Gemeinden das Recht, ihre Lehrer zu wählen und zu präsentiren genommen, es nur den Standesherrn belassend, Nassau ist ihnen 1817 gefolgt und die kleineren deutschen Staaten so ziemlich alle, so bald sie es zu einem Schulgesetze gebracht hatten.

Da glaubte das Frankfurter Parlament 1848 für die Besetzung der Lehrerstellen an den Volksschulen ein gleichmäßiges Verfahren für ganz Deutschland in seinem damaligen Umfange proclamiren zu sollen. In den Grundrechten des deutschen Volks hieß es § 26: der Staat stellt unter gesetzlich geordneter Betheiligung der Gemeinden aus der Zahl der Geprüften die Lehrer der Volksschule an. Die preuß. Verfassung von 1853 tit. II, Art. 24 nahm den Paragraphen mit der Aenderung auf: „aus der Zahl der Befähigten“ und „die Lehrer der öffentlichen Volksschulen“. Sind auch die Grundrechte 1851 für aufgehoben erklärt, mag die Regelung des preuß. Unterrichtswesens einem besondern, bekanntlich noch immer nicht erschienenen Gesetze vorbehalten sein, eine gesetzlich geordnete Betheiligung der Gemeinden ist in den Volkskammern seitdem oft genug gefordert worden. Die Commission des preuß. Abgeordnetenhauses für das Unterrichtswesen verlangte z. B. 1862 (Dieserweg saß darin) für die Localschulgemeinde das Recht der unbeschränkten Wahl aus allen Anstellungsberechtigten durch den Schulvorstand und hat um gesetzliche Beseitigung aller dem Gemeindevahlrecht ausstehenden Patronatsrechten erwachsenden Hindernisse. Die Lehrerwahl ist als ein Recht

der Gemeinden auf der Tagesordnung geblieben und wird davon um so weniger verschwinden, als den letzteren für die Erhaltung eines geordneten Schulwesens immer größere Leistungen angefohlen werden. Wenn Preußen und andere Staaten neuerdings in ihren Synodal- und Kirchenordnungen den protestantischen Kirchengemeinden auch das Recht der Pfarrerwahl eingeräumt, es als Ausfluß des Gemeindeprinzips, auf dem die Verfassung der Kirche beruhe, anerkannt haben, trotz vielseitiger Einwürfe, so wird eine um so bestimmtere Forderung der Lehrerwahl Seitens der Gemeinden dort nicht ausbleiben.

Die Lehrerwahl hat ihre Gegner und Vertheidiger. Die Gegner, unter ihnen die berufensten Auctoritäten, fürchten davon eine Schädigung der Schule. Die beste Bürgschaft für ein gutes Schulwesen, sagen sie, ist ein für den Beruf allseitig gebildeter und berufsfreudiger Lehrstand. Die auf dem Seminar erworbene Bildung ist keine vollständige, sie muß im praktischen Lehrdienst erst vervollständigt werden. Dazu bedarf die Schulbehörde einer Reihe von Anfangsstellen, deren Besetzung von ihr allein abhängt. Berufsfreudigkeit kann nur der Lehrer haben, dem ein geregelter Avancement in sicherer Aussicht steht. Ein solches ist aber nur möglich, wenn Bestellung, Versetzung, Beförderung wie Entlassung, Pensionirung von einer Centralstelle ausgeht. Sie entscheidet nach festen bewährten Verwaltungsgrundsätzen, bei der Gemeinde hängt die Entscheidung von Zufälligkeiten und Erwägungen ab, die neben der Sache liegen. Da wird der jüngere dem älteren Bewerber, der unverheirathete dem verheiratheten und mit Kindern reich gesegneten, der körperlich stärkere dem schwächeren, der wohlhabendere dem armen, der Ortsangehörige dem fremden vorgezogen; da entscheidet die kirchliche oder politische Partei des Pfarrers und Bürgermeisters, des einflußreichsten Gutsbesizers, des Nahrung gebenden Fabrikherrn, eine mächtige Partei in der Gemeinde, eine einflußreiche Sippe des Bewerbers, die Rücksicht, ob man von dem Bewerber eine größere Fügsamkeit, eine Nachgiebigkeit bei der Handhabung der Schulzucht erwarten könne, ob der Bewerber körperlich stark sei, so daß eine baldige Wiederholung von Ueberzugskosten der Gemeindefasse erspart werden werde. Man sucht vor der Wahl direct oder indirect den Bewerbern Versprechungen abzunöthigen, um sich auf Kosten des Schulamts von Lasten zu befreien, die Competenz der Stelle zu deterioriren, wenigstens auf einige Jahre, bis der junge Mann in dieselbe „hineinwache“. Die Gemeinden werden dabei in Parteien zerrissen und der Gewählte wird als Lehrer der Majorität angesehen und fühlt sich bald in einer Abhängigkeit von denen, die seine Wahl betrieben haben, während er von der Minorität mit Mißtrauen angesehen wird. Es wird ihm schwer werden, dasselbe zu besiegen. Je tüchtiger der Lehrer ist, desto weniger mag er sich den Zufälligkeiten einer Wahl aussetzen, er fühlt darin eine Entwürdigung des Amts, ein Preisgeben seiner Persönlichkeit, wenn er statt in Anerkennung seiner Würdigkeit eine Beförderung zu erhalten, mit beliebigen andern um eine bessere Stelle concurriren soll. Fehlt dem Lehrer die Garantie einer seine Dienstführung würdigenden successiven Beförderung, wer wird sich da dem Lehrerberufe widmen wollen, wer wird, steht er bereits im Dienste, eine unverdiente Zurücksetzung ohne Gefährdung seiner Lehrfreudigkeit ertragen, nicht völlig muthlos werden, wenn seine Meldungen zu einer Lehrerwahl mehrmals vergeblich gewesen und er viel schwächeren Bewerbern hat nachstehen müssen? wenn die Erlösung aus oft unerträglichem Nothstande, aus unerträglichem Zerwürfniß mit der Gemeinde, in die er ohne seine Schuld, oft nur in Folge seiner pflichtmäßigen Thätigkeit gekommen, von den Zufälligkeiten einer Lehrerwahl abhängt, er eine solche nur zu hoffen hat, wenn ihm der Ruf vorangeht möglichster Nachgiebigkeit in Handhabung der Schulordnung, möglichster Rücksicht gegen Nachlässigkeit und Sündhaftigkeit, möglichster Schonung der Kinder der Vornehmen? Auch des Lehrers Dienstführung bedarf der äußeren Stützen, zur unparteiischen Führung seines Amts gehört das Gefühl der Unabhängigkeit von den Launen der wechselnden Volksgunst, von den unsauberen Einflüssen, woher sie auch kommen mögen.

Die Gegner der Lehrerwahl weisen weiter auf die Nachtheile hin, die dadurch der mit der Leitung des Gesamtschulwesens betrauten Behörde erwachsen. Sie versteht

es doch offenbar am besten, für jede Stelle den für dieselbe allseitig geeigneten Lehrer, für das größere und bedeutendere Arbeitsfeld die begabteren Kräfte auszusuchen; ist in ihrer Hand das Besetzungsrecht, so vermag sie jeden etwaigen Mißgriff in der Besetzung sofort zu verbessern und den Bitten einer Gemeinde um Besetzung eines Lehrers alsbald zu willfahren, so vermag sie jede Schulstelle, auch die, um welche keine Bewerbung stattfindet, weil die Gemeinde arm, verwilbert, sittlich verrufen ist oder weil der Ort in ungünstigem Klima liegt oder weil der Schuldienst besonders schwierig ist, zu besetzen, insofern sie dem dahin dirigirten Lehrer die bestimmte Zusage geben kann, ihm nach einigen Jahren mit einer besseren Stelle zu lohnen. Liegt die Besetzung sämtlicher Stellen in der Hand der Behörde, so werden auch die Kosten des Schulwesens geringer, soweit dieselben aus der Besoldung der Lehrer herrühren, nicht allein dadurch, daß die Lehrer dem Dienste länger erhalten werden können — ein für die Besetzung zu einer schwereren Stelle nicht mehr ausreichender kann an eine leichtere, ein an einer Stelle durch seine Schuld unmöglich gewordener im Besserungsverfahren an eine entferntere gesetzt werden — sondern weil dadurch eine Eintheilung sämtlicher Schulstellen in Anfangs-, Mittel- und Endstellen, d. h. in minder-, besser- und gut dotirte Stellen ermöglicht wird, deren successive Bekleidung jedem Lehrer angefohnen werden kann. Es braucht dann nicht die Forderung gestellt zu werden, daß jede Stelle einen für eine Lehrersfamilie ausreichenden Gehalt gewähre. Das Schulwesen kann trotz der Verminderung der Kosten dabei nur gewinnen, wenn wie im Staatsdienste verschiedene Stufen des Lehrerdienstes gegläich angeordnet sind. Auch darf der Vortheil nicht gering angeschlagen werden, daß die Unterbrechung des Unterrichts, wenn die Besetzung ganz in der Hand der Behörde verbleibt, auf ein Minimum reducirt wird, insofern dann sowohl die erste Vacanz, wie die durch Besetzung derselben entstehenden weiteren eine gleichzeitige Wiederbesetzung erfahren. Denn jedes Wahlverfahren stört die geordneten Verhältnisse aller Schulen, deren Lehrer in die Bewerbung um eine erledigte Stelle eintreten, abgesehen davon, daß es dem Lehrer, der in der Concurrenz unglücklich gewesen, in der Regel seine bisherige Stellung erschwert und verleidet. Und wie soll denn für die Beförderung der Lehrer gesorgt werden, die bisher dem Rufe der kirchlichen Behörde folgend in der Diaspora schwere Jahre durchgemacht haben und schließlich sich zurückkehren in geordnetere Zustände der Heimat?

Doch hören wir auch die Freunde der Lehrerwahl. Sie stützen sich auf das große politische Princip der Selbstverwaltung der Gemeinden, das auf dem ganzen Gebiete der Staatsverwaltung Geltung erlangt habe. Wenn der Gemeinde die Wahl des Bürgermeisters, neuerdings sogar des Pfarrers anvertraut sei, nicht minder die Wahl der Schulpflichter, die dazu berufen seien, die Interessen der Schule zu pflegen, den Lehrer zu berathen und ihn zu unterstützen, warum solle ihr bezw. dem sie vertretenden Schulvorstande die Wahl des Lehrers vorenthalten werden? Die Gemeinden hätten ein historisches Recht darauf, ein Correlat ihrer Pflicht, die Schulstelle zu dotiren, so schwer letztere ihnen auch fallen möge. Es möge, als der Staat die neue Organisation der Schulen in die Hand genommen, nothwendig gewesen sein, ihnen das Recht zu entziehen; jetzt seien ihre Bürger bereits lange Zeit durch die neu organisirte Schule gegangen, hätten den Segen derselben an sich erprobt und seien gebildet genug, um dahin zu streben, denselben auch ihren Kindern zuzuwenden. Die Gemeindeorgane seien völlig reif geworden zur Uebernahme der Rechte und Pflichten; je höhere sittliche Verpflichtungen an die Gemeinde gestellt würden, je mehr werde das Gefühl ihrer Selbstverantwortlichkeit sich steigern. Möglich seien Mißgriffe allerdings, aber vor denen sei die Centralstelle eben so wenig geschützt, die Gemeinde müsse doch am besten wissen, was für ein Lehrer ihr Noth thue, besser als die Centralstelle, die sich auf die Berichte der Mittelbehörden verlasse und von ihnen oft irre geführt werde. Die Centralisation sei dem deutschen Wesen fremd und aufgedrungen, sie habe bei der Schulverwaltung den Erfolg, daß die reich dotirten Stellen mit älteren Lehrern zum Lohn für Dienste besetzt würden, die sie andern Gemeinden geleistet und an ihrer neuen Stelle wegen ihres Alters nicht mehr

leisten könnten. Die Centralstelle werde stets eine Dienerin des gerade herrschenden politischen oder kirchlichen Systems sein und treibe die Lehrer in falsche Bahnen, mache sie aus Gemeindefschuldienern zu hochmüthigen Staatsdienern mit immer höheren Ansprüchen. Der durch Wahl in die Gemeinde gekommene Lehrer werde mit warmer Liebe und Vertrauen aufgenommen werden und bei Jung und Alt offene Herzen finden. So werde ein Verhältnis gegenseitiger Zuneigung geschaffen, das der Schule nur zum Vortheil gereichen könne. Wie oft käme ein von der Centralstelle geschickter Lehrer mit Widerwillen, weil er gezwungen sei, liebgewordene Verhältnisse zu verlassen. Dann träten schlimme Zustände ein. Mit der Gefährdung der Unabhängigkeit des Lehrers habe es auch nichts auf sich, in der Regel sei jetzt genug Sinn für Ordnung und Gesetz in jeder Gemeinde vorwiegend, Liebe zur Schule und Verständnis für die Bedingungen einer gesegneten Wirksamkeit des Lehrers. Möge das Ringen nach Einfluß auf die Wahl auch einmal zu weit führen, es verdient doch den Vorzug vor der Passivität, die zuletzt die Schule nur als ein nothwendiges Uebel oder eine vom Staat auferlegte Last ansehe.

Wer das für und wider die Lehrerwahl Gesagte vorurtheilsfrei abwägt, der kann kaum anders als sich gegen dieselben mißtrauisch stellen. Die Schulverwaltung muß sich arge Mißbräuche ihrer Gewalt zu Schulden kommen lassen, wenn die Gemeinden das Wahlrecht reclamiren. In der Regel sind nicht sie es, sondern politische Parteien, die das Princip der Selbstverwaltung nach allen Seiten hin durchführen wollen, ohne die Tragweite desselben für die gesammte Schulverwaltung eines Staates zu erkennen.

Auf die Lehrer können sie sich auch nicht berufen, denn dieselben sind bis auf wenige meistens bedenkliche Ausnahmen Gegner der Lehrerwahl. Sie, die mitten im Leben der Gemeinden stehen, haben im allgemeinen nicht so ideale Vorstellungen von derselben, sie behaupten noch täglich die Erfahrungen zu machen, daß wenigstens die meisten Landgemeinden aus freiem Antriebe in der Regel nichts für die Hebung ihrer Schulen thun, daß die Gleichgültigkeit gegen die Schule dort vorwiege, die Schulvorsteher kaum einmal jährlich zur Schulprüfung zusammengetreten seien, daß dem Lehrer, sobald er seines Amtes mit Ernst und Unparteilichkeit wartet, die Herzen gar leicht entfremdet und ihm eine oft unerträgliche Stellung bereitet werde. Sie fühlen sich bei dem unbeschränkten Anstellungsrecht einer Centralstelle wohler, ihren Stand gehobener und für die Schulinteressen besser gesorgt. Was sie wünschen ist eine gute Anstellungs- und Beförderungsordnung und eine gerechte Handhabung derselben, ist das Recht, nach einer bestimmten Reihe von Dienstjahren eine von ihnen nicht nachgesuchte Beförderung ablehnen zu dürfen, ist der Wunsch, von der Erledigung der besseren Stellen in Kenntniß gesetzt zu werden, damit sie gegebenen Falles als Bewerber um dieselben auftreten können. Der deutsche Lehrertag in Hamburg hat dies eben noch (1880) gezeigt.

Indes es ist nicht mehr an der Betheiligung der Gemeinden bei der Anstellung ihrer Lehrer vorbei zu kommen. Die Grundrechte haben es einmal anerkannt, die preuß. Verfassung nicht minder. Daraufhin haben sich auch die sämmtlichen Interessenten der Schule wieder geregt. Sie wollen berücksichtigt sein, vorab die Familien, sodann die Kirche, und letztere nicht bloß wegen der aus kirchlichen Fonds erwachsenden Theile der Schuldotation oder wegen der mit dem Schuldienst verbundenen Kirchendienste, für deren Beförderung, in ländlichen Gemeinden wenigstens, soweit sie im Organisten- und Vorsängerdiensten bestehen, kaum ein anderer als der Lehrer gefunden werden kann, sondern wegen der religiösen Unterweisung und kirchlichen Erziehung. Sie wollen das bisher ausschließlich von dem Staate an sich gerissene Recht eingeschränkt, aber nicht ausschließlich an die politische Gemeinde abgetreten sehen, wenn sie auch beide bereitwilligst als Mitinteressenten der Schule anerkennen. Sie wollen in den Stand gesetzt sein, bei der Anstellung der Lehrer mitzuwirken, deshalb in dem Wahlkörper Aufnahme finden, und diese Forderung wird als eine berechnete anerkannt werden müssen.

Eine unbeschränkte, völlig freie Lehrerwahl durch die Gemeinden kann bei einem

geordneten Staatsschulwesen nimmer zugestanden werden. Wie die freie Entwicklung der Individualität des einzelnen Individuums durch die Rücksicht auf die Allgemeinheit und die gleich freie Entwicklung jedes anderen soweit beschränkt werden muß, als es nothwendig wird, um Beeinträchtigungen des allgemeinen Wohls und Verletzung der gleichen Berechtigung anderer abzuwenden, ebenso kann die Selbstverwaltung der Gemeinden nur insoweit eine unbeschränkte sein, als es sich um Einrichtungen handelt, die wesentlich nur die Interessen der Einzelgemeinden berühren. Bei allen Einrichtungen, die ein wesentlich allgemeines staatliches Interesse tragen und deshalb einer in den Grundzügen einheitlichen Regelung bedürfen, muß die Selbstverwaltung eine Begrenzung erleiden durch die Möglichkeit einer Einwirkung der Staatsbehörde. Die Schule ist eine solche Gemeindeeinrichtung. Darum ist mit vollem Rechte in den Grundrechten und der preussischen Verfassung den Gemeinden nur eine gesetzlich geordnete Betheiligung bei der Anstellung ihrer Lehrer zugesprochen, dem Staate aber die Anstellung aus der Zahl der Befähigten d. h. das Bestätigungsrecht, und da die Aufstellung der Bedingungen der Anstellung und die Ermittlung derselben dem Staate verbleibt, so ist ihm unter allen Umständen eine einflußreiche Mitwirkung gesichert, zumal auch ihm allein das Recht der Entlassung verbleiben muß.

Versuche, die gesetzliche Betheiligung der Gemeinden näher zu formuliren, sind gleich nach Emanirung der Grundrechte von Lehrervereinen gemacht, z. B. der Gemeinde werden von der Oberschulbehörde sechs Candidaten bezeichnet, die sie nach Dienstalter, Qualification und Bedürfnissen der betreffenden Schule auswählt. Der Schulvorstand reducirt die Zahl auf drei ohne Angabe von Gründen, aus denen die Oberschulbehörde einen nehmen muß. Auch in Preußen wurde schon unter Ladenberg durch einen Schulgesetzentwurf vom 3. 1850 die Sache zu ordnen gesucht. Darnach sollte der Schulvorstand aus drei von der Regierung ihm bezeichneten Candidaten, gegen welche die kirchliche Behörde in kirchlich-religiöser Beziehung keine Einwendungen gemacht habe, nach Stimmenmehrheit einen auswählen und der Regierung zur Ernennung präsentiren, die Regierung aber von der Verpflichtung, drei Candidaten zu bezeichnen, für den Fall entbunden sein, daß sich 6 Wochen nach Erledigung der Stelle nicht drei Bewerber gefunden hätten. Vgl. die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Preußen. Berlin 1869. S. 168; Curtman, Reform der Volksschule, 1851. S. 34; und Fröhlich in der Preisschrift „die Schulorganisation nach den Forderungen des Staats- und Kirchenrechts“, Jena 1868, S. 71, stimmen diesem Vorschlage zu. „Es geht sonst alles irr und wirr durch einander.“ Wenn der Minister v. Ladenberg die Aussicht hatte, dies durchzusetzen, so kann man nur bedauern, daß der Gesetzentwurf nicht zur Vorlage gekommen ist; es wäre damit das Besetzungsrecht der Regierung fast ungeschwächt geblieben, da es von ihr abhing, welche Candidaten sie präsentiren wollte, und es keineswegs gesagt war, daß sie nur aus den Bewerbern drei präsentiren dürfe. Ein gleiches Verfahren hat die nassauische Regierung den Standesherrn gegenüber stets eingeschlagen und ist auch von der preussischen dort bisher noch festgehalten worden. Ebenso haben die neuen Schulgesetze von 1873 in Oldenburg, 1874 in Hessen bestimmt. Vgl. den Art. „Anstellung“ Bd. I. S. 173 der zweiten Auflage. Diesem Verfahren liegt die Ansicht zu Grunde, daß die Regierung nach der ihr beiwohnenden umfassenden Kenntnis des Lehrpersonal am geeignetsten sei, für die eigenthümlichen Bedürfnisse der erledigten Lehrstelle die richtige Auswahl zu treffen. Was man bei der Pfarrerwahl gegen diesen Modus vorgebracht hat, wie es denn möglich sein sollte, aus drei ungläubigen Pfarrern einen gläubigen zu wählen, trifft hier noch viel weniger als dort zu. Außerdem wird keine Schulbehörde etwaige Wünsche, die aus der Gemeinde kommen, wosfern sie nur einigermaßen erfüllt werden können, unbeachtet lassen. Es ist ja eine überaus schwere Pflicht, für jede Stelle den richtigen Mann auszusuchen, die einem ehrlichen Manne schlaflöse Mächte bereiten kann. Wir würden uns in erster Linie für diesen Modus erklären, derselbe ist aber in Preußen bald wieder aufgegeben worden, vielleicht weil man fürchtete,

dadurch bestehende Wahlrechte zu verschlechtern, und weil man fühlte, daß damit den Gemeinden doch zu wenig eingeräumt sei, zumal denselben bei den höheren Schulen ein viel ausgedehnteres Wahlrecht, nämlich das unbedingte Vorschlagsrecht wahlfähiger Candidaten zugestanden war. So schlug denn der Minister v. Bethmann-Hollweg im J. 1862 bereits einen anderen Weg ein, auf dem ihm 1868 v. Mähler folgte. Ihre Gesegentwürfe lauteten in §. 54 bezw. 64: „Die der Gemeinde zustehende Betheiligung übt der Schulvorstand (oder die Stadt-Schulcommission) in der Art aus, daß er aus den vorhandenen Bewerbern drei auswählt und der Regierung (Mähler: bei Nennung sämtlicher Bewerber drei Candidaten) präsentirt, auch weniger, wenn sich nach sechs Wochen keine drei gemeldet haben.“ Man wollte, so heißt es in den Motiven, den Betheiligten bei dem für das Gedeihen der Schule wichtigen Acte der Lehrerwahl eine möglichst freie Bewegung sichern und den Einfluß der Regierung auf die persönlichen Verhältnisse der Lehrer und ihre Beförderung in wichtige und besser dotirte Stellen in erheblichem Maße zurücktreten lassen. Man wollte das aus praktischen Gründen und im Anschluß an das in einem Theile der westlichen Provinzen bereits übliche Verfahren. Die „möglichst freie Bewegung“ erhielt indessen in einem nachfolgenden Zusatz die bedenklliche, aber, wie man motivirte, durch das Interesse der Schule gebotene Einschränkung, daß nicht allein, wenn nach 8 Wochen nach Erledigung der Stelle keine Präsentation erfolgt sei, sondern auch wenn zweimal den Präsentirten die Bestätigung habe versagt werden müssen, die Stelle von der Regierung besetzt werde. Die erste dieser Bedingungen ist allerdings nothwendig, damit die Vacanz nicht zu lange andauere, aber die zweite kann das Wahlrecht völlig illusorisch machen. Wären noch die Punkte angegeben, wegen deren Vorhandensein die Bestätigung versagt werden dürfe, und gegen die Nichtbestätigung die Berufung an eine höhere Instanz erlaubt! So gewinnt es den Anschein, als habe man das Wahlrecht zu stark verclaupuliren wollen. Es geschieht das schon dadurch, daß die Gemeinde nicht etwa einen, sondern drei Candidaten präsentiren soll. Wie ist es für sie so schwer, drei, die ihr gleichmäßig conveniren, die gleich tüchtig, gleich passend für die Stelle sind, auszufuchen, zumal die Auswahl auf die vorhandenen Bewerber beschränkt sein soll! Von der Verpflichtung, drei zu präsentiren, soll die Gemeinde nur in dem Falle entbunden sein, wenn sich sechs Wochen nach der Erledigung der Stelle nicht drei Bewerber gefunden haben. Wir glauben nicht, daß das Gesetz in dieser Fassung angenommen worden wäre; will man das Wahlrecht der Gemeinden beschränken, wofür wir allerdings sind, so soll es auf andere Weise geschehen, durch Beschränkungen sowohl des activen wie des passiven Wahlrechts. Auf diese wollen wir näher eingehen.

Das Recht der activen Wahl darf zunächst nur derjenigen Gemeinde zugestanden werden, die das Correlat derselben, die Pflicht erfüllen kann, eine mittlere Besoldung des Lehrers und die sonstige Erhaltung ihrer Schule aus eigenen Mitteln, ohne Staatshilfe aufzubringen. Eine mittlere Besoldung nennen wir eine solche, mit deren Erträgnissen ein verheiratheter Lehrer eine längere Reihe von Jahren standesgemäß leben kann. Die Höhe derselben, verschieden nach verschiedenen Gegenden, nach Land- und Stadtgemeinden, bestimmen die Provinzialstände. Die Ausübung eines Rechtes ist überall durch die Erfüllung einer Pflicht bedingt, mögen daher die Gemeinden, die einen besondern Werth auf ein Wahlrecht legen, sich anstrengen, einer solchen Pflicht zu genügen. Die Besetzung der Schulstellen in allen Gemeinden, die dieser Verpflichtung nicht genügen können, verbleibt der Regierung, in allen anderen Fällen haben die Gemeinden das Wahlrecht, die ländlichen in der Weise des Ladenberg'schen Gesegentwurfs, die städtischen in der des Mähler'schen, der aber dahin auszudehnen ist, daß die Gemeinde drei Candidaten aus der Zahl der Wahlberechtigten (s. unten) ganz nach ihrem freien Ermessen präsentirt und die Regierung nur unter Beifügung der Gründe die Bestätigung verweigern kann, der Gemeinde aber gegen die Verweigerung das Recht der Berufung zusteht. Dies letztere Wahlrecht sollte allen Gemeinden ohne Unterschied, ob sie Land- oder Stadtgemeinden sind, für die von ihnen mit einer Maximalbesoldung ausgestatteten

Stellen zuerkannt werden. Der Ausschluß der bezeichneten Gemeinden vom Wahlrecht läßt sich leicht begründen. Der Staat soll tüchtige Lehrer beschaffen. Die Seminarbildung allein reicht dazu nicht aus, der praktische Dienst muß hinzutreten. Es müssen die Kenntnisse noch bedeutend erweitert, es muß gelernt werden, die erworbenen sach- und fachgemäß für die Schule zu verwerthen, überhaupt das ganze Leben als ein im Dienste der Schule stehendes einzurichten. Ein junger Lehrer lernt in einer Gemeinde, unter einem Schulinspector, an der Seite eines älteren Lehrers nicht aus, er muß mehrmals verpflanzt werden, daß er erstarke. Das verlangt auch seine körperliche Entwicklung, die eine viel größere Beachtung verdient, als ihr gemeinlich geschenkt wird. Es ergibt sich erst nach und nach, ob er nur für eine Landgemeinde oder auch für städtische Schulen paßt und in welchem Umfange, ob er geeigneter sei, mit Collegen an einer Schule zusammenzuwirken oder allein einer Schule vorzustehen. Ein längerer Vorbereitungsdiens t des Lehrers liegt ebenso in dessen Interesse wie in demjenigen der Schule. Während desselben muß sowohl der Lehrer zur unbeschränkten Disposition der Regierung stehen, wie die für denselben passenden Stellen, die Hilfslehrerstellen, Schulvicariate und Lehrerstellen mit einer Anfangsbefoldung.

Aber damit reicht die Schulverwaltung noch nicht aus. Es wird keines Beweises bedürfen, daß einer Gemeinde, die bisher noch keine Schule gehabt hat, für die neu zu errichtende Stelle von vornherein kein Wahlrecht zustehen kann, weil dahin nur ein mit besonderer Berücksichtigung dieser Verhältnisse auszufuchender Lehrer zu setzen ist. Weiter hat die Schulverwaltung dafür zu sorgen, daß keine Schulstelle unbefetzt bleibt, also auch diejenige nicht, um die sich keiner bewirbt, sei's wegen der Armut der Gemeinde oder wegen ihrer stitlichen Verkommenheit in Haupt und Gliedern, sei's wegen ihrer klimatischen Verhältnisse oder der vereinsamten Ortslage, sei's wegen der Schwierigkeit des Schuldienstes, herbeigeführt nicht allein durch eine große Zahl von Schülern, sondern durch die Eigenthümlichkeiten der dortigen Schulvorgesetzten. Woher sollen für solche Stellen die Lehrer genommen werden, wenn man ihnen nicht eine Belohnung nach etlichen Jahren durch Verleihung eines guten, sie der Leiden auf der bisherigen Stelle überhebenden Schuldienstes zusichern kann? Es müssen ferner Stellen zur unbeschränkten Verfügung stehen, um Mißgriffe der Gemeinden bei der Ausübung ihres Wahlrechts — und wie manchmal kommt der mit Freude aufgenommene Lehrer bald in böse, seine Wirksamkeit völlig lähmende Dissidien! — zu corrigiren, um einen Lehrer aus Verwaltungsrücksichten auf einer anderen Stelle dem Dienste zu erhalten, endlich um tüchtige und verdiente Lehrer, die sich der Chance einer Bewerbung nicht aussetzen wollen oder bei einer solchen unverdienterweise mehrmals durchgefallen sind, ihren Verdiensten entsprechend zu befördern. Das kann nur erreicht werden, wenn bei allen Stellen, für die wir oben ein Wahlrecht der Gemeinde nach dem modificirten Mühlner'schen System zugestanden haben, alternirend die Besetzung der Regierung zusteht. Ein solches alternirendes Besetzungsrecht hat man bei den Pfarrstellen den Consistorien zugestanden in den neueren Synodal- und Kirchenordnungen, zunächst nur für die Uebergangsperiode von dem unumschränkter Besetzungsrechte durch das Consistorium zur Pfarrwahl durch die Kirchengemeinde. Daß es da unumgänglich notwendig war, wollte man nicht die älteren Geistlichen in ihren erworbenen Rechten arg verletzen, daran hat kaum jemand gezweifelt. Aber die Beibehaltung desselben über die Zeit der Uebergangsperiode hinaus hat sich als durch den Dienst notwendig nicht minder bereits erwiesen. Wie die Alternirung einzurichten sei, ob nach geraden oder ungeraden Monaten, ob Jahr um Jahr, ob mit Unterscheidung der Stellenerledigungen durch Tod des Inhabers oder durch Versetzung, kann weiterer Erwägung vorbehalten bleiben. Daß bei der Besetzung einer Stelle durch die Regierung jederzeit in erster Linie die Bedürfnisse derselben in die Waagschale fallen müssen, bleibt selbstverständlich.

Aber das Wahlrecht der Gemeinden muß in der Zusammensetzung des eigentlichen Wahlkörpers eine weitere Einschränkung finden. Wollte die ganze Gemeinde oder die

Gemeindevertretung wählen, so würden die Wahlergebnisse noch mißlicher sein; die Gemeinde mag der Schulherr sein, es ist nicht jeder Schulherr zur Ausübung des Wahlrechts befähigt, er wird dazu befähigte Männer aussuchen. Die Landgemeinden vereinigen in einem Schulvorstande, die städtischen in einer Schuldeputation die Männer, denen sie die Sorge für und Aufsicht über ihr Schulwesen anvertrauen. Beide Körperschaften sind, wenn in ihnen die verschiedenen Interessenten der Ortschule vertreten sind, die richtigen Wahlcollegien, sei's als Ganzes, sei's als eine besondere Commission. Die Interessenten sind die Kirchen-, die Schul- und die politische Ortsgemeinde. Je mehr Mitglieder das Wahlcollegium bilden, desto größer ist die Gefahr des Partei- und Cliquenwesens, einer mangelhaften Wahl. Der natürliche Vertreter der Kirchengemeinde ist der Ortspfarrer, der politischen Gemeinde der Bürgermeister, der Schulgemeinde ein von den Familien, welche gerade ihre Kinder zur Schule schicken, gewählter Familienvater und außerdem bei größeren Lehrkörpern der oberste bezw. der zweitoberste Lehrer und wo es einen städtischen Schulinspector giebt, dieser. Von diesen vier Männern soll die Liste der Candidaten zusammengestellt und auf ihren Werth geprüft, von ihnen die engere Wahlliste bestimmt werden, mögen sie auch verpflichtet sein, dem gesammten Schulvorstande darüber Vortrag zu erstatten.

Das Wahlrecht der Gemeinden wird aber auch durch Bestimmungen über die passive Wahlfähigkeit eine Schranke erhalten müssen. Nicht jeder Lehrer eines beliebigen Lebens- und Dienstalters und einer beliebigen Dienstführung darf für jede Wahlstelle als Bewerber auftreten, sondern nur der von der Schulbehörde auf der Basis bestimmter Vorbedingungen mit der Bewerbungsbefugnis ausgestattete. Diese Vorbedingungen sind: nachgewiesene Befähigung zum Dienst, untadelhafte Dienstführung und ein bestimmtes Dienstalter. Letzteres ist auch in den mehrerwähnten Synodal- und Kirchenordnungen für die Bewerbung um Pfarreien mit einem Einkommen von bestimmter Höhe angeordnet. Es muß also Qualificationszeugnisse für die Bewerbung um Mittel- und um Endstellen geben, ausgestellt von der Regierung, und dabei muß das Dienstalter in vorwiegende Berücksichtigung kommen, wenn auch nicht ausgeschlossen ist, daß wegen hervorragender Tüchtigkeit eine Dienststufe übersprungen werden kann. Und weiter, es kann nicht gestattet werden, daß der Lehrer eine durch Wahl erhaltene Stelle nach Belieben wieder wechselt und sich um eine andere Wahlstelle bewirbt, vielleicht um eines kleinen Vortheils willen von einer Stelle alsbald zu einer anderen überzugehen trachtet. Das stört zu sehr den ruhigen Gang des Schuldienstes. Als Schutzmittel dagegen hat man in die Vocationen zuweilen die Bestimmung aufgenommen, daß bei einem Verlassen der Stelle vor Ablauf eines gewissen Zeitraums die Anzugskosten zurückerstattet werden müßten. Das ist zum Schutze der Gemeindecasse ganz gut, aber reicht nicht zum Schutze des geordneten ruhigen Ganges der Schule aus. Es muß der Schulbehörde gestattet sein, eine Zeit zu bestimmen, binnen welcher das passive Wahlrecht eines Lehrers ruht. — Endlich muß jeder Versuch, durch unwürdige Mittel auf die Wahl einzuwirken, mit disciplinarischer Ahndung bedroht, nur eine Bewerbung auf schriftlichem Wege gestattet sein. Persönliche Bewerbungen, auch Probelectionen sind bei vollständigen Qualificationszeugnissen überflüssig, kosten Zeit und Geld, manchmal Ehre und Ansehen, stören den ruhigen Gang der von dem Bewerber bisher versehenen Schule und verhindern eine unparteiische Wahl. Ein empfehlendes Aeußere, Zungenfertigkeit und Schmeichelei darf nicht über den Ernst eines in der Tiefe wurzelnden Sinnes den Sieg davontreiben. Die Meldungen sollen nicht bei der Gemeindebehörde, sondern nur bei der Regierung geschehen und durch die letztere dem Wahlcollegium behändigt werden, das schützt vor Ueberhebung des letzteren zum Nachtheil eines gesunden Verhältnisses zwischen Gemeinde und Lehrer, auch davor, daß die Lehrer durch Inhalt und Form der Gesuche das Amt und den Stand herabwürdigten.

Daß das Wahlrecht binnen einer bestimmten Zeit ausgeübt sein muß, widrigenfalls das Besetzungsrecht auf die Oberschulbehörde übergeht (Devolutionsrecht; s. d. Art. „Anstellung“), ist selbstverständlich. Bleibt der Wahltermin ohne Resultat, weil man

sich nicht einigen kann, so erfordert die Sorge für möglichste Abkürzung der durch die Vacanz veranlaßten Störung des regelmäßigen Unterrichts die baldige anderweite Besetzung. Uebrigens sollte es im Gesetz ausdrücklich ausgesprochen sein, daß die Gemeinde auf das ihr zustehende Wahlrecht verzichten und die Besetzung der Stelle von der Oberschulbehörde verlangen darf. Sie wird sich in der Regel dabei am besten stehen.

In Oesterreich ist, wie ich aus Keller, deutsche Schulgesetzsammlung 1879 S. 463, ersehe, nach einem Gesetze vom 9. März 1879 für das Herzogthum Krain, die Regelung der Rechtsverhältnisse des Lehrerstandes betreffend, folgendes Verfahren bei der Besetzung der Lehrstellen an Volksschulen beliebt. Sie erfolgt im öffentlichen Concurswege. Bewerbungsgesuche Seitens der noch nicht angestellten Lehrer gehen direct an den Bezirkschulrath, diejenige der schon im Dienste stehenden durch ihren vorgelegten Bezirkschulrath mit einem Gutachten desselben über Fähigkeit, Verwendung und dienftliches und außerdienstliches Verhalten des Bewerbers. Bewerbungsfrist ein Monat, in Dringlichkeitsfällen zwei Wochen vom Tage des Ausschreibens. Die Competententabelle, vom betreffenden Bezirkschulrath nach bestimmtem Formular aufgestellt, geht zuerst an den Ortschulrath, der sie binnen acht Tagen zurückgeben muß mit Bezeichnung dreier von ihm für die Stelle in Vorschlag gebrachten Candidaten und mit allfälligen Einwendungen gegen die Ernennung der übrigen Bewerber, sodann an den Landeschulrath, nachdem sich der Bezirkschulrath über die erhobenen Einwendungen geäußert hat. Die Ernennung erfolgt durch den Landeschulrath, in welchem Vertreter des Landesauschusses sitzen, doch ist derselbe „weder durch die Reihenfolge der Bewerber in der Competententabelle, noch an den Vorschlag des Ortschulraths, noch durch die Einwendungen des letzteren gebunden“, wohl aber verpflichtet, die Gründe der Nichtberücksichtigung des Vorschlags oder der Einwendungen dem Ortschulrath bekannt zu geben. Bei diesem Verfahren behält die Oberschulbehörde den ihr gebührenden Einfluß, weniger die Ortschulbehörde, wenn auch anzunehmen ist, daß ihre Vorschläge in erster Linie Berücksichtigung finden werden.

Bei den höheren Schulen, insoweit sie nicht Staatsanstalten sind, ist den Gemeinden als Eigenthümern der Anstalten ein Vorschlagsrecht bei der Anstellung der Lehrer nicht leicht bestritten. Daselbe im Interesse eines von den preussischen Lehrern geforderten geordneten Ascensionsrechts zu beschränken, wurde in der vom Minister Fall 1872 nach Berlin berufenen Octoberconferenz für absolut unmöglich erklärt. Wiese sagt im dritten Bande seines Werks über das höhere Schulwesen in Preußen S. 31: die Schulverwaltung sei auf die im Sinne kommunaler Selbständigkeit von städtischen Patronaten erhobenen Ansprüche neuerdings in Bezug auf Wahl und Beförderung der Lehrer weiter eingegangen als früher, es habe sogar der Einfluß der Stadtverordnetenversammlungen auf die Lehrerwahlen und die inneren Angelegenheiten der städtischen Schulen überhaupt zugenommen, während denselben früher eine Mitwirkung bei den Schulen nur zugestanden gewesen, sofern es sich um Geldverwilligungen gehandelt habe. Im Interesse eines geordneten Schulwesens liegt das gewiß nicht, aber im Wege der Verwaltung ist das schwerlich wieder zu ändern, es wird vielleicht geschehen, wenn es endlich zu der Vorlage des langversprochenen Schulgesetzes kommt. Es wäre dann leicht möglich, daß die Communen selbst geneigt wären, auf die Beschränkung ihres Wahlrechts einzugehen, da die Ausübung desselben immer schwieriger wird. Einmal durch die fortgesetzte Steigerung des Schulbudgets (vergl. den Art. „Besoldung“ S. 638.). Der Zustand ist auf die Dauer unhaltbar, daß die Gemeinden sich gegenseitig durch das Anerbieten höherer Besoldungen und sonstiger Vortheile ihre Lehrer zu entziehen trachten. Die Besoldungsfrage wird die Existenz einer nicht kleinen Anzahl von städtischen höheren Schulen bedrohen, denn auch die Staatszuschüsse wie die Zuschüsse sonstiger Corporationen, die man als principale Träger der Unterhaltungspflicht der Schulen hinzustellen gewohnt ist, haben ihre Grenzen. Eine Petition im preussischen Abgeordnetenhaus, daß der Staat die Hälfte der Aufkosten der höheren Schulen den Communen abnehmen möge, wurde 1876 von der Regierung abgelehnt, da die Er-

fällung derselben der Staatskasse eine Last von 3 Millionen Mark auflegen würde und es kein Staatsinteresse verlange, die historisch gegebene freie Entwicklung dieses Schulwesens zu ändern. Eine Erleichterung des Schulbudgets ohne Schädigung der Schulinteressen wird aber nur möglich sein, wenn die Communen auf ihr unbefränktes Wahlrecht Verzicht leisten. Dazu werden sie auch durch die Steigerung der Schwierigkeiten gebracht werden, welche die Wahl der Lehrer verursacht. Wiese ist a. a. D. S. 8 mit dem Hinweis auf die Thatfache, daß am Schlusse des Jahres 1873 an preussischen höheren Schulen ohngefähr 300 von Geburt nicht preussische Lehrer fungirten und daß von der Freizügigkeit im Gebiete des Lehramts zunehmend Gebrauch gemacht werde, der Meinung, es werde, je ausgedehnter die Dimensionen dieses Gebietes geworden, umso mehr das Bedürfnis einer amtlichen Auskunftsstelle empfunden, welche zwischen den Bewerbern einerseits und den Lehrkräfte suchenden Curatorien und sonstigen Schulvorständen andererseits, die den mißlichen Weg der öffentlichen Ausschreibung nicht betreten wollen, zur Vermittelung dienen können. Gewiß ist der Weg der öffentlichen Ausschreibung jetzt mißlicher denn je, denn durch die Freizügigkeit ist die Zahl der Bewerber immer größer geworden, außerdem durch die Kenntniß von der Höhe der Lehrerbefordungen in den verschiedenen Städten, welche Wiese's genannte Schrift und das deutsche Intelligenzblatt durch wöchentliche Veröffentlichung der Vacanzlisten aus dem deutschen Reiche vermittelt, endlich auch durch das dormalen sehr verbreitete Streben der Lehrer, nur möglichst schnell in den Besitz hoher Befordungen zu gelangen. Was wir oben bei der Volksschule von der Mißlichkeit für die Bewerber gesagt haben, gilt auch hier, sie steigert sich aber für die Wahlkörper bei den höheren Schulen eben dadurch, daß hier die Dimensionen des Gebietes, aus dem die Bewerber kommen, viel ausgedehnter als dort geworden sind, wo der Wahlbezirk sich in der Regel nur auf den Regierungs- resp. Seminarbezirk beschränkt.

Versezen wir uns einmal in die Lage eines solchen Wahlkörpers, speciell des Referenten in demselben:

Da liegen vor mir die Gesuche in großer Zahl, ausgestattet mit vielen Beilagen, Zeugnissen aller Art, zuweilen auch mit einer Photographie des Bittstellers z. B. wenn er es dem Gesuche nicht hat einverleiben wollen, aber ehrlich genug ist, durch ein Lichtbild von seiner Person erkennen zu lassen, daß er an irgend einer sichtbaren Miskbildung des Körpers leide. Die Zeugnisse sollen bei der Wahl den Ausschlag geben. Ich sehe bald, daß sie ungleichen Werthes sind. Selbst in der Angabe des Nationales sind sie von verschiedener Vollständigkeit. Sie bezeugen alles Mögliche; ich erkenne bald die routinirten Bewerber nicht allein an den durch häufigen Gebrauch etwas unsauber gewordenen Schriftstücken, auch an der großen Zahl derselben; sie wissen aus früheren Misserfolgen, was sie sich alles bezeugen lassen müssen. Aber diese Misserfolge müssen mich doppelt vorsichtig machen. Die Zeugnisse der öffentlichen Staats-Prüfungskommissionen geben die Lehrstufe an, für welche der Bewerber die Kenntniße nachgewiesen hat. Ich beanstande nicht, daß sie unversiegelt eingereicht sind. Solch' eine Commission braucht sich nicht zu scheuen, die Wahrheit unversiegelt auszusprechen. Ohne Nachweis der Kenntniße konnte der Bewerber gar nicht auf die Wahl kommen. Aber ich muß mehr wissen. Wie ist denn die bisherige Dienstführung des Bewerbers gewesen, oder, wenn er noch nicht gedient hat, seine ganze Anstelligkeit für den Lehrerberuf? Da bin ich auf Einzelzeugnisse angewiesen von geringerer oder größerer Vollständigkeit. Auch sie sind unversiegelt eingereicht, daher betrachte ich sie mit Mißtrauen. Der sittliche Muth, in einem offenen Zeugnisse die volle Wahrheit zu sagen, wird eine immer seltener Waare. Ich finde in der That überall nur Lobenswerthes bezeugt, denn was etwa Tadel verdiente, wird übergangen. Was soll denn der Aussteller des Zeugnisses sich Unbequemlichkeiten und Aerger zuziehen? Mir steht ein Fall vor Augen, wo ich meine Wahl nach Einsicht und Prüfung der Zeugnisse getroffen hatte. Aber mein Mißtrauen in unversiegelte Einzelzeugnisse hieß mich an die Aussteller von drei Zeugnissen privatim schreiben oder vielmehr ich veranlaßte meinen geistlichen Collegen

an den betreffenden Ortspfarrer, meinen weltlichen aus dem Magistrat an den betreffenden Bürgermeister zu schreiben, während ich mich selbst an den betreffenden Provinzialschulrath wendete. Der Erfolg war, daß wir sofort von dieser Bewerbung absahen: so ganz anders lauteten die versiegelten Nachrichten. Das geschah im Jahr 1873.

Aber gesetzt, ich erhalte versiegelte Zeugnisse, bei denen der Aussteller von meiner Discretion überzeugt sein kann: Wer ist denn der Aussteller? ist er ein gewissenhafter Mann? er will doch nicht etwa den Bezeugten wegloben oder ihm seine Tochter verheirathen? ist er ein zur Ausstellung des Zeugnisses allseitig befähigter Mann? Und was ich gern bezeugt sehen möchte, das finde ich nicht, z. B. das eigentliche Motiv der Bewerbung, ob wirklich nur das Streben nach einem mehr zusagenden Wirkungskreise oder nach materiellen Vortheilen? Ich finde nicht, ob der Bewerber ein Wirthshausbesucher und Trinker sei, der den Fröhlichschoppen nicht entbehren kann und bis spät in die Nacht beim Biere oder Weine sitzt? ob er ein in sich zerfallener unzufriedener Mensch sei, der mit den Collegen nicht in Frieden leben könne? ob, und welcher politischen und kirchlichen Partei er angehöre, wohl gar als Agitator? ob er eine schlechte Kindererziehung im eigenen Hause habe? ob er ein Anhänger der Bequemlichkeitstheorie sei, welche die Thätigkeit des Lehrers auf die Räume des Schulhauses beschränkt? ob er ein Pensumreiter sei und nur für die Prüfungen arbeite? ob er die Correcturen der schriftlichen Arbeiten gewissenhaft besorge, wie die Vorbereitung für seine Lectionen? ob er Geduld habe mit schwach beanlagten Schülern? ob ihn mehr das Object als das Subject seines Unterrichts interessire? ob er den Lehrerberuf nur als Ernährungsquelle für sich und seine Familie betreibe oder einer höheren Auffassung von demselben folge? ob er geeignet sei, in seinem ganzen Auftreten ein Vorbild für die Jugend abzugeben? Diese und noch viele andere Fragen möchte ich beantwortet sehen, aber die Zeugnisse schweigen darüber. Auch die Probelectionen, zu denen der Bewerber vielleicht eingeladen wird, an sich sehr unsichere Bürgen für die Lehrthätigkeit, können mir diese Fragen nicht beantworten. Das kann vielleicht eine Reise an Ort und Stelle der bisherigen Wirksamkeit des Mannes. Aber eine solche ist umständlich und kostspielig und der Erfolg derselben ist bedingt durch gute Adressen, die nicht immer leicht zu erhalten sind. Ja ja! der Weg des öffentlichen Ausschreibens ist ein mißlicher, und wenn er von jeher unsicher gewesen, so ist die Unsicherheit gewachsen mit der Vergrößerung der Ansprüche, die bei den erhöhten und erweiterten Aufgaben der Schule an die Lehrer gemacht werden, deren Würdigung und Beurtheilung den Curatorien, auch den sogenannten technischen Mitgliedern derselben immer schwerer fällt. Nun kommt er endlich, der Ausgewählte: er zeigt sich im Alltagskleide und mit jeder Woche seiner Wirksamkeit schwinden die in ihn gesetzten Hoffnungen und immer näher rückt der Augenblick, wo man sich eingesteht, man habe für viel Geld einen Sumpel gefangen, einen Mißgriff gemacht, dessen Beseitigung, wenn sie überhaupt gelingen sollte, dem städtischen Budget sehr theuer zu stehen kommt. Ja! Wenn zur Bewerbung um die vacante Stelle nur die tüchtigsten Kräfte kämen! Aber dem ist nicht so; denn die Mißlichkeit der Concurrenz wird auch von den Stellensuchenden empfunden. Wer etwas auf sich hält, liebt es im allgemeinen nicht, diesen Weg einzuschlagen; hat er ihn einmal betreten und gesehen, welche Kriterien bei der Wahl so oft den Ausschlag geben, so scheut er sich, ihn wieder zu gehen, zumal ein häufiges Fehlschlagen ihm seine bisherige Stellung verderben und seinen Ruf gefährden muß; wer seine Schüler lieb gewonnen hat, verläßt sie nicht um geringer Vortheile willen, verkauft sich nicht an den Meistbietenden. Die Mehrzahl der Lehrer zieht daher eine Anstellung an den Staatsanstalten mit geregelter Avancement vor, zumal solche, denen der Sold nicht die einzige Lockspeise ist. Gewiß würde eine solche amtliche Auskunftsstelle über die beregten Schwierigkeiten hinwegführen. Aber wo kann eine solche gefunden werden? In seinen „Erinnerungen aus meinem Leben“ erzählt Kohlrausch, daß er als Generaldirector der höheren Schulen des Königr. Hannover das Vertrauen der städtischen Magistrate in dem Maße gehabt habe, daß sich dieselben bei eintretenden Vacanzen in der Regel an ihn mit der Bitte

gewendet hätten, geeignete Vorschläge über die Besetzung der erledigten Stellen zu machen. Er erinnere sich kaum eines Falles, daß seine Vorschläge unbeachtet geblieben seien. Dies Vertrauen hat sich Koblrausch bis an sein Lebensende erhalten, es ehrte beide Theile, die Magistrate, insofern sie damit ihrer Ueberzeugung Ausdruck gaben, wie mißlich der Weg der Concurrenzeröffnung, wie schwer die richtige Ausübung ihres Wahlrechts sei, den Mann, um dessen sachkundigen Rath gebeten wurde, insofern er über jeden Verdacht erhaben dastand, daß er bei seinen Rathschlägen von andern als lautern Motiven geleitet werden könne. So lag in Hannover in Wirklichkeit die Besetzung der Stellen in der Hand des Oberschulcollegiums; das war die amtliche Auskunftsstelle, an welche sich die Schulcuratorien und Magistrate wendeten, sie behielten zwar ihr volles Wahlrecht, übten es aber in der Art aus, daß sie den ihnen von dort empfohlenen Candidaten präsentirten. Es blieb ihnen unbenommen, Lehrkräfte, die sie aus längerer Berufsthätigkeit kannten, zu befördern oder sich zu erhalten, wenn sie ihnen entzogen werden sollten. Solch ein Vertrauen hat allerdings nicht jeder Decernent, es will erst nach und nach gewonnen sein, aber die Bedingungen desselben, hervorragende, wissenschaftliche Tüchtigkeit und schulmännische Erfahrung, genaue Kenntnis des Lehrpersonals nach seiner Verwendungsfähigkeit und der Bedürfnisse der Anstalten, die er bei seinen periodischen Revisionen erworben, ein lauterer Charakter und wohlwollende Gesinnung sollten doch von jedem gefordert werden können. Wir zweifeln, daß sich die städtischen Schulcuratorien ihr Wahlrecht nehmen oder auch nur beschränken lassen werden, denn das Mißtrauen, daß das staatliche Schulregiment bei seinen Vorschlägen sich mehr von der jeweilig herrschenden politischen und kirchlichen Richtung als von den Erwägungen der sachmännischen Tüchtigkeit der Bewerber leiten lasse, ist zu sehr verbreitet. Aber den Einfluß auf die Besetzung der Lehrstellen an den höheren Lehranstalten zu gewinnen, wie wir ihn oben geschildert haben, sollte das unablässige Bestreben eines jeden staatlichen Schulregiments sein.

In der Landtagspredigt, welche Franz Volkmar Reinhard 1799 hielt, scharfte er den Wahlcollegien mit folgenden Worten das Gewissen: den meisten von Ihnen steht das ehrenvolle aber auch bedenkliche Recht zu, für Kirchen und Schulen Lehrer zu wählen und eine Aufsicht über sie zu führen. Bedenken Sie es ernstlich und vor Gott, daß Sie hiermit das Schicksal dieser Anstalten, daß Sie die Bildung und Wohlfahrt ganzer Gemeinden und Städte in den Händen haben, daß Sie Gott und dem Vaterlande dafür verantwortlich sind, wenn Sie bei Ausübung dieses Rechts irgend etwas anderes gelten lassen als Ihre Pflicht, daß Sie Licht oder Finsternis, Tugend oder Laster, Segen oder Fluch über das kommende Jahrhundert verbreiten werden, je nachdem Sie sich dieses Auftrags entledigen. Möchten dies ernste Mahnwort sich alle zur Richtschnur dienen lassen, die berufen sind, bei der Besetzung der Lehrstellen mitzuwirken!

G. G. Finkhaber.

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

Nun hat die Lehrfreiheit als Aufhebung aller beengenden Schranken des Lehrens ihre Bedeutung zunächst in den höchsten Kreisen der Lehrthätigkeit auf dem Gebiete der Hochschule und der Wissenschaft. Hier, wo es sich um die Erforschung der Wahrheit und nur um diese handelt, wo die Fragen nur von den Kreisen der wissenschaftlich Gebildeten und Reifen (d. h. maturi) besprochen werden, kann der fortschreitenden Ent-

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

Anderes verhält es sich mit der Lehrfreiheit auf den Stufen, mit welchen wir es zu thun haben, wobei es sich um die Erziehung und den Unterricht eines noch unreifen Geschlechts handelt; nicht die Erforschung der Wahrheit ist hier das Ziel, sondern pädagogische Zwecke sind hier vorgesteckt. Eine unbeschränkte Lehrfreiheit kann schon um der Grenzen willen nicht eingeräumt werden, welche den verschiedenen Lehranstalten vorgezeichnet sind. Ein Uebergreifen der Volksschule in das Gebiet höherer Lehranstalten ist ebenso unzulässig, als ein Uebergreifen der Lateinschule in den Kreis höherer Gymnasialklassen. Wir wissen wohl, daß sich die Grenzlinien der einzelnen Anstalten nicht haarscharf ziehen lassen, daß auch Meinungsverschiedenheiten über das, was diesseits oder jenseits der Grenze zu legen sei, stattfinden können, ebenso daß die auf der Grenze angekommenen Schüler mit einem gewissen Vorgeschnack dessen ausgestattet sein müssen, was sie neu auf höherer Stufe erwartet. Wir glauben aber nichts desto weniger, daß es an der Zeit ist, das Einhalten der Grenzen einzuschärfen, weil die Versuchung zur Ueberschreitung dem Lehrer sehr nahe liegt und viele Misgriffe in dieser Richtung gemacht werden. Aber auch innerhalb der äußerlichen Grenzen der Lehranstalten, kann die Lehrfreiheit keineswegs als eine unbedingte anerkannt werden. Der Religionsunterricht insbesondere hat nicht nur die für die verschiedenen Stufen bestehenden Normen zu beachten, sondern er hat sich auch nach dem kirchlichen Charakter zu richten, welchen jede Anstalt hat. Wo die Schule einen confessionellen Charakter hat, da kann es dem Lehrer nicht zustehen, hievon keine Notiz zu nehmen und sich auf einen freieren Standpunct über die Confessionen zu stellen. Dies scheint sich da, wo der Geistliche den Religionsunterricht zu geben hat, von selbst zu verstehen. Es wird aber wohl daran erinnert werden dürfen, daß es auch von Geistlichen getragene Bestrebungen gegeben hat und noch giebt, welche den confessionellen Unterschied zu verwischen trachten, und daß ganze Zeitabschnitte auf dem Gebiete der Theologie durch solche Richtungen charakterisirt sind. Mag der Staat einen Universitätslehrer, welcher die Lehrsätze seiner Kirche auf wissenschaftlichem Wege bekämpft, in Würden und Ehren halten; auf dem Gebiete des mittleren und Elementarunterrichts, auf welchem es sich um Erziehung und Heranbildung zur Reife handelt, kann eine solche Lehrfreiheit nicht gestattet werden, welche die größte Verwirrung in den unreifen Köpfen anrichten und den Eltern höchst anstößig sein würde. Aber auch wo die Schule und überhaupt der Unterricht einen bestimmt confessionellen Charakter nicht hat, hat sich der Lehrer doch jedes Angriffs gegen die in der Schule vertretenen religiösen Gesellschaften zu enthalten und den Glauben des Einzelnen zu respectiren. Es kann also von einer ungebundenen Freiheit des Lehrens gegenüber von confessionellen Verhältnissen nicht die Rede sein; Ausfälle gegen das Glaubensbekenntnis, welchem der eine oder andere der Schüler sammt den Seinigen angehört, können pädagogisch nur nachtheilig wirken; sie erschüttern entweder den kindlichen Glauben des Schülers und lösen die damit zusammenhängenden Bande der Pietät, oder sie untergraben die Auctorität des Lehrers, nicht selten geschieht beides, indem jene Angriffe wohl den Schüler wankend machen, jedoch nicht gerade überzeugen. Damit soll nicht einem mechanischen Buchstabendienst oder blinden Auctoritätsglauben das Wort geredet werden, vielmehr wissen wir, daß durch starre, unmotivirte Orthodoxie, durch

ungefährtes Apologifiren, durch aufdringliches Geltendmachen religiöser Momente mehr verderbt als gut gemacht wird; aber gewiß ist die Schule nicht der Ort, wo Zweifel erregt, fromme Gefühle vergiftet, traditionelle Pietät untergraben werden soll. Eine rationelle Behandlung der Glaubenswahrheiten, eine historische Behandlung der Glaubensthatfachen halten wir in den höheren Schulen für unumgänglich nothwendig; es geht durchaus nicht mehr an, dieselben als nackten Imperativ hinzustellen und auch auf dieser Stufe darf die wissenschaftliche Entwicklung nicht ignorirt werden. Aber die leichte Aufklärung muß ferne davon bleiben, ebenso wie die Hyperkritik mit ihren Combinationen und die Speculation mit ihren Deutungen. Das Licht, welches über die religiösen Wahrheiten verbreitet wird, muß ausgehen von dem positiven Inhalt der Kirche, und wo von diesem aus kein Licht gegeben werden kann, da muß einfach wie auf andern Gebieten zugestanden werden, daß hier ein dunkler Punct vorliegt, dessen Beleuchtung noch zu erwarten steht. Dies ist zunächst für den Religionslehrer gesagt. Es muß aber von allen Lehrern in allen Fächern verlangt werden, daß sie in derselben Weise den positiven Gehalt der bestehenden Confessionen achten und sich weder offen noch verdeckt einen Angriff oder eine Anspielung dagegen erlauben.

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

Mitbürger liegt und einem gedeihlichen pädagogischen Wirken im Wege steht, in verstärktem Maße wieder?

Eine ähnliche Selbstbeschränkung müssen wir von dem Lehrer der Naturwissenschaften in den Kreisen unserer Schulen verlangen. Es kann ihm nicht zustehen, gegenüber von den Anschauungen, welche in den Urkunden des christlichen Glaubens niedergelegt sind, einen negirenden oder polemischen Standpunct einzunehmen. Sollen von dieser Seite her materialistische oder pantheistische Ansichten in der Schule gefördert werden, während der Religionslehrer bemüht ist, gemäß der heiligen Schrift, den Schülern die Grundsätze des christlichen Theismus einzupflanzen? Wenn auch einzuräumen sein wird, daß die Verfasser der heiligen Schriften im einzelnen nicht auf der Höhe der Naturwissenschaft unserer Zeit gestanden haben, so muß man doch schon mit dieser Einräumung sehr vorsichtig sein und es darf nicht unerwähnt bleiben, daß auch die Wissenschaft unserer Tage noch nicht die höchste Höhe erklommen hat, daß auch ihr noch vieles dunkel und unerklärlich ist und bleiben wird. Aber die Grundanschauung, von welcher die heilige Schrift durchzogen ist, über das Verhältnis Gottes zur Welt und Natur, muß als unantastbar stehen bleiben. Eine Naturbetrachtung, welche das Verhältnis der Natur zur Gottheit anders auffaßte, würde eben damit auch zu einer andern Auffassung der Gottheit selbst gelangen und damit die Theologie der Bibel in Frage stellen. Es handelt sich nun hier hauptsächlich um den Begriff des Wunders. Man wird über die Schwierigkeit nicht hinwegkommen dadurch, daß man auf die Wunder hinweist, die täglich vor uns stehen und vor unseren Augen geschehen. Es ist eben das Merkmal des biblischen Wunders, daß es nicht täglich geschieht, daß es dem Kreise der gewöhnlichen Erscheinung nicht angehört. Nach den klaren Angaben der heiligen Schrift beruht nun die christliche Offenbarung auf einer Reihe solcher wunderbaren Thatfachen, deren Ablegnung nur unter der Voraussetzung historischer Unglaubwürdigkeit der neutestamentlichen Schriften möglich ist. So lange also die Religionslehre auf biblischem Standpuncte steht, muß sie auch Wunder, d. h. Unterbrechungen des gewöhnlichen Naturlaufs durch Erscheinungen annehmen, die immerhin auch gesetzmäßig sind, aber nicht in der Reihe der uns geläufigen Gesetzmäßigkeit liegen. Diese Anschauung darf, wie wir glauben, durch den Unterricht in den Naturwissenschaften in dem Kreise der Lehranstalten, mit welchem wir es zu thun haben, nicht alterirt werden. Wenn also ein Lehrer der Naturwissenschaften Ansichten hegt, welche sich mit jener Anschauung nicht vertragen, so kann ihm die Freiheit nicht zuerkannt werden, diese Lehren in einer Latein- oder Realschule oder in einem Gymnasium, dessen Schüler dem christlichen Glauben angehören, mittelbar oder unmittelbar vorzutragen. Er würde damit in Conflict gerathen nicht etwa mit einer christlichen Confession, sondern mit allen auf biblischem Grunde ruhenden christlichen Religionsparteien, ja schließlich mit dem tiefsten sittlichen Bewußtsein, das wenigstens durch materialistische Vorstellungen vom Grund aus zerstört wird. Vielmehr ist es seine Pflicht, seine Ueberzeugung in dieser Rücksicht zurückzuhalten, wo er aber einen Zusammenstoß nicht vermeiden kann, mit derjenigen Selbstverleugnung und Vorsicht zu Werke zu gehen, welche die Schule von einem gewissenhaften Lehrer zu fordern berechtigt ist*).

Eine unbeschränkte Lehrfreiheit, wie auf der Hochschule, kann aber in dem Kreise unserer Schulen auch in Beziehung auf die Form des Unterrichts nicht zugestanden werden. Wir meinen hier besonders die Methode und die Lehrbücher. Zwar ist auch auf der Hochschule die Methode der Mittheilung herkömmlich festgestellt, es

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

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

Noch weniger als ein völliges Freigeben der Methode wüßten wir auf diesem Gebiete der Schule ein völliges Freigeben der Lehrbücher zu rechtfertigen, wir verweisen aber in dieser Beziehung auf die Artikel Lehrmittel, Schulbücher. **Sirzel †.**

Lehrmittel. Unter Lehrmitteln faßt man alle diejenigen Gegenstände zusammen, welche dem Zwecke des Unterrichts dienen. Sie sind entweder Mobilien, welche für die Zwecke der Schule erforderlich sind, z. B. Katheder, Subsellien, Kästen zu Aufbewahrung anderer Arten von Lehrmitteln, Wandtafeln u. dgl., und werden zusammengefaßt in der Bezeichnung: Geräthschaften. Oder es sind solche Lehrmittel, welche durch die verschiedenen Mittel der Vervielfältigung durch die Presse dargestellt sind, deren Grundlage also Papier und ähnliche Stoffe z. B. Leinwand bilden. Hieher gehören Bücher, Tabellen, Landkarten, Abbildungen u. dgl. Wir können hieher auch die Schreibmaterialien der Schüler rechnen. Man nennt sie häufig Lehrmittel im engeren Sinne. Oder endlich sind es Natur- oder Kunstproducte, welche zur Erläuterung oder Förderung des Unterrichts durch Anschauung dienen, und Instrumente, welche zu Experimenten gebraucht werden und den Unterricht ebenfalls durch Anschauung unterstützen. Man nennt die ersteren gewöhnlich Sammlungen, die letzteren Apparate (naturhistorische Sammlung, Sammlung von Gypsen, physikalischer, chemischer Apparat u.).

Die sämtlichen Lehrmittel sind je nach dem durch sie zu erreichenden Zwecke entweder nothwendige oder zweckmäßige, nach ihrer Verwendung aber dienen sie entweder unmittelbar oder nur mittelbar dem Unterrichte. Endlich nach den Personen, für deren Gebrauch sie vorhanden sind, sind es entweder Lehrmittel für den Lehrer oder Lehrmittel für den Schüler. Ueber die Geräthschaften weiteres zu bemerken unterlassen wir, da sie theils ausführlich in dem Artikel „Schulgeräthschaften“ theils, soweit sie insbesondere das Turnen betreffen, wenigstens andeutend in dem Artikel „Turnanstalten“ behandelt sind.

Fassen wir daher die Lehrmittel im engeren Sinne in's Auge, wie wir diesen oben bezeichnet haben. Es sind dies, soweit sie in der Hand des Schülers sich befinden, Bücher, Bilder, Landkarten, Schreib- und Zeichnungsmaterialien. Ueber die Forderungen, welche in beiden letzteren Beziehungen zu machen sind, haben zunächst die betreffenden Lehrer zu entscheiden, und welcher Art sie sein sollen, hängt von der Me-

thode ab, welche der Lehrer in seinem Unterrichte befolgt, dann aber auch von der Schülerklasse, welche sich in der Anstalt befindet. Es ist natürlich, daß die Volksschule sich auf das Einfachste beschränken muß, aber eben deswegen auch manches unerreichbar findet, was höhere Anstalten, welche größere Ansprüche an den Geldbeutel der Eltern machen dürfen, leicht zu verwirklichen im Stande sind. Ueberall aber ist Luxus zu vermeiden. Für's Linearzeichnen z. B. ist der Zeichnungslehrer vollkommen berechtigt, schlechtgearbeitete Zirkel und Reißzeuge zu verwerfen, nicht aber die Anschaffung vollständiger größerer Reißzeuge von höherem Werthe zu verlangen; gute Einsatzzirkel von 6—8 Mark Werth genügen für alle Ansprüche, welche der Zeichnungsunterricht an die Schülerklasse macht, die unsere Encyclopädie vorzugsweise im Auge hat.

Bei Landkarten ist es zur Förderung des Unterrichts eine gerechte, wenn gleich an manchen Orten schwer durchzusetzende Forderung, daß sämtliche Schulen den nämlichen kleinen Handatlas haben sollen, vermehrt etwa durch eine, aber ebenfalls wieder die gleiche Specialkarte des Landes oder der Provinz, welcher der Schüler angehört (vgl. den Art. „Landkarten“ S. 177 ff.). Historische Atlanten für den Geschichtsunterricht den Schülern zu octroyren, möchte höchstens in den höheren Anstalten sehr reicher Städte durchführbar sein.

In Betreff der Bücher, welche sich in den Händen der Schüler befinden müssen, enthält das Nöthige und Hierhergehörige der Artikel „Schulbücher“, auf welchen wir hier verweisen dürfen.

Den Uebergang von den bisher besprochenen für die Schüler bestimmten Lehrmitteln im engeren Sinne zu den für die Lehrer bestimmten bildet die Schülerbibliothek. Wie wichtig die Frage über Schülerbibliotheken ist, erhellt vor allem aus dem Artikel: „Jugendlectüre und Jugendlitteratur“ Bd. III. S. 859 ff. Es ist daher die Frage über Schülerbibliotheken in umfassenderer Weise an ihrem Orte in einem besonderen Artikel zu erwägen. Hier möge um der Vollständigkeit willen so kurz als möglich die Ansicht des Verfassers darüber ausgesprochen werden. Die Schülerbibliothek hat in der Regel einen gedoppelten Zweck, einerseits wie sich der Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich ausdrückt, „die classischen Schriften der Muttersprache und Schriften, welche auf eine den Schülern angemessene Weise zur Erweiterung und Belebung des Inhalts der einzelnen Lehrgegenstände, namentlich der Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Physik dienen, den Schülern zugänglich zu machen“. In dieser Hinsicht ist die Schülerbibliothek wirklich zu den Lehrmitteln zu rechnen, indem der Hauptzweck der in ihr vorhandenen Bücher Belehrung ist. Andererseits aber ist diese Bibliothek auch an vielen Orten Unterhaltungsbibliothek und stellt sich die Aufgabe, den Drang des Knaben und Jünglings nach Unterhaltungslitteratur zu regeln, und durch eine Auswahl zweckmäßiger Jugendschriften der schädlichen Romanlectüre und dem Mißbrauche von Leihbibliotheken entgegenzuwirken. Der obengenannte Artikel über Jugendlectüre zeigt, wie umsichtig bei der Auswahl von Jugendschriften für die Schule verfahren werden muß, und es möchte daher eine Bibliothek für die Jugend in dieser Richtung nur an solchen Anstalten errichtet werden können, wo sich unter dem Lehrpersonal ein dazu ganz geeignetes Individuum findet, das mit der vollen Einsicht in die Schwierigkeit und Bedeutung seiner Aufgabe zugleich diejenige Liebe für die Sache mitbringt, welche auch große Zeitopfer nicht scheut, um sich mit der in's Maßlose angeschwellten Litteratur in diesem Fache auf's genaueste bekannt zu machen. Aber selbst da möchte eine solche Bibliothek ihre Bedenken haben. Wir dürfen nicht übersehen, daß unsere Schüler im allgemeinen schon von Haus aus mit Lectüre mehr als zur Genüge versehen sind, wie Weihnachten und Geburtstage den Eltern in der Regel eine erwünschte Gelegenheit geben, die Unterhaltungsbibliothek der Söhne zu vermehren, und daß fast außerdem in alle Wohnungen, bis in die niedersten hinunter, selbst in die Kasernen, Zeitschriften gedrungen sind, welche sich zur Aufgabe machen, die Langweile abzutöden und zugleich durch Illustrationen anzulocken, als da sind Gartenlaube, illustrierte Welt, illustrierte Zeitung,

Modezeitungen und die ganze Flut dieser Kategorie, ja daß selbst politische Zeitungen der Meinung sind, sie können nicht umhin in ihren Feuilletons Novellen und dergleichen zu geben. Wenn wir dabei bedenken, wie in der Regel alles dies dem Knaben zu Hause zugänglich gemacht ist und nicht verfehlt, seinen lockenden Köder ihm entgegenzuhalten, und wie wenig Macht die Schule hat, dergleichen häuslicher Einwirkung mit Erfolg entgegenzutreten, so werden wir kaum der Beförderung der Unterhaltungslectüre für unsere Schulen das Wort reden können, vielmehr werden wir hier mehr negativ, mehr hemmend als fördernd von Seiten der Schule einschreiten müssen. Man täusche sich dabei ja nicht durch die süße Hoffnung, die bessere Speise, welche die Schule darbiete, werde im Stande sein, die für ihn oft sehr unpassende Litteratur, welche der Knabe zu Hause genießen darf, zu verdrängen; letztere ist in der Regel viel zu pikant, als daß sie nicht jener vorgezogen werden sollte. Aber selbst in Betreff jenes Theils der Schulbibliothek, welcher der Belehrung gewidmet ist, möchte große Vorsicht erforderlich sein, wenn nicht am Ende der Nachtheil größer werden soll als der Vortheil. Beim größeren Theile der hieher gehörigen Schriften wollen ihre Verfasser durch Unterhaltung belehren, und wenn es daher wohl besser ist, der Schüler nehme solche Schriften in die Hand, statt der Romane und Novellen, welche ihm in der Familie geboten werden, wenn er gleich solche gutgewählte Schriften nicht ohne Förderung seines Wissens durchlesen wird, so liegt dabei doch die Gefahr nicht gar ferne, daß er sich gewöhne, spielend zu lernen und an dem Ernste des Unterrichts den Geschmack zu verlieren. Auch hier wird daher die Schule das Sichhineinleben in andere Bücher als die zum engern und ernstern Kreise der Schule gehörigen nicht befördern, sondern höchstens Eltern und Schülern gegenüber beratend ihre Thätigkeit äußern. Eine richtige und maßvolle Regelung des Privatfleißes der Schüler für die Unterrichtsfächer der Schule wird das beste Präservativ gegen die Gefahr übermächtiger Neigung für eigentliche Unterhaltungslectüre bilden; dann wird nur dem besseren und leichter arbeitenden Schüler neben der erforderlichen Zeit für körperliche Erholung noch so viel Zeit übrig bleiben, um sich zu Hause weiterer Lectüre widmen zu können. Daß dieser dann sich bei letzterer den classischen Schriften der Muttersprache, sowie den eigentlich in Geschichte, Geographie u. belehrenden Schriften zuwende, das wird der Lehrer durch alle ihm zu Gebote stehenden pädagogischen Mittel zu befördern suchen, während die eigentliche Schulbibliothek auf den schwächern Kopf schon deswegen nachtheilig wirken würde, weil ihr Gebrauch ihm, der doch auch wie jeder andere seinen Beitrag zahlen würde, nicht versagt werden könnte.

Auch der eigentlichen Schulbibliothek oder der Bibliothek für die Lehrer wird die Encyclopädie einen eigenen Artikel widmen; wir werden daher diesen Punkt hier nicht eingehend, sondern nur andeutend zu berühren haben. Auch hier sagt das österreichische Organisationsstatut: „In die Bibliothek für die Lehrer sind vornehmlich solche Schriften anzuschaffen, welche die Lehrer zum Fortschreiten in ihrer Wissenschaft und zum gründlichen Betreiben des Unterrichts gebrauchen, und welche doch die finanziellen Kräfte des einzelnen Lehrers übersteigen“. Bei näherem Eingehen auf diesen im allgemeinen richtigen Standpunct wird das Hauptgewicht auf das gründliche Betreiben des Unterrichts gelegt werden müssen, und die Schulbibliothek wird den Lehrern daher vor allem die Mittel zu bieten haben, welche erforderlich sind, um in Betreff der Schulwissenschaften auf der Höhe der Zeit zu bleiben. Da die Mittel des einzelnen Lehrers gewöhnlich kaum ausreichen, um die Hauptschriften seiner Fachwissenschaft sich eigen zu erwerben, so wird es vor allem Aufgabe der Schulbibliothek sein, die wichtigsten Erscheinungen der allgemeinen Pädagogik zu erwerben, sowie diejenigen Journale zu halten, welche entweder in eben dieser Richtung oder in den wichtigsten Specialfächern des Schulunterrichts als bahnmachend zu betrachten sind. Ist darin das Nöthige geschehen, so sind wohl in nächster Linie diejenigen Schriften in's Auge zu fassen, welche in den einzelnen Schulfächern mehr oder weniger als classisch gelten, oder Epoche machen, oder sonst durch ihre Originalität eine wichtige Bedeutung

erlangt haben. Es versteht sich von selbst, daß zwar kein Schulfach ganz unberücksichtigt bleiben soll, daß aber doch die verschiedenen Fächer nach ihrer Wichtigkeit für den Zweck der Schule in Berücksichtigung zu ziehen sind. Die Schulbibliothek eines Gymnasiums wird daher anders aussehen müssen, als die einer Realschule; wenn auch vieles beiden gemeinschaftlich sein dürfte, so wird doch bei jenem das Alterthum und seine Litteratur, bei diesem die moderne Litteratur nebst Mathematik und Naturwissenschaften den Stamm der Bibliothek zu bilden haben. Da wohl selten eine Anstalt zu finden sein wird, deren Mittel auch nur annähernd zur vollständigen Bewältigung des Nothwendigen in den bisher bezeichneten Richtungen ausreichen, so wird der etwas allgemein gehaltene Ausdruck des österreichischen Organisationsstatuts, daß angeschafft werden solle, was die Lehrer zum Fortschreiten in ihrer Wissenschaft gebrauchen, ganz auf die Schulwissenschaft zu beschränken sein, und es wird dem einzelnen Lehrer überlassen bleiben müssen, für solche wissenschaftliche Studien, die nicht unmittelbar mit seiner Thätigkeit an der Schule selbst zusammenhängen, oder für litterarische Arbeiten, die sich in Gebieten bewegen, welche der Schule fremd sind, oder die zwar dem Terrain der Schulfächer angehören, aber den Kreis der Schule überschreiten, sich den erforderlichen litterarischen Apparat auf andern Wegen herbeizuschaffen. Ein Philologe z. B., der sich einen nicht in der Schule gelesenen altclassischen Schriftsteller zum Studium gewählt hat, würde seinen Collegen und der Schule überhaupt gegenüber eine Ungerechtigkeit begehen, wenn er alles wichtige, was über seinen Lieblingschriftsteller erscheint, der Schulbibliothek zur Anschaffung octroyiren wollte. Die Bibliothek unserer Mittelschulen hat hierin einen ganz andern Zweck als eine Universitäts- oder Landescentralbibliothek. Ebenso ist wohl, um mit den vorhandenen beschränkten Mitteln möglichst viel zu erreichen, jeder Schulbibliothek sehr anzurathen, daß sie sich mit andern am Orte befindlichen Bibliotheken (Stadtbibliothek, Museumsbibliothek, Bibliothek anderer Lehranstalten) in's Benehmen setze, um sich gegenseitig zu ergänzen und nicht das nämliche Werk mehrfach anzuschaffen.

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

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

Einen andern Charakter als die Schulbibliothek trägt die letzte Classe oben angeführter Lehrmittel, nämlich die der Apparate und Sammlungen. Wenn erstere zur Förderung des Lehrers bestimmt ist, so sind letztere zwar zum Gebrauche für den Lehrer, aber unmittelbar im Unterrichte und für den Unterricht vorhanden. Sie dienen zur Erläuterung und Förderung einzelner Unterrichtsfächer, für Physik und Chemie der physikalische und chemische Apparat, für Naturgeschichte Sammlungen von Naturkörpern und Abbildungen solcher, welche nicht in natura erworben werden können, ebenfalls Bilder Sammlungen für die Geographie, Sammlungen von Gypsabgüssen für den Zeichnungsunterricht u. dgl.

Als wesentliche Bereicherung der hier bezeichneten Sammlungen sind in neuerer Zeit auch Bilder hinzugekommen, welche der Förderung des Geschichtsunterrichts, besonders der alten Geschichte, und dem Studium der griechischen und römischen Classiker dienen sollen. Bestanden auch früher schon solche, freilich oft mehr aus der Phantasie als nach der Wirklichkeit componirte Bilder, so haben doch erst neuere Forschungen und Aufnahmen genauere und richtigere Ansichten über ältere Städteanlagen, Bauwerke u. dgl. zu Tage gefördert und in größerem Maßstabe zugänglich gemacht, so daß sie als Wandverzierungen der Schullocale und durch Vorzeigen beim Unterricht das Verständnis des Lebens der alten Völker besser durch lebendige Ansicht fördern, als die sorgfältigste Beschreibung dies zu thun vermöchte.

Im allgemeinen läßt sich aussprechen, daß eine Anstalt um so besser mit Lehrmitteln ausgerüstet ist, je vollständiger ihre Sammlungen sind. Dabei ist jedoch nicht zu vergessen, daß nicht alle von gleicher Wichtigkeit sind. Eine Sammlung von Gypsmodellen ist z. B. da nicht nöthig, wo dem Zeichnungsunterrichte nur wenige Zeit gewidmet werden kann, und daher die Schüler nicht über die erste Stufe dieses Unterrichts, Uebung des Auges und der Hand durch Copien von Vorlageblättern hinauskommen. Ebenso können Bilder Sammlungen für den geschichtlichen und geographischen Unterricht leicht entbehrt werden, ja ihr Gebrauch kann da, wo die Anstalt nicht über große Mittel zu gebieten hat und daher nach der Wohlfeilheit einkaufen muß, sogar nachtheilig sein. Die billigeren Bilder Sammlungen dieser Kategorie sind häufig mehr Producte der Phantasie und leichte Buchhändler Speculationen, nicht aber auf ernste wissenschaftliche Studien gegründet, sie verletzen nicht selten den Schönheitssinn, statt ihn zu fördern; vor allem aber ist ihr Format in der Regel zu klein, um als Wandtafeln figuriren und selbst bei nur mäßig großen Classen von allen Schülern deutlich gesehen werden zu können; sie aber von Hand zu Hand circuliren zu lassen, führt einerseits disciplinarische Mißstände herbei, andererseits verbraucht es viel Unterrichtszeit, die gerade für die genannten Fächer in der Regel nur spärlich zugemessen ist*). Höchstens also können solche Bilder als Decoration des Schulzimmers dienen, um für den Schüler beim Vorübergehen Gegenstand der Betrachtung zu sein. Anders ist es aber mit den Sammlungen für den physikalischen, chemischen und naturgeschichtlichen Unterricht. Diese Sammlungen sind wohl als unentbehrlich anzusehen, wo die genannten drei Unterrichtsgegenstände in den Lehrplan aufgenommen sind. Zwar wird hie und da Physik oder Naturgeschichte ohne Apparat gelehrt: ein wirklich tüchtiger Lehrer aber, der das bloße Anlernen von dem echten Lernen zu unterscheiden weiß, wird sich wohl nur gezwungen zu einem derartigen Experimente hergeben. Physikalischer, chemischer, naturgeschichtlicher Unterricht (s. diese Artikel) vermag wohl nie, selbst beim tüchtigsten Lehrer, das Gelernte ohne Veranschaulichungsmittel zum klaren Verständnis zu bringen, vielmehr wird der Schüler höchstens das im Lehrbuche Stehende oder vom Lehrer Dictirte in das Gedächtnis aufnehmen, dann aber leider! glauben, er verstehe

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

die Sache. Die Apparate haben daher, abgesehen von ihrer Nothwendigkeit für das Verständnis der Wissenschaft, eine höchst wichtige pädagogische Bedeutung. Denn wenn sie von einem tüchtigen Lehrer im Unterrichte gebraucht werden, lernt der Schüler, daß es noch etwas anderes gebe, als die Bücher, woraus man lernen könne; er lernt erkennen, daß die Sinnesindrücke der Außenwelt, wenn sie mit klaren, offenen Sinnen aufgenommen werden, einen unererschöpflichen Stoff des Wissens darbieten; er lernt somit seine Sinne dazu gebrauchen, wozu sie uns von Gott gegeben sind, und wozu sie selbst nach einem schönen Aussprüche des Apostels Paulus angewendet werden sollen (Röm. 1, 20.); er erhält dadurch das beste Präservativ gegen die Gefahr, der sonst oft gerade der tüchtigste Schüler entgegengeht, die sämtliche Weisheit in den Büchern zu suchen und somit ein Bücherwurm zu werden, der anstatt das Leben mit offenen Augen anzusehen, sich in seine Studirstube vergräbt und dadurch auch sein Scherlein dazu beiträgt, um den Gelehrtenstand in den Augen des praktischen Geschäftsmannes in Miscredit zu bringen. Wo daher die Mittel fehlen, solche Apparate anzuschaffen, lasse man lieber diese Unterrichtsfächer ganz fallen, als daß man die Zeit vergeudet mit Dingen, die doch nur größtentheils Gedächtniskram bleiben können und außerdem noch zum Unglücke die Meinung im Schüler befördern, man könne alles aus Büchern lernen.

Auf Vollständigkeit übrigens brauchen natürlich die genannten Sammlungen keinen Anspruch zu machen, wie sie dies auch schon um der großen Ausdehnung des Stoffs willen nicht können. Für den zoologischen Zweig der Naturgeschichte werden mit Ausnahme der leichter zu erhaltenden einheimischen Säugethiere, Vögel, Amphibien und der den Sammelgeist der Knaben ohnehin häufig in Anspruch nehmenden Insecten vor allem Zeichnungen ausshelfen müssen, natürlich groß genug, um als Wandtafeln dienen zu können. Goldfuß' zoologischer Atlas (allerdings etwas theuer) möge hier als Muster dienen; Wandtafeln wie sie neuerer Zeit in Nürnberg erschienen sind, verdienen kaum diesen Namen, da zwar die Tafeln an sich dazu groß genug sind, aber eine so große Menge von Abbildungen enthalten, daß das einzelne Thier (oder die einzelne Pflanze) doch nur in unmittelbarer Nähe deutlich erkannt werden kann. Für Botanik kann das Zusammenwirken von Lehrern und Schülern, besonders bei dem Herbeiziehen von Garten- und Gewächshauspflanzen vieles leisten, ja dieses Mittel gewährt ohne wirklich ausgebehntere Sammlungen den Vortheil, die einzelnen Pflanzen dem Schüler zur Untersuchung stets frisch in die Hand geben zu können. Mineralogische und geognostische Sammlungen können in manchen Gegenden ebenfalls durch eigenes Sammeln wenigstens zum Theile angelegt werden und erfordern um so weniger bedeutende Ausdehnung, da dieser Theil der Naturgeschichte selbst doch erst für das reifere Jünglingsalter sich so ganz recht eignet. In Städten, welche ein Naturalien cabinet oder ähnliche Sammlungen besitzen, wird der Lehrer der Naturgeschichte diese seinen Schülern zugänglich und nützlich zu machen suchen, wie die andern betreffenden Lehrer die Sammlungen von Werken der antiken und modernen Kunst in ihren verschiedenen Zweigen. Größere Ansprüche machen der physikalische und chemische Apparat. Zwar kann auch letzterer ohne große Opfer so gewonnen werden, daß er für die hier zu berücksichtigenden Anstalten genügt, wie ich dies in dem Artikel „Chemie“ nachgewiesen habe. Aber der Apparat von Seiten der Anstalt unumgänglich größeren Aufwand von Mitteln als alle übrigen Sammlungen zusammen. Denn fast jeder physikalische Versuch, wenigstens jede zusammengehörige Versuchsweise erfordert ihr besonderes Instrument, und an diesen Instrumenten darf nicht gespart werden, sie müssen, wenn auch nicht elegant, doch genau und solid gearbeitet sein, damit nicht der Versuch mislinge und der Lehrer, dem von dem unerfahrenen Schüler die Schuld zugeschoben wird, sich in den Augen desselben lächerlich mache. Der Lehrer hat bei der Einrichtung und Vervollständigung eines solchen Apparats vor allem zwei Klippen zu vermeiden. Die erste ist die Geneigtheit, Schaustücke zu erwerben, welche den Apparat als einen brillanten erscheinen lassen, be-

sonders fremden Besuchern gegenüber, die nicht selten meinen, eine Anstalt kennen gelernt zu haben, wenn sie ihre Sammlungen gesehen haben. Die zweite ist das Streben, den Schüler für den Unterricht dadurch zu gewinnen, daß man ihm unterhaltende Experimente vormacht, die mitunter den Lehrer zum Taschenspieler herabwürdigen. Der einzig richtige Gesichtspunct für die Anschaffungen ist der Zweck der Belehrung. Jedes Instrument, das bloß als Schaustück dient und dessen Gebrauch die Schüler bloß anstaunen können, ohne daß das Verständnis davon in ihnen geweckt werden könnte, jedes Instrument, das bloße Unterhaltung gewährt, ohne eine physikalische Wahrheit wesentlich zu erläutern, ist verwerflich, unentbehrlich dagegen alles das, was im Kreise desjenigen physikalischen Wissens, welches für die Mittelschule sich eignet, die Demonstration der physikalischen Wahrheiten bewerkstelligt. Je weniger Zeit daher auf Physik verwendet werden kann, und je jünger die Altersstufe ist, der sie vorgetragen werden soll, um so einfacher darf der Apparat sein, während an vollständigen Anstalten, in welchen dieser Unterricht bis in die obersten Classen, also bis an die Schwelle der Universität fortgeführt wird, auch der Apparat größere Ausdehnung verlangt, immer aber den Universitäts-Sammlungen das überlassen wird, was nur vom Zöglinge der Universitäten bei tieferem Eingehen in die schwierigeren Theile der Wissenschaft begriffen werden kann.

Bei Anschaffung der Apparate wird wohl ein anderer Weg einzuschlagen sein als der oben für die Schulbibliothek bezeichnete. An einer großen Zahl von Anstalten wird der größere Theil der Mitglieder des Lehrerconvents Laie sein in der Wissenschaft, über deren Bedürfnisse er entscheiden soll. Da könnten gar leicht Resultate erscheinen, wie z. B. bei Stoy (Encyclopädie der Pädagogik, S. 256), der einen Telegraphenapparat für keinen Prunkapparat erklärt, wohl aber die didactisch wenig bedeutende, kostspielige Luftpumpe; er wußte, wie es scheint, nicht, daß gerade die Luftpumpe (welche nebenbei gesagt, in einfacherer Form, wie dies für kleinere Anstalten genügt, nicht gerade namhaft theurer ist als ein guter Telegraphenapparat) eines der didactisch wichtigsten Instrumente ist, indem es in der Hand eines guten Lehrers eine große Anzahl in den Kreis der Schule fallender physikalischen Wahrheiten — nicht bloß über die Eigenschaften der Luft — auf eine Weise erläutert, wie dies keine anderen Experimente so überzeugend zu thun vermögen; er beachtete nicht, daß zwar der Telegraphenapparat ein Gegenstand ist, der die Neugierde des großen Publicums auf's lebhafteste in Anspruch nimmt, dessen gründliche Erklärung aber, so wünschenswerth sie jedem erscheinen mag, doch erst nach einer langen Reihenfolge von Prämissen über Electricität, ihre Aeußerung als Galvanismus, über Magnetismus und seinen Zusammenhang mit jener erfolgen kann, also wohl an vielen Anstalten kaum noch in den Umfang der Physik hineinfällt, wie sie an ihnen getrieben werden kann. Lehrercolliegen erscheinen daher kaum als geeignet, über Anschaffungen von Apparaten endgültig zu entscheiden, und es erscheint als der bessere Weg, der ebendeshwegen wohl auch an der größeren Zahl von Anstalten eingeschlagen wird, daß im Etat für jede der anzulegenden Sammlungen eine feste Summe ausgesetzt wird, deren Verwendung dem speciell mit dem Fache betrauten Lehrer selbständig überlassen bleibt. Allerdings können hier auch Misgriffe geschehen und der Verfasser dieses Artikels kennt selbst einen Lehrer an einer kleineren neugegründeten Realschule, der, als ihm Mittel zur Bildung der Anfänge eines physikalischen Apparates in die Hand gegeben wurden, vor allem eben jenen Telegraphenapparat anschaffen wollte, wahrscheinlich um seinem Publicum zu zeigen, daß er auf der Höhe der Zeit stehe, oder auch, daß er seinen Unterricht möglichst praktisch machen wolle. Solche Misgriffe beweisen aber nur, daß entweder schon in der Anstellung des Mannes gefehlt wurde, oder daß der junge Mann noch nicht den rechten Weg gefunden; sie werden übrigens nicht lange andauern, denn der Visitator der Schule wird seiner Zeit schon die gehörigen Riegel gegen sie vorschieben. Ist das Lehrfach dem rechten Manne übergeben, so ist er als der sachverständigste gewiß auch am meisten geeignet, in den Anschaffungen das Richtige zu treffen.

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

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

Die Mittel zur Erwerbung der erwähnten Lehrmittel müssen natürlich überall da geschaffen werden, wo ein Lehrmittel als nothwendig erscheint, sollten aber auch da nicht fehlen, wo es als höchst zweckmäßig erkannt ist. In erster Linie hat natürlich dafür diejenige Klasse einzustehen, welcher überhaupt die Erhaltung der Anstalt, die Besoldung der Lehrer &c. zugewiesen ist, seien dies nun die Ortskassen oder örtliche Stiftungen oder die Staatskasse. Bei den Ansprüchen, die an solche Kassen gemacht werden, ist nicht zu erwarten, daß die Mittel überall vollkommen genügend sein werden, besonders in den ersteren Fällen, da nicht immer vorausgesetzt werden darf, daß bei den Ortsbehörden die volle Einsicht in die Wichtigkeit der Sache vorhanden sei. Es sind daher alle Gelegenheiten willkommen, durch welche entweder die Mittel zu Anschaffungen vermehrt oder die Anschaffungen sonst erleichtert werden. Als solche dienen in ersterer Beziehung Eintritts- und Abgangsbeiträge von Schülern, die sich für die Schülerbibliothek ohnehin von selbst verstehen, aber auch für die anderen Sammlungen ebenso gerechtfertigt werden können, wie die Bezahlung von Schulgeld und zugleich den Vortheil haben, daß die Eltern überhaupt auf diese Sammlungen aufmerksam gemacht werden. Vielleicht findet sich dann mancher Vater veranlaßt, seine Freude über das Gedeihen seines Sohnes und seine Dankbarkeit gegen die Anstalt, die Wesentliches dazu beigetragen, entweder durch Geldbeiträge oder durch Geschenke von Lehrmitteln zu betheiligen. Die Programme Norddeutschlands weisen viele Beispiele dieser schönen Sitte nach, die in Süddeutschland bei weitem noch nicht in gleicher Ausdehnung Fuß gefaßt hat. Auch der Staat kann hier Gutes wirken, indem er allgemein wichtige Lehrmittel in größerer Anzahl anfertigen läßt und den Landesanstalten entweder zum Geschenke macht oder wenigstens zum Selbstkostenpreise abtritt. Hier möge am Ende noch auf eine Einrichtung hingewiesen werden, mit welcher Württemberg anderen Staaten vorangegangen ist und welche sich zwar vorherrschend und beinahe ausschließlich auf die technischen Anstalten des Landes, also Real-, Gewerbe- und Fortbildungsschulen bezieht, für diese aber auch höchst fördernd und anregend wirkt. Es ist das württembergische Musterlager, eine nach englischem Vorbilde angelegte Sammlung von neuen, dem württembergischen Industriellen als Muster dienenden Producten

der Kunst und Industrie, mit welchem der Gründer desselben, Director v. Steinbeis, eine reiche Sammlung von Lehrmitteln verbunden hat. *) Es finden sich hier die vorzüglichsten, zum Theil höchst kostbaren Kupferwerke aus dem Gebiete der Architektur, der verschiedenen Kunststile, der Gold-, Silber- und Juwelierarbeiten u. dergl., es finden sich aber ebenso die interessantesten Lehrmittel für den geographischen, physikalischen und naturgeschichtlichen Unterricht und besondere Commissäre in England und Frankreich sind beauftragt, von neuen Erscheinungen in diesen Gebieten Nachricht zu geben, wie denn auch bei den bedeutenden der Anstalt durch die Liberalität der Regierung zu Gebote stehenden Mitteln die Behörde nicht zaudert, alles interessante zu erwerben. Auch ausgesprochenen Wünschen der Lehrer wird gerne Rechnung getragen, sobald sich dieselben als begründet erweisen. Nicht bloß finden Lehrer, wenn sie nach Stuttgart kommen, auf die entgegenkommendste Weise Gelegenheit, sich mit den angesammelten Schätzen bekannt zu machen, um sich dann anschaffen zu können, was für die eigene Zwecke wünschenswerth erscheint, sondern es wird ihnen auch gestattet, auf mehrere Wochen das, was sie wünschen, nach ihrer Heimat mitzunehmen oder dahin nachkommen zu lassen. Ja, die Anstalt vermittelt sogar bereitwillig die Bestellung dessen, was gewünscht wird, in London, Paris u. s. w. Der Verfasser dieses Artikels hat davon schon mehrfach Gebrauch gemacht und kann die Nachahmung einer solchen Einrichtung nicht genug empfehlen **).

Ragel.

*) Vgl. Katalog der Bibliothek der kgl. württemb. Centralstelle, 2te Aufl. 1873. 727 S. — Katalog über die Sammlungen 2c. I. Mustervorlagen von Industrieproducten. 2te Aufl. 455 S. 1872. — II. Kunstbibliothek. 2te Aufl. 246 S. 1876. — III. Lehrmittel. 2. Aufl. 48 S. 1875. — IV. Zeichnungsvorlagen. S. 12. 1868. — V. Gypsmodelle. S. 52.

**) Vor dem Abdruck des obigen Artikels (im J. 1865) kommt uns noch der interessante Bericht über die Ausstellung von Schul- u. Unterrichtsgegenständen in Wien... von Joh. Alex. Frhrn. v. Helfert, Wien, 1862* zu, in Bezug auf welchen nur bedauert werden muß, daß man ihn auf gewöhnlichem buchhändlerischem Wege nicht bekommen kann. Diese Ausstellung (v. 1862) sollte in ihrer ersten Hauptabtheilung das System des österr. Unterrichtswesens unter Mittheilung der wichtigsten statistischen Daten, in der zweiten die Lehrmittel, in der dritten die Erfolge zur Anschauung bringen. Die zweite Abtheilung, welche uns hier zunächst angeht, enthielt Lehrmittel der verschiedensten Art und für alle möglichen Schulgattungen und Unterrichtsstufen, Zeichnungen von Schulgebäuden, Modelle von Schulbänken, Lesetabellen, Sektanten, Stellvorrichtungen für bewegliche Buchstaben, (sehr empfohlene) Schreibhefte mit Musterzeilen und Vorlegeblättern für den Schreibunterricht, Zeichnungsvorlagen, perspectivische Zeichnungsapparate, verschiedene Rechenvorrichtungen, Bilder zum Anschauungsunterricht, Abbildungen der Giftpflanzen, Bienenstockmodelle, Tellurien, Herbarien, geometrische Körper, Karten, Atlanten, stenographische Lehrmittel, Sammlungen und Apparate. Die Beilagen des Berichts geben eine Uebersicht über die Gliederung der österr. Unterrichtsanstalten, den Katalog der Ausstellung und Besprechung der Ausstellungsgegenstände theils in Gutachten berufener Fachmänner, theils in Berichten öffentlicher Blätter. Die Ausstellung, obgleich in sehr kurzer Zeit zusammengebracht und nur als erster Versuch zu betrachten, scheint doch die Absichten, die Thätigkeit und Erfolge der österreichischen Unterrichtsverwaltung weithin in ein günstigeres Licht gestellt, das Interesse für die Sache des öffentlichen Unterrichts im Publicum geweckt und erhöht, den Lehranstalten heilsamen Anstoß zum Fortschreiten in allen Richtungen gegeben und ein interessantes, wenn auch nicht vollständiges Bild von dem gegenwärtigen Stande des Unterrichtswesens dargeboten zu haben. Zu einem Museum von Schulgegenständen, d. h. einer ähnlichen Einrichtung, wie die oben gerühmte Stuttgarter Sammlung, scheint nach einer Bemerkung S. 145 dadurch der Anlaß bereits gegeben zu sein und bei den reichen Mitteln des Kaiserstaates sollte an einer großartigen Verwirklichung des Gedankens in Wien nicht zu zweifeln sein. Wäre aber hiermit nicht ein Stein in's Wasser geworfen, der seine Kreise noch weiterhin verbreitete? Sollte nicht jede Schulverwaltung eines größeren Ländercomplexes einen fruchtbaren, der Ausführung werthen Gedanken darin erkennen? Die Anschauung ist belehrender als jede Beschreibung, das haben in unserer Zeit besonders die Industrieausstellungen gezeigt. Der Wettstreit spornt die tüchtigen Kräfte, er belehrt und beschämt die innerhalb ihrer vier Pfähle sich spreizende Beschränktheit. Die einzelnen Lehrer wie die Leiter der Schulen finden Gelegenheit zu belehrenden Vergleichen, Aufforderung genug zum Vorwärtsschreiten. Aus den periodischen Ausstellungen sollten dauernde Lehrmittelsammlungen erwachsen, welche vorzugsweise das Bewährte aufnahmen, während die Ausstellungen vorzugsweise für das Neue bestimmt wären. In Betreff der Anord-

Lehrmittelinventar, f. Schulinventar.

Lehrplan, Unterrichtsplan, Schulplan. Soweit das Lehren nicht ein Ertheilen vereinzelter, gelegentlicher Belehrungen, sondern ein Unterrichten, das Mittheilen eines Ganzen von Kenntnissen und Fertigkeiten sein soll, muß es nach einer gewissen Ordnung geschehen. Auch die Belehrung, welche nach den individuellen Bedürfnissen des zu belehrenden Subjects sich richtend, an seine Wünsche, Fragen, Erfahrungen anknüpfend mehr den Charakter der Zufälligkeit hat und ein Kind der Gelegenheit ist, soll man, wie der Art. „Belehrung“ darlegt, nicht regellos ertheilen, nicht vorzeitig, nicht gewaltsam sich aufdringend, nicht maßlos überschüttend. Aber mehr noch bedarf der eigentliche Unterricht, wenn er auch gelegentliche und zufällige Belehrungen keineswegs ausschließt, einer bestimmten, mit Bewußtsein erfaßten und beabsichtigten Ordnung, d. h. eines Planes. Dazu gehört die Kenntnis des Zieles und des Ganges, der zu demselben führt. Das Ziel wird bestimmt durch den Zweck, den man bei der Bildung eines Zöglings verfolgt; dem der Inhalt und Umfang des Wissens und Könnens, das angeeignet werden soll, ist abhängig von der Lebensstellung, für die der Zögling durch den Unterricht vorbereitet werden soll. Da aber das Ganze von Kenntnissen und Fertigkeiten, welches man erzielen will, nur allmählich erreicht werden kann, so bedarf es der Ueberlegung und Bestimmung, in welcher Folge nach einander, in welcher Ordnung neben einander die einzelnen Stücke des Ganzen mitgetheilt werden sollen. Bei dieser Bestimmung muß einerseits die Lernfähigkeit sowohl des menschlichen Geistes überhaupt, als der im besonderen vorhandenen Zöglinge, andererseits die Beschaffenheit der gegebenen Lehrkräfte und Lehrmittel in Betracht gezogen werden. Die Mannigfaltigkeit der hierbei in Betracht kommenden Factoren und die ihnen anhaftende Unvollkommenheit und Zufälligkeit macht die Vorausbestimmung des Ganges, der zu dem Ziele des Unterrichts zu nehmen ist, schwierig und umsomehr, wenn das Ziel nicht recht klar erkannt und genau bestimmt ist. So schon bei einem einzelnen Zögling, der von Einem Lehrer unterrichtet wird. Weit bedeutender ist aber die Schwierigkeit bei der Vereinigung mehrerer Zöglinge zu einer Schule, und hier um so größer, je zahlreicher und verschiedenartiger an ihr die Schüler, die Lehrer und die Lehrgegenstände sind.

Darüber, daß jede Schule ihr bestimmtes Ziel und ihren geregelten Gang haben müsse, ist man allgemein einig, wenn auch die Ausführung manchmal hinter der Erfüllung dieser Aufgabe zurückbleibt. Es soll noch Gymnasien geben, „wo in gemüthlicher Anarchie jeder Lehrer treibt, was, wie und wie weit es ihm beliebt, jede Classe, jedes Lehrfach eine kleine Welt für sich ist“ (Röchly: Ueber die Reform des Züricher Gymn. 1859. S. 5). Dort kann kein in sich zusammenhängendes Wissen, keine gründliche Bildung, höchstens ein ungeordnetes und lückenhaftes Aggregat einzelner Kenntnisse erzielt werden. Darum bezeichnet die pommerische Instruction für die Gymnasialdirectoren vom 1. Mai 1828 als eine der wichtigsten Aufgaben die Entwerfung eines vollständigen Lehrplans für die ganze Schulanstalt und sagt: „Es werden darin Zweck, Bedeutung und Grenzen jedes Lehrobject's für den Schulunterricht festgestellt, sein Verhältnis zu den übrigen, auch der Stundenzahl nach, bestimmt, der Umfang desselben

nung und Einrichtung giebt der Helfert'sche Bericht schon vielfache Anhaltspunkte; weitere würde überall die Erfahrung an die Hand geben. Welche Schätze könnten die deutschen Staaten, könnte namentlich auch Berlin aufweisen, und welchen Nutzen könnte hieraus unser Schulwesen ziehen! — Seit dem J. 1865 ist die Zeit besonders auch auf diesem Gebiete gewaltig fortgeschritten. Die Ausstellungen haben, je größer sie überhaupt waren, umso mehr namentlich auch das Unterrichtswesen umfaßt, sind umso mehr auch zu Lehrmittel-Ausstellungen geworden. Wir erinnern z. B. nur an die letzte Pariser Ausstellung, welche besonders auch von Lehrern aus den verschiedensten Ländern mit größtem Nutzen besucht worden ist und über welche die belehrendsten Berichte der betreffenden Fachmänner erschienen sind. — Vgl. Kopp, Illustriertes Hand- und Nachschlagebuch der vorzüglichsten Lehr- und Veranschaulichungsmittel aus dem Gesamtgebiete der Erziehung und des Unterrichts, mit 576 Holzschnitten. Bensheim 1877. — Schröder, Lehrmittel-Katalog. Systematisches Verzeichnis sämmtlicher Lehrmittel für Elementar-, Mittel- und höhere Schulen. Magdeb. 1880. D. Red.

in wohlgegliederte Curse nach der Stufenfolge der Classen eingetheilt, die Lehrbücher sowohl als die Hülfswerke für jeden Cursus angegeben, das Lehrziel für jede Classe und die Summe des zu Lehrenden genau nach den Paragraphen des Lehrbuchs bestimmt und für die methodische Behandlungsweise feste Vorschriften gegeben, damit kein Lehrer, auch wenn er erst neu hinzutritt, so wenig über den Inhalt des Mitzutheilenden, als über den Geist und die Art der Behandlung in Ungewißheit und Irrthum verfallen könne.“

Auch ist das Bedürfnis unverkennbar, daß für alle Schulen derselben Art, namentlich wenn sich an die Absolvierung ihres Cursus gewisse staatliche Berechtigungen knüpfen, das Ziel durch allgemeine Festsetzungen bestimmt werde. So ist es für die Gymnasien, für die Real- und höheren Bürgerschulen durch die Reglements über die Entlassungsprüfungen geschehen, während es z. B. für die höheren Töchterschulen an genaueren allgemeinen Anordnungen über das von ihnen zu erreichende Ziel, wenigstens in Preußen, noch fehlt. Unterrichtsbereich und Unterrichtsziel der einclassigen Elementarschule war in Preußen durch das Regulativ vom 3. October 1854, das sich im wesentlichen an das von Friedrich dem Großen 1763 erlassene General-Landschulreglement angeschlossen, festgestellt worden. Jetzt gelten die vom Minister Falk unter dem 15. Dec. 1872 für die Volksschule und die Seminare erlassenen „allgemeinen Bestimmungen“.

Ob aber außer der Feststellung des Zieles zugleich für jede Art von Schulen der Gang zu demselben allgemein vorzuschreiben sei, darüber sind die Ansichten verschieden. Palmer (Evangel. Pädagogik, 3. Aufl. S. 493 f.) will, daß das Allgemeine der Bestimmungen, durch welche die Schulzeit, die Lehrpensen und Lehrziele für die einzelnen Classen geregelt werden, den Inhalt eines Theiles der Landeschulgesetze bilde, daß aber bei der großen Mannigfaltigkeit der localen Verhältnisse z. B. der Zahl der Lehrer und der Schullocale, unter Leitung der Bezirksbehörden die Localschulbehörden in Gemeinschaft mit den Lehrern das Einzelne anordnen. Es sei insbesondere eine Unmöglichkeit, für die Volksschulen eines Landes einen Lektionsplan zu fertigen. Es könnten nur die wesentlichen Pensa aufgegeben werden. — Wie weit aber die Pensa im einzelnen von den höheren Schulbehörden zu bestimmen sind, hängt von den sorgfältig zu beobachtenden vorhandenen Zuständen ab. Treffen die Lehrer auch ohne specielle Vorschriften in der Regel das Richtige, so wird es solcher nicht bedürfen und die Schulbehörde sich vor dem Zuvielregieren zu hüten haben; zeigt aber die Erfahrung, daß die Lehrer auf dem Wege zu dem gesteckten Ziele oft in die Irre gehen, daß infolge des Mangels an Einheit im Lehrplan und unklaren Experimentirens ein großer Theil der Schüler Gefahr läuft, das Ziel gar nicht zu erreichen und so die berechtigten Erwartungen der Eltern, der Schulpatrone und der für die allgemeine Wohlfahrt zu sorgen berufenen Staatsregierung getäuscht werden, so hat die obere Schulbehörde gewiß die Pflicht, nach sorgfältiger Prüfung das specieller festzusetzen, was nicht bloß den Lehrern, sondern auch den Localbehörden bei Aufstellung des Lehrplans der einzelnen Schule zur Norm dienen soll.

Für die Elementarschulen in Preußen enthalten die „allgemeinen Bestimmungen“ einen allgemeinen Normalplan, der mannigfache Ausführung gestattet, die durch speciellere, zum Theil von den Bezirksregierungen vorgeschriebene Lehrpläne geregelt wird.

Auf dem Gebiete des höheren Schulwesens sind die Regierungen Deutschlands in neuerer Zeit auf Festsetzung allgemeiner Lehrpläne sehr bedacht gewesen. Die Lehrpläne der Reformationszeit, wie sie von Luther und Melancthon, besonders ausführlich und speciell regelnd von Joh. Sturm (s. ob. Bd. II. S. 834 ff.), sodann in den evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts, namentlich der württembergischen vom J. 1559 und der sächsischen von 1580 aufgestellt waren, verloren im 18. Jahrhundert ihre allgemeine Geltung. Neue pädagogische Richtungen (Frankle, Heder, Basjedow) regten zu mannigfachen Versuchen an, von dem herkömmlichen Unterrichtsgang wesentlich abweichende Lehrpläne aufzustellen und durchzuführen. Das dadurch hervorgerufene Schwanken veranlaßte die Staatsregierungen, sich der ge-

Lehrten Schulen durch organisirende und prohibitive Anordnungen mehr anzunehmen, während die factische Entwicklung der Staatsidee, wie sie sich namentlich in der Regierung Friedrich Wilhelm's I., Friedrich's II. und im preussischen allgemeinen Landrecht darstellt, dazu nöthigte, daß die Regierung die freie provincielle und städtische Verwaltung der Schulen, ebenso wie die Betheiligung der Kirche, mehr und mehr beschränkte, und die bisherige Mannigfaltigkeit der Einrichtungen zu einer geregelten Uebereinstimmung zusammenzufassen suchte (Wiese, „das höhere Schulwesen in Preußen“, im preussischen Jahrb. von 1861, S. 114). Die classischen Studien wurden als die Grundlage der höheren Schulbildung erhalten, aber unter mannigfachen Concessionen an die auf praktische und encyclopädische Bildung gerichteten Zeitforderungen. Gegen diese reagirte die sich mit neuer Kraft erhebende Philologie. F. A. Wolf rief (vgl. v. Kaumer, Geschichte der Pädagogik II. S. 359): „der auf Schulen immer mehr überhand nehmenden Oberflächlichkeit und Vielwisserei muß mit aller Kraft entgegen gearbeitet werden.“ Allmählich kehrte man zu einfacher gestalteten Gymnasial-Lehrplänen zurück. Die Zahl der Lehrstunden wurde beschränkt und an Stelle des Fachsystems zu Gunsten einer harmonischeren Verbindung der Lehrgegenstände (in Preußen ziemlich allgemein seit 1820) das Classensystem eingeführt. Die weitere Entwicklung der Realschulen, hauptsächlich gefördert durch den Erlaß der ihr Ziel bestimmenden und dadurch ihrem Lehrplane Normen gebenden preussischen „vorläufigen“ Instruction für die Entlassungsprüfungen vom 8. März 1832, erleichterte bei den Gymnasien die Beschränkung der Realien. Dennoch wurde über die Ueberladung ihrer Lehrpläne geklagt. Die durch Lorinser's Anlage entstandene Bewegung führte zum Erlaß der preussischen Ministerialverordnung vom 24. October 1837, welche auf die Einrichtung der Gymnasien auch der meisten anderen deutschen Staaten großen Einfluß übte. Sie schrieb, während bis dahin die Lehrpläne der preussischen Gymnasien nur durch die Bestimmung des Zieles im Abiturienten-Prüfungsreglement (erst von 1812, dann von 1834), ministerielle Instructionen für einzelne Disciplinen und provincielle Anordnungen geregelt waren, zuerst, aber in engem Anschluß an die bisherige Praxis, einen allgemeinen Normallehrplan für die Gymnasien vor.

Das Bedürfnis nach Festsetzung von Normallehrplänen regte sich an vielen Orten. In Bayern wurde dasselbe durch oft veränderte Schulordnungen allzureichlich befriedigt (s. ob. Bd. I. S. 1085). In Württemberg, dessen gelehrte Schulen sich von Alters her viel Gleichförmigkeit in Weg und Ziel bewahrt hatten, wo aber für dieselben ein allgemeiner und in's einzelne gehender Lehrplan nicht bestand, ließen die veränderten Verhältnisse der neuen Zeit, welchen die herkömmliche Ordnung nicht mehr zu entsprechen schien, das Verlangen nach einem alle gelehrten Anstalten des Landes umfassenden Schulplan immer lauter werden. Dies rief vom Jahre 1841 ab eine Reihe eingehender Erörterungen und Verhandlungen hervor, als deren Resultat der von einer Commission von Schulmännern verfaßte „Entwurf einer neuen Schulordnung für die gelehrten Anstalten Württembergs“ zu Ende 1847 gedruckt und der öffentlichen Beurtheilung übergeben wurde. Besonders dringend war jenes Verlangen ausgesprochen von Bäumlein in den „Ansichten über gelehrtes Schulwesen“ (Heilbronn 1841), dem u. a. Chr. Walz in der innigen Ueberzeugung von der Nothwendigkeit eines allgemeinen Studienplans beitrug (Pädag. Revue 1841, Bd. II. S. 469), wogegen C. L. Roth (ebendaf. Bd. III. S. 468) äußerte: „Es sei, glaube er, eine kluge und heilsame Sache gewesen, welche die Preußen abgehalten habe, einen allgemeinen Lehrplan zu machen, so viele Verordnungen es dort auch für's Schulwesen gebe, und so wenig man sagen könne, daß es diesen Verordnungen, wie man sie in dem Buche von Reigebaur größtentheils beisammen finde, an einer leitenden Idee mangle. Solche einzeln gegebene Verordnungen könnten eher nach Umständen verändert oder gar zurückgenommen werden. Ein neuer allgemeiner Schul- oder Lehrplan könne die erregten Erwartungen doch nicht völlig befriedigen. Bei wiederholten Versuchen seien üble Erfahrungen gemacht und die Wiederholung der Versuche selbst mit größerem

innerem Berufe, sehr mißlich wegen der allgemeinen Bewegung, in welcher das Unterrichtsweisen sich gegenwärtig befinde und welche über wichtige Punkte noch keine festen Bestimmungen zulasse. Es genügten die an sich nothwendigen Bestimmungen über die bei der Maturitätsprüfung zu fordernden Kenntnisse und es wäre ganz heilsam, wenn man solchen Lehrercollegien, welche sich des Vertrauens werth gezeigt hätten, völlig freie Hand ließe, über den Weg und die Mittel für Erzielung dieser Resultate einen eigenen Plan zu machen und zu befolgen“. Noch bestimmter hat sich C. L. Roth in den Aufsätzen „Woher und wohin?“ und „In necessariis unitas“ 1856 und 1857 (Kleine Schriften Bd. II.) für die Freiheit der Lehrer in der Bestimmung der Lehrpläne ausgesprochen: „Die Zielpunkte für die Anstalten gleicher Art mag die Behörde festsetzen; Methode und Unterrichtsgang mit allem, was dazu gehört, wie die Wahl der Bücher, welche zum Unterrichte dienen, sind von Gottes und Rechtswegen Sache der Lehrercollegien“ (S. 189). Jeder Unterrichtsplan, welcher die Lehrer einer und derselben Anstalt zu wirklich gemeinsamer Thätigkeit vereinigen solle, müsse in der Anstalt selbst entstehen (S. 184). Die Einheit zwischen der Schule und der übergeordneten Behörde sei nur möglich in den Principien. Diese zu erkennen, aufzustellen und zu wahren, sei die schöne, edle und schwierige Aufgabe der Oberbehörde (S. 190). Ausführliche, ja ganz specielle Commentare dazu seien wohl zu geben, nur nicht als Gebote, sondern als Rathschläge gefaßt (S. 192).

Wo aber statt der berechtigten Ansprüche auf freies Gewährenlassen der Individualität ungebundene Subjectivität sich überwiegend geltend zu machen versucht, da entsteht das Bedürfnis objectiver Normen und fester Regeln, nach denen sich die einzelnen Individuen richten müssen, damit die nöthige Einheit erhalten bleibe. Und wurden — so namentlich in Preußen — an den Abgang aus jeder der drei oberen Classen der Gymnasien und Realschulen bestimmte Berechtigungen für den Civil- und Militärdienst geknüpft, so mußten schon darum für alle einander entsprechenden Classen im wesentlichen dieselben Penfa vorgeschrieben werden, damit alle dasselbe Maß der geforderten Bildung erzielten. Wie sehr man in der Schulwelt nicht bloß guter Rathschläge, sondern bestimmter Ordnungen und von der Obrigkeit gegebener Gebote bedurfte, damit in dem Widerstreit der verschiedensten Meinungen und entgegengesetzter Richtungen die rechten Principien festgehalten würden und nicht die nothwendige Einheit der einzelnen Anstalten und ihr gemeinsames Verhältnis zu den Forderungen, welche Staat, Kirche und bürgerliche Gesellschaft an sie stellen, großen Schaden litte, haben die sich an die politische Aufregung des Jahres 1848 anschließenden Bestrebungen, die Schulen zu reformiren, dargelegt. Die vielen freien Lehrerversammlungen und die von den Schulbehörden berufenen Conferenzen zeigten, wie gering die Uebereinstimmung in den Principien und in der Weise ihrer Durchführung war, wie wenig Achtung man größtentheils vor dem Herkommen hatte. Diese Wahrnehmung legte den zur Leitung der Schulen berufenen Staatsgewalten die Pflicht nahe, durch neue allgemeine Festsetzungen die Lehrpläne von verderblichem Schwanken zu befreien, darin das überkommene Gute, so lange es noch Zeit war, zu bewahren, offenbar gewordene Mängel möglichst zu beseitigen und den Schulen nach heilsamen, in näherer Ausführung dargelegten Principien eine den Bedürfnissen des Staats- und Volkslebens entsprechende Entwicklung zu sichern. Wie weit das mit den preussischen Ministerial-Verordnungen über den Unterricht in den evangelischen Volksschulen und Schullehrer-Seminaren vom Oct. 1854, über die Modificationen des Normallehrplans und des Abiturientenprüfungs-Reglements der Gymnasien vom Januar 1856*), über den Unterricht und die Prüfungen der Real- und höheren Bürgerschulen vom 6. Oct. 1859, wie weit es bei der 1849 begonnenen neuen Organisation der österreichischen Gymnasien gelungen sei, das zu

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

prüfen ist hier nicht der Ort. Es sei aber noch erwähnt, daß vor dem Erlaß der Verordnungen die Gutachten von praktischen Schulmännern und Provincialbehörden zahlreich eingeholt und die Discussionen der von der Censur befreiten, sich an der Lösung der hieher gehörigen Fragen rege theilnehmenden Presse gewiß nicht unbeachtet geblieben sind. In Oesterreich hat das Unterrichtsministerium von 1850 an durch Gründung und Unterstützung einer Zeitschrift die freieste öffentliche Discussion seiner die Einrichtung der Gymnasien, besonders auch den Normallehrplan, betreffenden Entwürfe und Anordnungen angeregt (s. Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1858. S. 97*).

Innerhalb der durch diese Reglements und ähnliche anderer deutscher Staaten (s. oben Bd. II. S. 871) gegebenen Normen, die bestimmen, welche Gegenstände und in wie viel wöchentlichen Stunden an jeder Classe der betreffenden Schulen sie in der Regel gelehrt werden sollen, ist im ganzen den Lehrern noch ein weiter Raum zur Gestaltung der Lehrpläne im einzelnen gelassen, ein Raum, auf welchem die Conferenzen der einzelnen Collegien, die in Westfalen seit 1823 bestehenden, in Pommern 1861 angefangenen und dann auch in anderen Provinzen neu eingerichteten oder nach längerer Unterbrechung wieder aufgenommenen Conferenzen der Gymnasial- und Realschuldirectoren, freie Lehrerversammlungen, wie die zu Oschersleben und die mit den großen deutschen Philologenversammlungen verbundenen, und zahllose Abhandlungen in Büchern, pädagogischen Zeitschriften und Schulprogrammen ein noch nicht erschöpftes Gebiet der Besprechung haben. Die Verordnungen haben zum Theil, vornehmlich die einen reichen Schatz fruchtbarer Winke enthaltenden „erläuternden Bemerkungen“ zu der preuß. Realschulordnung vom 6. Oct. 1859, wie es Roth wünschte, mehr die Form von Rathschlägen, als von Geboten. „Es wird nicht verkannt“, sagt Wiese a. a. O. S. 146, „daß die höheren Schulen lebendige Organismen sind und darum der freien Entfaltung der einer jeden eigenthümlichen Lebenskraft und Tendenz bedürfen“, und weist ebendasselbst auch in Betreff des Lehrplans nach, daß den höheren Schulen in Preußen bei übereinstimmenden Principien und gemeinsamen Zielen freie Bewegung und Einrichtung gestattet ist. Von der in dem Artikel „Frankreich“ beschriebenen Uniformität der französischen Gymnasien im Lehrgang, wie sie Döring in der Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen 1857 S. 722 fast auch für die unsrigen als nothwendig ansieht, indem er fordert, „daß zu derselben Zeit in der gleichen Classe derselbe Theil des vorgeschriebenen Pensums des betreffenden Lehrgegenstandes bei allen Gymnasien abgehandelt werde“, sind die preussischen Gymnasien und wohl die deutschen überhaupt weit entfernt. Die Lehrpläne sind nicht so detaillirt vorgeschrieben, sondern sollen sowohl für die einzelnen Fächer als für den ganzen Unterricht einer Anstalt unter Beachtung nicht bloß der vorhandenen allgemeinen Verordnungen, sondern auch der localen Bedürfnisse, Mittel und Umstände von den Lehrercollgien unter der Leitung der Directoren berathen, wiederholt erörtert und überarbeitet und vor der Ausführung der Provincialbehörde zur Genehmigung vorgelegt werden. Eine größere Uebereinstimmung in den Lehrpensis der verschiedenen Classen der Gymnasien für das Lateinische, Griechische, Französische, die Mathematik und das Rechnen, der Realschulen für das Lateinische, Französische, Englische, das Rechnen und die Mathematik herbeizuführen, hat die siebente pommersche Directorenconferenz vom Jahr 1879 versucht**).

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

** Ein etwas weiterer Spielraum für persönliche und locale Verhältnisse und Bedürfnisse, als bei Feststellung sämtlicher Unterrichtsgegenstände und der für sie bestimmten Lehrstunden für jede Classe durch die oberste Behörde noch offen bleibt, scheint doch auch uns wünschenswerth zu sein. Günther in seinem Buch über „das Schulwesen im protestantischen Staat 1852“ mag sich hyperbolisch ausgedrückt haben, wenn er sagt, ein nivellirender Lectionsplan mit einem ähnlich wirkenden Reglement habe alle unsere Gymnasien zu einer mittelmäßigen Einerleiheit herabgedrückt, weshalb er jedenfalls für die Realschule verlangt, die Festsetzung des Lehrplans sollte

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

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

Es kommt zunächst auf das richtige Nebeneinander an. Das Maß desselben wird bedingt durch die Kraft des jugendlichen Geistes, dem ihre Ueberspannung schadet. Je größer aber der Umfang und die Mannigfaltigkeit des zu gleicher Zeit zu Lernenden ist, desto sorgfältiger muß man auf die Einheit in der Mannigfaltigkeit Bedacht nehmen und für innere Verknüpfung der Lehrgegenstände und ihre Beziehung auf einander sorgen. Auch wenn das Maß der Kraft nicht überschritten wird, erzeugt ein ungeordnetes, buntes Vielerlei oberflächliches Wissen, nicht wahre Bildung. Ebenso wenig wird diese durch einseitige Beschränkung erreicht. Dem Grundsatz Ratic'h's gegenüber: „Nicht mehr denn einerlei auf einmal!“ nach welchem z. B. 8 Monate lang nur Terenz gelesen werden sollte, bemerkte mit Recht ein Bericht von vier Jenenser Professoren 1614 über die *Didactica Ratic'hii*: „Die *varietas* der *lectionum* sei zweierlei, eine *confusa*, die andere aber *ordinata*; diese sei nicht schädlich, weil sie *ad unam scientiam* gerichtet sei“ (v. Kaumer *Gesch. d. Päd.* II. S. 33). Die in neueren Zeiten stärker geforderte und durch Erfahrung vielfach als schädlich erkannte Vermehrung der Lehrgegenstände veranlaßte zahlreiche Erörterungen darüber, wie bei der unabweislichen Vielheit der Gegenstände die Richtung auf die Einheit, nicht bloß des Wissens, sondern der ganzen Bildung, zu bewahren sei. Man suchte für den Lehrplan nach einem Mittelpunct, um den sich die ganze Masse des gleichzeitig zu Erlernenden concentriren solle (s. die Art. über Concentration Bd. I.). In den Lehrplänen der Volksschulen und der Gymnasien ist es mehr gelungen dem Grundsatz der Concentration: *in uno habitandum, in ceteris versandum* Geltung zu verschaffen, als in denen der Realschulen. Manches, was die Gymnasien sonst systematisch in besondern Lectionen lehrten, ist in Preußen auf mehr gelegentliche Belehrung beschränkt, z. B. Logik und Psychologie, Rhetorik und Poetik, Mythologie, Antiquitäten, Literaturgeschichte, deutsche Grammatik. — Wie weit neben der nothwendigen Theilnahme an dem Unterricht in gewissen Gegenständen die Erlernung anderer dem Belieben zu überlassen sei, ist eine noch nicht durchweg gelöste Frage. Landfermann („Zur Revision des Lehrplans höherer Schulen“ in der Zeitschrift f. d. Gymn. 1855 S. 771) erklärte „die Theilnahme nach der Willkür eines unreifen Knaben oder Jünglings oder nach dem Belieben der selten

unter der Oberaufsicht des Staates zu den Befugnissen der Gemeinden und der Directoren gehören (S. 190 ff.); allein etwas wahres möchte doch daran sein. Die Folge der freieren Bewegung wären allerdings Unterschiede zwischen den einzelnen Anstalten, die nicht allen Eltern angenehm wären; aber die freiere, freudigere Regung im Innern derselben böte wohl hinreichenden Ersatz. Wäre der Schulplan auf diesem Wege mehr aus der individuellen Natur der einzelnen Schule selbst herausgewachsen, so ließe es sich eher erwarten, daß sämtliche Lehrer von der Idee desselben durchdrungen wären und ihre Kräfte und Bestrebungen dem gemeinsamen Ziele harmonisch unterordneten.

D. Red.

fachverständigen Eltern, ein facultatives Speisen à la carte des Unterrichts, für schlecht-hin unvereinbar mit guter Ordnung und Handhabung didaktischer Principien“, empfahl aber manches in den oberen Classen, z. B. Zweige des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Art facultativ zu lassen, daß der Rector mit Berücksichtigung der Neigung des Schülers und des Wunsches der Eltern über die Theilnahme entscheide. C. L. Roth will in einem Aufsatz von 1856 (Kleine Schriften Bd. II. S. 174) den obligaten Fächern des Gymnasialunterrichts nur zuweisen: „1) die ethischen Stoffe, Religion und Geschichte; 2) die beiden alten Sprachen; 3) die Mathematik, jedoch nur für solche Schüler, welche befähigt dazu erkannt werden; 4) die Fertigkeiten im Rechnen, in geographischen und Geschichtsdaten“. Facultative Fächer sollen sein: „1) die Sprachen: Hebräisch, Französisch, Englisch; 2) das Lesen älterer deutscher Dichterwerke; 3) Naturgeschichte, physische Geographie, Logik als philosophische Propädeutik; 4) die Fertigkeiten im Turnen, Singen, Zeichnen“. Der preussische Normalplan stellt hievon nur das Hebräische und Englische in das Belieben der Schüler oder ihrer Eltern, fordert aber nicht von allen Gymnasien, daß sie im Englischen, Altdeutschen und in der Naturgeschichte Unterricht ertheilen. Unter Umständen wird vom Singen und Turnen, in Städten, wo neben dem Gymnasium keine Realschule besteht, auch vom Griechischen dispensirt. (Vgl. d. Art. Dispensation.) „Die Lehr-objecte“, sagt Wiese im Hinblick auf das höhere Schulwesen in Preußen (a. a. D. S. 156), „bilden kein zufälliges und willkürliches Nebeneinander, sondern ergeben sich aus der Idee der Schule, welche sich im Lehrplan realisiert, und zwar mit einer Nothwendigkeit, die es denen, welche über die Vielheit klagen, unmöglich macht, etwas zu bezeichnen, was, z. B. aus dem Gymnasiallehrplan, mit einer beachtenswerthen Zustimmung der Urtheilsfähigen beseitigt werden könnte“. Ist es wirklich gelungen, im Lehrplan das auf jeder Stufe zur Bildung Nothwendige zu vereinigen, so darf man nicht gestatten, daß diese Einheit durch irgend welches Belieben zerrissen werde, und kann fordern, daß diese zufällige Beschaffenheit der einzelnen Lehranstalt und der einzelnen Schüler nach der gegebenen Norm sich gestalte, nicht diese nach jener modificirt werde. — Zu dem Nebeneinander, das durch den Lehrplan bestimmt wird, gehört außer den Lehrgegenständen und der Stundenzahl des Classenunterrichts im ganzen auch das Maß der häuslichen Schularbeiten. Daß sie die Kraft des Schülers in seiner häuslichen Thätigkeit stark anspanne und der Neigung zur Trägheit und Genußsucht wehre, ist von der Schule zu verlangen, aber auch, daß sie den Schüler nicht überbürde, seine Thätigkeit nicht zu sehr zersplittere und der freien Selbstbeschäftigung einen gewissen Raum lasse (s. d. Art. Aufgaben*). — Wie die Bestimmungen des Lehrplans im einzelnen ausgeführt werden, hängt von den Lehrern ab, denen zur Bewahrung des innern Zusammenhanges und rechten Maßes in dem, was der einzelne Schüler zu gleicher Zeit zu treiben hat, gegenseitige Verständigung, einmüthiges Zusammenwirken, Unterordnung der Forderungen des einzelnen Faches unter den Zweck des ganzen Unterrichts nicht genug empfohlen werden kann. Befördert wird diese Einheit durch das Classensystem, welches dem so vielfach gesegneten Wirken eines einsichtigen, väterlich sorgenden Ordinarius Raum giebt und in der Regel mehrere innerlich nahe verwandte Hauptlehrgegenstände in seiner Hand vereinigt. Am ehesten würden jedenfalls gewisse oft beklagte Uebelstände vermieden, wenn es möglich wäre, überall nicht mehr als zwei oder drei Lehrer neben einander zu beschäftigen, oder gar, wie ehemals, Einem Lehrer den ganzen Unterricht einer Classe zu übertragen.

Aber der Lehrplan hat auch auf ein richtiges Nacheinander zu achten. Die nothwendige Rücksichtnahme auf die Befähigung der Lehrer, von denen nicht jeder in jedem

*) Das Gymnasium kann die Concentration bei den Schülern namentlich dadurch fördern, daß es die häuslichen Arbeiten, welche es von ihnen fordert, vorzugeweise aus dem Gebiete der alten Sprachen wählt (vgl. Heiland in Mügell's Zeitschr. 1856. Jan. S. 74).

Fache unterrichten kann, und auf die Continuität des Lehrganges in den einzelnen Fächern fordert oft, daß derselbe Lehrgegenstand in mehreren aufeinanderfolgenden Classen in dieselbe Hand gelegt werde. Je weniger das aber durch alle Classen geschehen kann, will man nicht den großen Nutzen, den das Classensystem für die Erziehung hat, verlieren, desto genauer hat der Lehrplan die Classenpensa für die einzelnen Fächer zu bestimmen, damit in jedem ein stetes, stufenmäßiges, nicht übereiltes und nicht zu langsames Fortschreiten stattfindet. Nach der preussischen Unterrichtsordnung der Realschulen soll an diesen das Fachsystem in den oberen Classen soweit vorherrschen, daß wo möglich in Tertia, Secunda und Prima Ein Lehrer sämmtliche Religionsstunden, Einer den ganzen mathematischen, Einer den ganzen französischen und Einer den ganzen englischen Unterricht erteile, was bei den neueren Sprachen schon wegen der sicheren Gewöhnung in der Aussprache von Wichtigkeit sei. Daß alle Lehrer einer Classe am Schluß des Curfus mit den versetzten Schülern in die höhere Classe aufsteigen, ist innerhalb eines engen Turnus als eine nützliche Art der Verbindung des Classensystems mit dem Fachsystem zu empfehlen, namentlich für die subordinirten Cöten Einer Classe, aus welchen nach halbjährigen Curfen immer die Mehrzahl der Schüler versetzt wird. (Vgl. den Artikel „Elementarschule“ Bd. II. S. 187 und die Artikel „Classenlehrsystem“ und „Fachlehrsystem“). Sofern der Lehrplan die Stufen des Unterrichts zu bestimmen hat, muß er mit der Zahl der Classen auch die regelmäßige Dauer der Classencurse festsetzen (s. den Art. „Classenabtheilung“). Zu rasches Vorwärtstreiben der Schüler erzeugt bei ihnen oft Unsicherheit in den Elementen und verhindert, daß das schnell angeeignete Wissen seine rechte erziehlige Wirkung übe. Mit Rücksicht darauf sind den Gymnasien und Realschulen in Preußen jährige Curse für die drei unteren, zweijährige für die oberen Classen vorgeschrieben (s. d. Art. „Gymnasium“ S. 114). Da aber dabei an vielen Anstalten die Versetzung halbjährlich stattfindet, so vereinigen die oberen Classen in der Regel je 4, die unteren je 2 nach dem Classenalter verschiedene Schülerabtheilungen. Ob das zweckmäßig, darüber sind die Ansichten getheilt, und, wenn auch zugegeben wird, für jede Classe sei möglichst große Gleichartigkeit der Schüler zu erstreben, so sieht man sich durch praktische Schwierigkeiten an dem Festhalten nur alljährlicher Versetzungen gehindert (s. P. M. in Zahn, N. Jahrb., 1857 Bd. 76, S. 57 ff., und Dietzsch ebendaf. S. 493 ff.). — Bei der Vertheilung der verschiedenen Lehrgegenstände auf die Unterrichtsstufen wird der Grundsatz beobachtet, daß nicht mehrere gleichartige Gegenstände, etwa zwei fremde Sprachen, z. B. Französisch und Griechisch, in derselben Classe angefangen werden. Auf welcher Stufe aber mit dem Unterricht in einem Lehrgegenstande zu beginnen sei, darüber ist man bei einigen sehr zweifelhaft gewesen. Der preussische Gymnasiallehrplan vom 24. Oct. 1837 setzte den Beginn des französischen Unterrichts nach Tertia, die modificirende Verfügung vom 7. Jan. 1856 nach Quinta. Die Ansicht, daß das Griechische vor dem Lateinischen gelehrt werden müsse, welche in älterer und neuerer Zeit von trefflichen Philologen und Pädagogen gehegt und vertheidigt ist, ist aus gewichtigen Gründen von der überwiegenden Zahl der Schulmänner verworfen (s. oben I. S. 719 f. und III. S. 66 ff.). — Man hat auch versucht, den Lehrplan so zu machen, daß einzelne Lehrgegenstände eine Zeitlang ganz ruhen und dann wieder aufgenommen werden. Das empfiehlt u. a. v. Kaumer (Gesch. der Päd. III. a. 148) für die sogen. Nebenfächer. Statt sie bei wöchentlich ein oder zwei Lehrstunden mehrere Classen hindurchzuschleppen, sie lau zu lehren und zu lernen, solle man vielmehr etwa vier Stunden in der Woche ein Jahr hindurch auf ein solches Fach wenden und damit abschließen. „So treibe man in einer bestimmten Classe ein Jahr lang vierstündig Naturkunde, in einer folgenden, in welcher die Naturkunde wegfiel, ein Jahr lang Geographie u. s. w. Bei einer solchen Einrichtung gewinnen die Schüler den Lehrgegenstand lieb, sie leben sich mit ihm ein, während er sich bei der anderen Weise wie ein zäher Faden in die Länge dehnt und dem Schüler keine Freude gewährt, am wenigsten die Freude eines sicheren Lernens und

Erwerbens.“ Aber gerade bei der Botanik und Geographie, welche man, wie auch oben Bd. I. S. 984 empfohlen wird, an der Realschule zu Stettin mehrere Jahre lang halbjährlich wechseln ließ, hat sich hier diese Einrichtung nicht bewährt. Die Fachlehrer klagten, daß sie nach solcher Unterbrechung des geographischen Unterrichts immer wieder ziemlich von vorne anfangen müßten. Die Botanik wird natürlich im Winter nicht gelehrt, aber, daß der naturgeschichtliche Unterricht an den preussischen Gymnasien jetzt in Quarta ganz ruhen muß, bestimmt die Fachlehrer häufig dazu, sich gegen seine Wiederaufnahme in der Tertia zu erklären. Bei den Schülern der unteren und mittleren Classen ist wegen ihrer größeren Beweglichkeit ein solches zeitweiliges Ruhenlassen einzelner Unterrichtsgegenstände, wenigstens über ein Vierteljahr hinaus, nicht rathsam. Was hier behalten werden soll, muß oft wiederholt werden. Dagegen ist in den oberen Classen eine gründlichere Beschäftigung mit wenigeren Gegenständen und darum Abwechslung mit ihnen sehr zu empfehlen. Die einzige Lektion, für welche der preussische Gymnasiallehrplan eine wöchentliche Stunde ansetzt, die Physik in Secunda, wird deshalb doch nur in einigen Wochen oder Monaten jedes Halbjahres, und zwar dann mit Verkürzung des mathematischen Unterrichts, in mehreren wöchentlichen Stunden gelehrt. — Die frühere Einrichtung der höheren Schulen, nach welcher fast alle Lehrgegenstände bis zur obersten Stufe im Unterricht fortgeführt werden mußten oder wenigstens eine Bekanntschaft damit noch bei der Entlassungsprüfung gefordert wurde, ist neuerdings etwas beschränkt. Die preussische Realschulordnung läßt einen Theil der auf der Realschule zu lösenden Gesamtaufgabe schon beim Uebergang nach Prima als erledigt nachweisen. Ein ähnlicher partieller Abschluß im Lehrplan wird auch für die Gymnasien bei der Versetzung aus der Secunda gewünscht, damit die Abiturientenprüfung noch mehr vereinfacht und der gründlicheren Behandlung der in der obersten Classe als vorzugsweise bildend erkannten Gegenstände ein weiterer Raum geschaffen werde.

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

stattfinde, ist es sehr zu wünschen, daß dieselben sich alle nach demselben Buche richten*).

Wehrmann.

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

Wenn nun noch von einem Stande der Lehrer, mit Ausschluß der Geistlichen gesprochen wird, so wird das Wort auch hier in allgemeiner zusammenfassender Weise, nicht im strengen Sinne gebraucht, in welchem ihm eigentlich eine concrete Erscheinung nicht entspricht. Denn alle, welche den Lehrerberuf üben, als einen eigentlichen Stand zu fassen, geht einmal darum nicht an, weil jedenfalls ein Theil der Lehrenden, ich meine die Lehrer an der Hochschule, den übrigen kaum in anderer Weise wird beigelegt werden können, als soferne ihre Thätigkeit unter den Begriff des Lehrens fällt, ein Lehren, welches aber schon insofern ein wesentlich verschiedenes ist von dem Lehren der anderen, als es die Pflege der Wissenschaft im höchsten Sinne in sich begreift. Es wird kaum zu rechtfertigen sein, die Lehrer der Hochschule mit den Lehrern der Volksschule als Einem Stande angehörig zusammenzufassen. Aber auch unter den übrigen Lehrern fehlt noch das äußere vereinigende Band, welches in einem „Stand“ vorausgesetzt werden muß. Selbst ein Bewußtsein der Zusammengehörigkeit der Gymnasial-, Real- und Volksschullehrer ist noch nicht vorhanden, wenn sich dasselbe auch allmählich Bahn brechen mag, wie denn durch allgemeine Lehrerversammlungen ein Anfang dazu gemacht ist. Auch durch die äußere Organisation werden die verschiedenen Stufen noch auseinandergehalten. Denn wenn auch Lehrer an Gymnasien, Lateinschulen mit den Lehrern an Realanstalten und höheren Bürgerschulen in den Acten der Gesetzgebung zusammengefaßt werden, so werden sie doch wiederum von den Lehrern der Volksschule auf's bestimmteste getrennt. Ihre Stellung gegenüber von den Staats-, Kirchen- und Gemeindebehörden, ihre Befoldungs-, Pensions-, Anstellungsverhältnisse sind ganz gesondert. Man hat überall für nöthig gehalten, das Volksschulwesen (Primärunterricht), die Angelegenheiten der Mittelschulen (Secundärunterricht) und der Hochschulen besonders zu regeln. Man hat in den Rangreglements den Lehrern der Mittelschulen allmählich eine Stelle gegeben und sie den Staatsdienern gleich oder nahe gebracht, die Volksschullehrer aber bisher davon ausgeschlossen und die wiederholt gestellten Anträge**), das gesammte Schulwesen, mit Einschluß der Volksschule, für eine Angelegenheit des Staates, die Lehrer alle aber für Staatsdiener zu erklären, haben bisher nicht zur Geltung gelangen können. In Württemberg, wie auch in andern Staaten, hat man für die höheren Lehrer auch besondere äußere Abzeichen geschaffen, Uniformen, wie für die Staatsdiener (Talare, die aber meist schon wieder abgekommen sind); die Volksschullehrer sind davon nicht berührt worden. Man hält meistens noch die Unterordnung der Volksschule unter die Kirchengewalt fest, wenigstens ist die Frage noch streitig; in Beziehung auf die höheren Schulen ist sie entschieden, dieselben sind in dieser Beziehung emancipirt und unter besondere Staatsbehörden gestellt.

Man kann daher von einem Lehrerstand in keinem Falle in dem Sinne reden, wie man das Wort von geschlossenen Organisationen gebraucht, wie vom Adel, vom Patriciat im Gegensatz zum Bürgerstand, oder — ehemals — von den Zünften, welchen in früheren Zeiten der Lehrer als gewerbetreibend noch beigelegt wurde, da er als der (Schul-) Meister mit seinen Gefellen (locati) auftrat und auf Kündigung angestellt

*) Ueber Lehrplan und Sectionplan vergl. auch Kirsch, Volksschulrecht S. 86 ff. 295.

D. Red.

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

wurde. Ebenso erscheint der Stand der Geistlichen in sich viel fester geschlossen, auch sind sich die einzelnen Glieder durch das Princip der Gleichheit näher verbunden. Man kann aber bei der Gemeinsamkeit des Berufs, der nun einmal in dem Lehren liegt, mit mehr Recht von einem Lehrerstand sprechen, als von einem Honoratiorenstand, einem ganz vagen, freilich bereits hinter unserer Zeit liegenden Begriff, der sich nur auf die geachtete, allerdings sehr relativ zu bemessende Stellung in der Gesellschaft bezieht. Passende Analogieen für den Ausdruck „Lehrerstand“ finden sich in den Begriffen Beamtenstand, Gewerbestand, Bauernstand, in welchen überall neben einer gewissen Gemeinsamkeit der Berufsübung und Gleichartigkeit der Interessen, die auch von der Gesetzgebung in Dienstpragmatiken, Gewerbegesetzen, Culturgesetzen anerkannt werden, eine zum Theil weit auseinandergehende Gliederung und sehr verschiedenartige Spaltung zu Tage tritt.

Aus Vorstehendem ergibt sich bei der Verschiedenheit des Sprachgebrauchs doch wohl die Berechtigung, von einem Lehrstande zu sprechen im Sinne eines zusammenfassenden Begriffs, welcher ruht auf einer gewissen Gleichartigkeit des Berufs und der Interessen, wenn auch auf das mittelalterliche Merkmal der Geschlossenheit und einer zusammenhaltenden Einheit zu verzichten ist; der gemeinsame Beruf und das gemeinsame Interesse aller Lehrer, auf welcher Stufe sie stehen, ist das der Bildung des nachwachsenden Geschlechtes. Die Lehrer haben zwar keineswegs, weder überhaupt noch auch ein Theil derselben einen Anspruch darauf, ausschließlich Bildner des nachwachsenden Geschlechtes oder gar des Volkes zu sein. Wenn dies behauptet wird, so verkennt man die Bedeutung der übrigen Factoren, welche zur Bildung des Volkes und des nachwachsenden Geschlechtes mitwirken, den Einfluß der Familienerziehung, der Kirche, der Presse, des öffentlichen Lebens, der Gesellschaft überhaupt, man verkennt, daß die durch den Lehrer vermittelte Bildung doch nur eine einseitige, eine Bildung und Zucht durch die Schule ist. Diese Gemeinsamkeit nun der Interessen und der Arbeit hat für alle Lehrer eine gewisse Gemeinsamkeit der Beschwerden und Genüsse in ihrem Gefolge, sie kann ferner den Lehrern den Stempel einer gewissen Eigenthümlichkeit ausdrücken. Ueber die Leiden und Freuden, die Licht- und Schattenseiten des Schulamts ist seit Luther und Melanchthon bis auf Bizius und Palmer Vieles und Schönes gesagt worden. Wir beschränken uns darauf, das Wesentliche hervorzuheben. Alle gemeinsame Lust und Unlust erwächst den Lehrern aus der Eigenthümlichkeit ihres Amtes, welche darin besteht, daß sie die Jugend durch Unterricht zu bilden haben. Sie haben es mit der Jugend zu thun nicht wie die Eltern, welchen ein natürlicher Trieb der Liebe für die Kinder zu Hilfe kommt und welche in der beständigen nächsten Berührung mit den Kindern neben deren Unarten auch die liebenswürdigen Seiten derselben am besten kennen lernen, welche jedenfalls nur ihre eigenen Kinder zu erziehen und zu bilden haben. Der Lehrer aber verkehrt mit den Kindern zahlreicher Eltern, möglicherweise einer ganzen Gemeinde, er hat weit weniger Gelegenheit den Kindern Angenehmes zu erweisen als die Eltern, sein Wirken ist vielmehr oft ein unwillkommenes, dem die Natur der Jugend Widerstand entgegensetzt, daher ihm schon deshalb die schlimmen Seiten der Kinder ebenso gegenüber treten, als den Eltern es nahe liegt, überall nur Gutes zu sehen. Dazu kommt, daß es der Lehrer nicht bloß einfach mit der Natur des Kindes zu thun hat, sofern sie zum Bösen geneigt ist, sondern noch dazu mit den vielerlei schlimmen Angewohnungen, die den Kindern anehezogen sind und in welchen die Eltern nicht eben selten noch Liebenswürdigkeiten erblicken. Das ändert sich nun freilich später mit der Gewöhnung der Kinder an die Schule, mit der Achtung, welche ihnen allmählich die Ordnung und Zucht der Lehrereinrichtung einflößt. Aber mit der Entwicklung der geistigen Kräfte der Kinder vervollkommen sich auch die Fähigkeiten zum Bösen; Unterschleif, List, Unlauterkeit und Unwahrheit aller Art kommen zum Vorschein und mit dem längeren und täglichen Zusammensein vieler Individuen in demselben Coetus treten auch die schlimmen Neigungen in nähere Berührung und es bilden sich Complotte und Conspirationen. Tausende von Lehr- und Erziehungsanstalten,

denen nicht ein Lehrer, sondern ganze Lehrercollegien vorstehen, bezeugen dies durch ihre Gesichte. Rechnen wir hiezu die zahlreichen Conflictte mit dem Unverstande, der Affenliebe und dem Eigensinn der Eltern, die wie in jedem öffentlichen Dienstverhältnisse so auch hier eintretenden Schwierigkeiten mit Collegen und Untergebenen, weiter von oben her das Drängen der Aufseher und Visitatoren, die Ungeduld, da Erfolge zu sehen, wo es fast unmöglich ist, solche zu erzielen, endlich die bedrängte häusliche Lage der meisten Lehrer, welche so vielfach hemmt, lähmt und zu Boden drückt, so erhalten wir wohl ein Bild von den Leiden des Lehrstandes, in welchem keineswegs die Farben zu stark aufgetragen sind. Wer mag sich wundern, wenn Unzufriedenheit, Ungeduld, Bitterkeit, Mißtrauen, Aengstlichkeit und Pedanterie so oft fast als Attribute eines Standes bezeichnet werden, der sich von allen Seiten so gehetzt und in seiner Stellung so benachtheiligt sieht, während er an geistiger Bildung doch meist den Kreisen überlegen ist, mit welchen ihn seine sociale Stellung in nächste Berührung bringt.

Aber aus derselben Quelle, aus welcher die Leiden des Lehrstandes entstammen, fließen auch seine Freuden; oder ist es nicht das nachwachsende Geschlecht, an welches sich alle Hoffnung für die Zukunft knüpft? Und unsere Schulen sind auf Hoffnung gegründet. Es ist der Ruf ergangen, daß allen Menschen solle geholfen werden. Dieser Ruf ist seitdem den besten und edelsten Menschen in's Herz gedrungen. Er ist vor allen von unseren Reformatoren mit lauter Stimme wieder erhoben worden; unsere Schulen, hohe und niedere, sind auf diesen Ruf erstanden. Dieser Ruf ergeht freilich an alle, an Könige und Fürsten, Weltliche und Geistliche, Stände und Regierungen. Er ergeht aber vornehmlich an die Lehrer, deren Fürsorge neben den Eltern das nachwachsende Geschlecht anvertraut ist. So wird denn in den christlichen Schulen ein anderer Geist wehen, als den Horaz in den trostlosen Worten am Schlusse von III, 6 ausspricht. Aus einem Schauplatz des Verderbens, der Hoffnungslosigkeit oder Resignation ist die Welt zu einem Arbeitsfeld des göttlichen Geistes, der hingebenden Liebe geworden, auf welchem Glaube und Hoffnung ihr Panier aufgespanzt haben. In diesem Sinne betrachtet das Evangelium die Natur des Kindes, das von vorne herein aufgenommen in den Kreis des christlichen Lebens unter den Wirkungen der göttlichen Gnade die angeborene Lust zum Bösen überwinden lernen und zu einer neuen Creatur umgeschaffen werden soll, in welcher das Ebenbild Gottes erneuert ist. So hat der Erlöser die Kinder zu sich kommen lassen und ihnen das Reich Gottes zugesprochen. In seine Fußtapfen tritt der Lehrer. Er trägt zwar dem Kinde nicht jene Liebe des Instinctes entgegen, die der Vater zu seinem Kinde hegt, aber seine Liebe ist reiner, heiliger, verständiger, über den Stand der Natur emporgehoben in das Wesen des Geistes. Diese Liebe giebt ihm die Kraft, den Widerstand zu brechen, den Stumpf-sinn, Trägheit, Gleichgültigkeit ihm entgegenzusetzen, sie läßt ihn nicht ermüden im Kampfe mit der üblen Gewöhnung der Kinder, mit den Vorurtheilen der Eltern, mit dem Geiste der Lüge und Bosheit; sie hält ihn aufrecht, auch wo er sich überfordert, verkannt, zurückgesetzt und mit Undank belohnt sieht, sie giebt ihm endlich Frische und Freudigkeit unter den Sorgen und Bekümmernissen eines bedrängten äußeren Lebens.

Doch sehen wir auch ab von diesem idealen Standpunct christlicher Auffassung des Lehrerberufs, welche wir uns freilich als den Grundton in der Stimmung des Lehrers denken müssen, so gewährt der Lehrerberuf auch manche Befriedigung und Entschädigung mitten unter den Mühen und Entfagungen, welche er auferlegt. Ein erhöhtes Gefühl von der Würde seines Amtes wird dem Lehrer einwohnen, wenn er diejenigen seiner Fürsorge übergeben sieht, auf welchen die Hoffnungen der Eltern, der Gemeinde, des Vaterlandes ruhen. Die Gelegenheit, immer wieder bei anderen Individuen das Erwachen und Fortschreiten der Geistes-thätigkeit zu beobachten und zu leiten, der stete Verkehr mit dem frischen, von dem Treiben der Welt noch weniger berührten jugendlichen Alter, die warme Theilnahme an der ganzen Lebensentwicklung der Jugend, die nahe Berührung mit einer großen Zahl von Familien, denen die Kinder angehören,

sind doch sehr geeignet, das Gemüth des Lehrers in einer gesunden und frischen Lebens-
 erregung zu erhalten, und mit besonderem Interesse wird ein Lehrer, der eine Reihe
 von Geschlechtern schon an sich hat vorüber gehen lassen, auch die späteren Geschicke
 derjenigen verfolgen, die in der Jugend seiner Leitung anvertraut waren. Er wird in
 dem Verlaufe dieser Geschicke manche Aufklärung finden für die Erfahrungen seines
 Lehrerberufs, bald bestätigend, bald widerlegend, bald berichtigend, immer aber für ihn
 wichtig, spannend, interessant. Er wird, wenn er sein Amt mit Gewissenhaftigkeit und
 Ernst versah, durch manche dankbare Erinnerung überrascht werden und sein Andenken
 in den Schülern oft und viel befestigt finden, wo er es gar nicht ahnte. So kommt
 es denn auch, daß man eine gewisse Beweglichkeit, Lebendigkeit und Frische des
 Geistes, eine Wärme der Theilnahme für die höheren Interessen der Menschheit,
 endlich ein nicht unberechtigtes Bewußtsein von der Bedeutung ihres Berufs in dem
 Lehrstande allgemeiner verbreitet findet, als in anderen Kreisen öffentlicher Thätigkeit*).

Sirzel †.

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

Wie die Musik nicht feste, anschauliche Gestalten hervorbringt, gleich der bildenden
 Kunst, oder mit bestimmten Vorstellungen und Begriffen arbeitet, gleich der Poesie,
 sondern durch die Mittel des nicht einmal zum Worte gestalteten flüchtigen Tones
 „der dunklen Gefühle Gewalt“ weckt, die im Innersten des Herzens schliefen, so leiden
 auch die aus der musikalischen Terminologie entlehnten wissenschaftlichen Beziehungen
 an einer Unbestimmtheit, welche es schwer macht, ihren Inhalt in bestimmte Begriffe
 zu fassen, wie sehr wir uns auch sagen müssen, daß sie einen wirklichen Inhalt haben,
 und zwar einen Inhalt, der um so bedeutsamer ist, je mehr er eben dem tiefen inneren
 Wesen der Sache angehört und nicht bloß der oberflächlichen leicht zu erkennenden und
 zu beschreibenden, oder auch nach bestimmten Vorschriften zu gestaltenden äußeren Er-
 scheinung. Die hiermit angedeutete Verlegenheit, welche schon bei der Bearbeitung des
 Art. „Erziehungstakt“ uns entgegentrat, begegnet uns jetzt wieder bei dem „Lehr-
 ton“. Sehen wir, um einen festen Ausgangspunct zu gewinnen, in Krug's allge-
 meinem Handwörterbuch den Art. „Ton“ nach, so finden wir die wenig tröstliche Be-
 merkung: „Was ein Ton überhaupt sei, läßt sich nicht mit Worten sagen; man muß
 den Ton hören, also durch eine eigenthümliche Sinneserregung, durch eine Empfindung
 des Gehörs lernen, was ein Ton sei“. Etwas mehr schon sagt uns Weigand (Syno-
 nymisches Wörterbuch), mit der Bemerkung, daß der Ton der unterscheidbare Laut
 sei, der im Verhältnis zu anderen Lauten gedachte Laut, und noch fruchtbarer ist die
 Bestimmung Zammer's (Die Musik und die musikalischen Instrumente. Gießen,
 1855. S. 14): „Die Wiederkehr gleichartiger durch die Luft vermittelter
 Eindrücke auf unser Gehörorgan, in gleichen Abschnitten einander folgend, wird zur
 Tonbildung erfordert“. Daran reiht sich endlich Schleiden (Studien. Leipzig 1855,
 S. 103) mit der durch Beziehung auf verwandte Begriffe weiter bestimmten Erklä-
 rung: „Jede aus Verdichtung und Verdünnung bestehende Schallwelle ist hörbar, wenn
 sie stark genug ist, und bildet so einen Schall. Mehrere dergleichen in unregelmäßiger
 Folge bilden ein Geräusch, in regelmäßiger Form, dagegen einen Ton, dessen Höhe
 und Tiefe von der größeren und geringeren Zahl der in einer Secunde sich folgenden
 Schallwellen abhängt.“

Wir wagen nach solchen Belehrungen den Begriff des Lehrtons dahin zu
 bestimmen, daß dieser sei die Art und Weise, wie in dem belehrenden Worte des Lehrers

*) Ob mit dem erhöhten Standesgefühl auch eine Erhöhung der segensreichen Wirksamkeit
 des Lehrstandes auf den höheren und niedrigeren Stufen parallel gieng? Daß der junge Philologe
 sich auch für Theologisches interessiren soll, führt der Art. „Gymnasiallehrer“ aus; was die Volks-
 schule betrifft, so vgl. den Art. „Kirche“ Bd. IV. unter IV, β. S. 12 u. ff. D. Red.

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

Auf die Quelle eines reinen Lehrtones weist der Apostel Paulus in dem bereits berührten und bekannten Worte hin (1. Cor. 13, 1): „Wenn ich mit Menschen- und mit Engelzungen redete und hätte der Liebe nicht, so wäre ich ein tönendes Erz oder eine klingende Schelle“; und auch das Wesen der Liebe, aus welcher der rechte Lehrton hervorgeht, bezeichnet er auf das bündigste mit der Bemerkung, daß die Liebe nicht das Ihre sucht. Die Liebe sieht vielmehr auf das, das des anderen ist (Phil. 2, 1), die erziehende und lehrende Liebe darauf, daß an dem Zöglinge zu dessen wahrem Heile der heilige Wille Gottes verwirklicht werde. Je höher dieses Ziel ist, je mehr der aufrichtige Lehrer sich sagen muß, wie weit er noch hinter demselben zurückbleibt, desto weniger blähet solche Liebe sich, indem sie nur die eigene Ehre sucht; und darum hält sie den Lehrton rein von dem Tone der unwahren Affectation selbstgefälliger Eitelkeit, und von dem hohlen Pathos sich spreizender Aufgeblasenheit, welche vergeblich den Mangel einer wahren, kernhaften, unmittelbar durch sich selbst wirkenden Auctorität zu ersetzen sucht. Weil aber die Liebe nicht das Ihre sucht, nicht die eigene Bequemlichkeit und das eigene Vergnügen, so ist sie auch langmüthig und freundlich und bricht nicht in den unreinen Ton ungeberdigen Eifers aus, wenn die natürliche Schwäche, die noch unüberwundene Trägheit und Gleichgültigkeit des Zöglings nicht sogleich leisten will, was der Lehrer fordert und wünscht. Selbst durch den noch ungebrochenen Eigensinn und bösen Willen des Schülers läßt die Liebe sich nicht erbittern, sondern nur um so mehr auffordern, das Böse mit Gutem zu überwinden, und so bewahrt sie den Lehrer vor den unreinen Ausbrüchen des unheiligen Zornes persönlicher Gereiztheit, und lehrt ihn dagegen den rechten und eindringlichen Ton heiligen Zornes über die durch das

Bergehen des Zöglings dem Gesetze widerfahrene Verletzung finden. Noch weniger geht aus der Stimmung rechter Liebe der unreine Ton verletzenden Hohnes und Spottes hervor, durch dessen Anwendung der Lehrer ganz besonders gegen die apostolische Mahnung verstoßen würde, die Kinder nicht zu erbittern und zum Zorn zu reizen, auf daß sie nicht scheu werden (Eph. 4, 6. Kol. 3, 21). Der Spott, indem er den Verspotteten als lächerlich, mithin als nichtig darstellt, wirkt unmittelbar immer niederdrückend; aufregend erst in zweiter Linie und nur da, wo die durch den Spott veranlaßte Erbitterung sich Luft machen darf, wäre es auch zunächst nur in spottender Gegenrede. Diese Möglichkeit ist aber nicht vorhanden, wo der Höhnende zu dem Verhöhnten in einem Auctoritätsverhältnisse steht. In diesem Falle erzeugt die verhaltene Erbitterung Haß gegen den Spötter, welchem nicht erwidert werden darf, oder dieser hat es sich selbst zuzuschreiben, wenn die mißbrauchte Auctorität die wünschenswerthe Pietät nicht mehr findet, sondern auch wohl einmal durch einen gewaltsamen Ausbruch des gereizten Zöglings verletzt wird. Der Erzieher, welcher durch sein eigenes väterlich liebevolles Verfahren auch der Liebe seiner Zöglinge sich versichert halten kann, darf es im einzelnen Falle, zumal bei reiferen Zöglingen, wohl wagen, dem Eitlen, Vorlauten, Ammaßenden durch einen treffenden Spott seine Schwäche fühlbar zu machen und ihn in die Schranken der Bescheidenheit zurückzuweisen, oder er mag eine Lächerlichkeit mit leichtem Scherz züchtigen, um zugleich den Schüler von eiteler Uebelnehmerei zu entwöhnen. Wann aber ein solcher Ausnahmefall wirklich vorhanden ist, das zu beurtheilen muß dem eigenen Takte des Erziehers überlassen bleiben, und als Regel bleibt stehen, daß der wahre Lehrton am wenigsten durch Anwendung des gefährlichen Mittels des Spottes verunreinigt werden darf. Auch jene unglückseligen, das Gefühl des Zöglings tief verletzenden und seine Thatkraft niederdrückenden Prophezeiungen, daß aus ihm doch nie etwas Rechtes werden, daß er am Ende gar im Zuchthaus enden werde u. dgl., stören die Reinheit des Lehrtons auf das gräßlichste. Auch die erziehende Liebe glaubet und hoffet alles; vor allem dieses, daß auch in dem Unfähigsten und Verdorbensten doch noch eine Faser sei, an welcher sie ihn fassen könne, um ihn mit Gottes Hülfe noch zu einem gesunden und brauchbaren Gliede der Gesellschaft heranzubilden.

Daß der Lehrton rein sei, ist die Hauptsache; von den übrigen Anforderungen an ihn ist die erste, daß er nicht zu stark sei und nicht zu schwach. Der Zögling soll aus dem rechten Lehrton den Ruf vernehmen, einem bestimmten Ziele sich zuzuwenden, das er aber selbstthätig und unter Beihülfe des Lehrers zu verfolgen hat. Der Lehrton ist zu stark, wenn er immer nur, wie der laut mahnende und warnende, strafende und drohende Wehruf klingt, und nicht auch wie die sanftere Ermunterung des begleitenden Freundes und wie die ruhige Belehrung, an solche gerichtet, bei welchen der gute Willen, den rechten Weg zu gehen, vorausgesetzt werden darf. Je mehr der Lehrer den Schülern eine wirkliche Auctorität ist, desto weniger bedarf er jenes zu starken Lehrtons, durch welchen gerade energielose Lehrer nicht selten die ihnen mangelnde innere Kraft zu ersetzen suchen, statt dessen aber die Schüler nur betäuben, langweilen und die eigene Schwäche ihnen verrathen. Zu schwach dagegen ist der Lehrton, wenn der Schüler daraus überhaupt nicht die Auctorität des über ihm stehenden Mannes vernimmt, welcher ihn durch mahnenden, aufmunternden und anregenden Zuruf zu sich emporziehen will, wenn er über den Ton freundlichen Zuspruchs und ruhiger Belehrung, wie er wohl unter vollkommen Gleichstehenden berechtigt ist, nie hinausgeht. Spricht sich in der Stärke des Lehrtons das Auctoritätsverhältnis des Lehrers zu dem Schüler aus, so bezieht sich die Forderung, daß der Lehrton nicht zu hart sei und nicht zu weich, auf die Art, wie der Lehrer das höhere Gesetz in dem Zöglinge zur Geltung zu bringen sucht. Der Lehrer muß nicht immer in der Sprache sprechen, indem er nur den Ton des strengen Gesetzgebers und des drohenden und strafenden Richters vernehmen läßt. Noch weniger aber taugt die Vorliebe zu Molltonarten, in welchen er nur die Töne zarter Liebe erklingen läßt, auch wohl eine Elegie darüber, daß seine Liebe von dem Leichtfinn und der Lieblosigkeit der Schüler so arg

verkannt wird, und Bitte und Klage, wo Befehl und Strafe an der Stelle wäre. Der rechte Lehrton weiß Strenges und Mildes zu paaren. Er geht aus einem Gemüthe hervor, welches durch die Kraft heiliger Liebe das göttliche Gesetz in den eigenen Willen aufgenommen hat und darum auch fähig ist, in anderen den Gehorsam der Liebe zu erwecken. Die Höhe und Tiefe des Lehrtons beziehen wir auf die Behandlung des Unterrichtsgegenstandes. Der Erzieher versteigt sich in seinem Lehrton, wenn er die Schüler wie Studenten und wie Erwachsene behandelt, indem er ihnen nur den objectiven Thatbestand vorlegt und versäumt, die nöthigen Brücken zu schlagen, um das Interesse der Schüler mit dem jedesmaligen Lehrgegenstande zu verbinden und ihrem noch unreifen Verstande den Weg zu demselben aufzuschließen. Sein Streben aber muß doch stets darauf gerichtet sein, mehr und mehr durch die Sache selbst zu wirken, und er sinkt in seinem Tone zu tief herab, wenn er vor allerlei methodischen Künsten, welche den Schülern die Sache leicht machen sollen, zur Sache selbst eigentlich gar nicht kommt und die Kraft selbstthätiger Bewältigung und Aneignung des Gegenstandes ungeübt läßt. Seine Tempi endlich muß der Lehrer nicht zu langsam nehmen und nicht zu rasch, denn in dem einen wie in dem andern Falle tritt Gleichgültigkeit auf Seiten der Schüler ein; dort, weil sie von der schleppenden Schläfrigkeit des Lehrtons unmittelbar selbst angesteckt werden, hier, weil die übergroße Eile ihnen unmöglich macht, dem Unterricht auf die Dauer mit Interesse und Verständnis zu folgen, und sie darum in Indolenz versinken läßt. Uebrigens ist, wie das Tempo, so auch Höhe und Tiefe des Lehrtons durch die verschiedenen Altersstufen bedingt: bei Kindern ist anregende Lebendigkeit und Munterkeit, bei Jünglingen größere Ruhe, bei jenen vertrauliche Herablassung, bei diesen der aus dem Interesse für die Bedeutung des Gegenstandes hervorgegangene und dieses Interesse wiederum erzeugende Ernst vorzugsweise an der Stelle.

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

Lehrziel. Für die Einrichtung einer Schule ist das erste und nothwendigste Erfordernis, das Ziel, was in ihr und durch sie erreicht werden soll, festzustellen. 1. Es darf dies nicht bloß den Endpunct des Unterrichts in den verschiedenen Fächern bezeichnen, sondern hat als dessen Voraussetzung den für Auswahl, Vertheilung, Umfang und Gestaltung maßgebenden Zweck bestimmt und klar auszusprechen und festzustellen. Hierbei hat man zweierlei in's Auge zu fassen, nämlich a) die äußeren Verhältnisse der Schule und der Schüler und deren künftige Lebensstellung, b) den Zweck, dem der Unterricht und die Erziehung überhaupt nach den pädagogischen Grundanschauungen dienen soll. Ein ganz anderes Lehrziel ergiebt sich nach philanthropischen, als nach Pestalozzi'schen Grundsätzen, und wiederum nach diesen ein anderes, als nach der Palmer'schen Pädagogik. Man muß also zuerst wissen, was man will. Das versteht sich von selbst, aber macht sich nicht von selbst, am allerwenigsten in einer Zeit, wo die Richtungen in dem Bildungsgange der Lehrer sich vielfach durchkreuzen und in einem Gährungsproceß begriffen sind. Es handelt sich also zunächst darum, die Aufgabe der Schule, für welche man das Lehrziel festzustellen hat, sich so klar zum Bewußtsein zu bringen, daß die maßgebenden Anschauungen von heterogenen Elementen gereinigt werden. Zum Glück sind dafür in den verschiedenen deutschen Ländern für höhere und niedere Schulen Seitens der Behörden so bestimmte Anhaltspuncte gegeben, daß kein Lehrer in Zweifel sein kann, was er als das Ziel auch seiner Schule anzusehen habe. Seine Aufgabe ist nur, das Allgemeine den besonderen Verhältnissen derselben anzupassen. An den Gesichtspuncten, durch die das Lehrziel normirt wird, kann freilich nichts geändert werden, wohl aber hat er nach der ihm zu Gebot stehenden Zeit, dem Standpuncte der Schule und der Schüler und nach den künftigen Lebensverhältnissen jene Gesichtspuncte so durchzuführen, daß sie zu ihrer vollen Verwirklichung kommen.

Wenn z. B. für Volksschulen im allgemeinen eine bestimmte Anzahl Kirchenlieder als Memorirstoff vorgeschrieben sind, so wäre es verkehrt, daß ein Lehrer, in dessen Schule eine verkürzte Schulzeit, Vernachlässigung der Schüler und unregelmäßiger Schulbesuch den Fortschritt hemmen, um jeden Preis sämtliche Lieder lernen lassen wollte; er wird das Lehrziel besser dadurch erreichen, daß er in Stoffe zwar hinter demselben zurückbleibt, dagegen um so mehr Fleiß auf richtiges Verständnis und guten Vortrag verwendet. 2. Daraus ergibt sich, daß Lehrziele vor allem den sittlichen und formellen Bildungszweck zu fixiren haben, und daß stoffliche Angaben, welche sie enthalten, nur an jenen sich anschließen können, um durch ihn richtig verstanden zu werden. Andererseits ist aber auch darauf zu sehen, daß die allgemeinen Gesichtspuncte, selbst wenn sie den Zweck und das Ziel des Unterrichtes treffend und tief bezeichnen, nicht so in der Schwebe hängen, daß sie eine sichere Richtschnur für Stoffe und Behandlungsweise nicht an die Hand geben. Wenn z. B. als Ziel für den biblischen Geschichtsunterricht ausgesprochen wird, daß „das Kind zu einem sichern Verständnis und zu einer glaubigen Aneignung der Thatsachen der göttlichen Erziehung geführt werden und aus ihnen die ewig gültigen Anschauungen von den höchsten göttlichen und menschlichen Dingen kennen lernen soll“, so ist damit der Zweck so schön ausgesprochen, daß es kaum besser gesagt werden kann; und doch würde ein so fixirtes Lehrziel den Lehrer rathlos lassen, wenn er nicht zugleich weiß oder erfährt, wie er dies zu erreichen hat. Daher hat die Feststellung des Lehrzieles ihren Werth nur für Meditationen und Vorbereitungen zu der Einrichtung des Unterrichtes. 3. Man kann an die Auswahl und Anordnung des Stoffes und an die Normirung der Behandlungsweise nach festen und klaren Principien gar nicht gehen, sich auch über die Zweckmäßigkeit der Lehrmittel und deren Gebrauch nicht klar werden, ohne mit den Gesichtspuncten in's Reine gekommen zu sein, welche den Zweck und Schlußpunct des Unterrichtes bedingen. Von diesem aus hat man das Ziel für jedes einzelne Fach und zwar so zu bestimmen, daß eins das andere unterstützt und ergänzt und so jedes einzelne dem Gesammtzwecke dient. Aber eben auch nur als Vorbildung für die Entwerfung von Einrichtungs-, Lehr- oder Organisationsplänen hat die Fixirung des Lehrzieles ihren unbedingten Werth, während dieser höchst zweifelhaft wird, wenn das Lehrziel für sich allein hingestellt und als ausreichend angesehen wird, nach Maßgabe desselben einen zweckmäßigen Unterricht zu ertheilen. Dies kann nur auf der Grundlage eines geordneten Lehrplanes geschehen, der neben dem Lehrziele auch Stoff und Methode in den Hauptzügen angiebt. Es gilt in dieser Beziehung, sich vor den Missgriffen zu hüten, welche in unserer Zeit häufig gemacht werden. Das an sich anerkennungswerthe Streben, allen Schichten des Volkes eine möglichst umfassende und hochgehende Schulbildung zu verschaffen, kann andererseits auch Bedenken erregen, indem einzelne begeisterte, aber nicht sehr einsichtige Freunde der Volksbildung, ohne Zweifel in bester Meinung, eine Schule, welche kaum ihr eigentliches Ziel zu erreichen vermag, gleichwohl auf die nächsthöhere Stufe zu erheben suchen und dabei theils zu hoch greifen, auf Kosten der nothwendigen grundlegenden Bildung (z. B. nach dem Flittergold fremder Sprachen), theils zu weit, auf Kosten des zunächstliegenden (z. B. mit Vernachlässigung der vaterländischen Geographie und Geschichte nach fremden Welttheilen und Brocken aus der alten Geschichte), theils daneben, mit Berücksichtigung des Stoffes statt der Schüler (z. B. Wahl stoffreicher Lesebücher statt selbstthätiger Durchdringung beschränkteren Stoffes, literarische Kritik statt Lesen). Ähnliche Forderungen gelten bei den Lehrzielen, wie sie für die einzelnen Classen und Abtheilungen festzustellen sind.

II. Das Lehrziel der Schule haben alle Lehrer in allen Classen festzuhalten, aber jeder hat in einer andern Weise darauf hinzuwirken. Es kommt also bei der Aufstellung der Lehrziele darauf an, das Gemeinsame zu fixiren, wodurch das Gesammtziel erreicht werden soll, und das Besondere anzugeben, wodurch jede Classe die ihr speciell zufallende Aufgabe zu lösen hat. 1. Um sich zu vergewissern, daß ein Lehrer den an-

bern richtig verstehe, bedarf es bei den Angaben großer Genauigkeit und eingehender Auseinandersetzungen, die, wenn sie zunächst auch nur mündlich geschehen, doch in der Hauptsache auch schriftlich festgestellt werden müssen. So weit meine Erfahrung reicht, sind solche gemeinsam vereinbarte Lehrziele nicht immer das Werk großer Sorgfalt; oft findet man sich damit so oberflächlich ab, als mache man sie schon in der Absicht, sich darnach nicht zu richten oder in ihnen doch möglichst viel Spielraum für das eigene Belieben zu haben. Ich habe Lehrziele gesehen, in denen mit ein paar Worten jedes Fach und in einer mäßigen Anzahl Zeilen eine ganze Classe absolvirt war. 2. Sollen aber solche Bestimmungen ihren Zweck erfüllen, nämlich Lehrgebiete für Classen und Abtheilungen so fest zu begrenzen, daß ein stetiger Fortschritt erzielt, von unten nach oben auf gutem Grunde sicher fortgebaut werden kann und jede Stufe in der vorhergehenden ihre gute Vorbereitung hat, so ist in vielen Fällen nicht ausreichend, anzugeben, was in jeder Classe gelehrt werden soll, sondern es müssen auch die Grundzüge der Behandlung so vereinbart werden, daß sie jeder Lehrer nach Maßgabe seines Lehrgebietes und der Bildungsstufe seiner Schüler durchzuführen im Stande ist. In dieser Beziehung ist namentlich die Pflege des Anschauens, Denkens und Sprechens, der verständigen Verarbeitung und der sichern Einübung des Unterrichtsstoffes wichtig, weil ohne solche Vereinbarung eine Einheit in den Bildungsgang nicht zu bringen ist, auch viele Zeit mit müßigen Uebungen verbracht wird. Daher hat das Lehrziel die Lehrpensen sorgfältig nach dem Maße der zugemessenen Zeit zu bestimmen, damit jeder Lehrer gehalten ist, in jedem Fache das Ziel fortgehend im Auge zu behalten. 3. Nur die Erfahrung kann zu richtigen Feststellungen führen. Es müssen daher dergleichen Lehrziele für Classen und Abtheilungen beim Beginn der neuen Schuljahre so oft revidirt werden, bis sie ganz zutreffen; und auch dann wird man nicht unter allen Umständen fordern können, daß das Ziel stets erreicht wird, da z. B. epidemische Krankheiten der Schüler (besonders in Elementarschulen), geringe Befähigung des Lehrers u. die vollständige Erreichung des Zieles in Hinsicht auf Stoff und Form verhindern können. In solchen Fällen wird wenigstens zu verhüten sein, daß nicht fühlbare Lücken entstehen; unter Beschränkung des Stoffes oder der Uebung ist ein Anschluß an die obere Stufe so zu bewirken, daß die erforderlichen Vorkenntnisse oder die nöthige Fertigkeit nicht fehlen. 4. Sicher wird aber in einer Schule mit mehreren Classen von den verschiedenen Lehrern nach einem Ziele hin nur dann gearbeitet werden, wenn nicht bloß jede Classe ihr Lehrziel hat, sondern auch Stoff, Methode und Lehrmittel nach einem wohl durchdachten Plane übersichtlich fixirt sind, d. h. wenn die Schule einen Lehrplan hat, der die Einrichtung bis in's Einzelne als eine wohl geordnete darstellt. Auch ist es für Elementarschulen nothwendig, daß jeder Lehrer auf seinem Gebiete den Stoff richtig vertheilt, d. h. daß er nach einem Verzeichnisse arbeitet, welches die Stoffangaben für die einzelnen Disciplinen nach den Monaten enthält. Es ist dies auch ein sehr wesentliches Hilfsmittel, daß jeder Lehrer sein Classenziel sicher erreicht. Nur wenn die Lehr- und Classenziele in Lehrplänen und Stoffverzeichnissen ihre Durchbildung und Ausföhrung erhalten, dienen sie dazu, dem Unterrichte ein gewisses Ziel, stetigen und raschen Fortschritt und gute Erfolge zu sichern. Auch in Bezug auf das Lehrziel der einzelnen Classen, werden ähnliche Misgriffe gemacht, wie hinsichtlich des Lehrziels der ganzen Schule, indem man zu hoch und zu weit greift, also z. B. Dinge, die der oberen Stufe vorbehalten bleiben sollten, schon früher behandelt, zu viel Realien giebt, so daß zu wenig darin gelernt wird, indem man zu vielerlei neben einander behandelt und dadurch lückenhaftes Wissen und zerfahrenes Wesen herbeiföhrt. Es hängt damit zusammen der Mangel an fleißigerem Leben, wobei der Lehrer es versäumt, energisch darauf zu dringen, daß jeder einzelne Schüler dem Unterricht nothwendig folge, das Gelernte denkend übe und selbständig darlege, um so die Sache nach ihren verschiedenen Seiten aufzufassen und geistig zu durchdringen.

Not.

Lehrzimmer, f. Schulgebäude.

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

Unter Leibesübungen verstehen wir diejenigen Thätigkeiten, welche bezwecken, den Leib durch die wiederholte Kraftäußerung selbst zu bilden und zu feinen allgemeinen Verrichtungen geschickter zu machen. So ist das Schwimmen des Badenden eine Leibesübung, nicht aber das Waschen und Reiben, welches erst durch seinen Erfolg vortheilhaft auf den Leib einwirken soll. Zwar schließt es den Begriff der Leibesübungen nicht aus, wenn sie sich mit einer Arbeit verbinden, wie bei dem Holzspalten, Dreheln und Graben; doch darf die verrichtete Arbeit, insofern man von Leibesübung redet, nicht als der Zweck der Thätigkeit gedacht werden. Vorübungen zu besonderen Fertigkeiten, wie z. B. die Fingerübungen des Clavierspielers, gehören nicht in den Kreis der Leibesübungen. Im pädagogischen Sinne müssen nun aber diese Uebungen nicht nur bestimmt sein zu bilden, sondern es muß auch, wie bei allem pädagogischen, ein Bildungsideal gegeben sein, welches in der Uebung verfolgt wird. Dies Bildungsideal kann ein mehr oder minder vollkommenes sein, je nachdem etwa Abhärtung und robuste Gesundheit, oder Kraft und Kriegstüchtigkeit, oder Gewandtheit und schöne Haltung, oder sonst ein vereinzelt Moment bald stärker bald schwächer in den Vordergrund tritt. Es giebt aber ein Ziel, in welchem alle jene Wirkungen nur als Momente enthalten sind, und dem gegenüber auch alle andern Bildungsideale nur als Stufen der Entwicklung eine relative Berechtigung haben. Es ist das Ziel der Vereinfachung des Leibes. Wir finden es in der Natur, in der Geschichte und in der Offenbarung gleich deutlich angezeigt.

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

Die Geschichte zeigt uns dies Ideal, wo nicht verwirklicht, so doch klar erkannt und mit vielem Glück angestrebt von den Hellenen. Das Princip der hellenischen

Gymnastik, wie es (vom Standpunct der Geschichte betrachtet wohl zu stark idealisirt) Püger in seinem begeisterten Werke (Die Gymnastik der Hellenen, Tübingen 1857) allenthalben hervorhebt, ist in der That das höchste Princip aller Gymnastik, und es fragt sich daher, wie wir es zu fassen haben, daß das Christenthum bisher eine solche Blüte nicht getrieben, ja daß man geglaubt hat, die hellenische Gymnastik vom Standpuncte des Christenthums aus schlechtthin verwerfen zu müssen. Hier reicht es denn in der That nicht weit, wenn man die Mittel der hellenischen Gymnastik vom ihrem Princip unterscheidet; denn eine solche Untersuchung kann doch, indem sie theils ergänzt, theils wegläßt oder modificirt, niemals leugnen, daß die Mittel auch durch das Princip bedingt werden, und daß auch in Hinsicht der Mittel den Hellenen eine gewisse Mustergültigkeit zukommt. Suchen wir über die Stellung des Christenthums zu jener Aufgabe der Vergeistigung des Leibes Aufschluß in der heiligen Schrift, so dürfen wir nicht bei dem viel citirten Worte des Apostels, 1. Kor. 6, 19 u. 20, welches auch Püger zum Motto gewählt hat, stehn bleiben. Dort heißt es in einem zunächst negativen Zusammenhange: „Oder wisset ihr nicht, daß euer Leib ein Tempel des in euch wohnenden heiligen Geistes ist, welchen ihr habt von Gott und seid nicht euer selbst? Denn ihr seid theuer erkaufet. Darum so preiset Gott an eurem Leibe und an eurem Geiste, welche sind Gottes.“ Vielmehr werden wir hinzuziehen müssen, was 1 Kor. 15. von dem Leibe der Auferstehung gesagt wird; denn was in der Auferstehung vollendet erscheint, das beginnt mit der Erlösung. Nun heißt es aber a. a. O. B. 43 f.: „Es wird gesäet in Unehre und wird auferstehen in Herrlichkeit. Es wird gesäet in Schwachheit und wird auferstehen in Kraft. Es wird gesäet ein fleischlicher Leib (σῶμα ψυχικόν) und wird auferstehen ein geistiger Leib (σῶμα πνευματικόν).“ Und B. 46: „Aber der geistige Leib ist nicht der erste, sondern der fleischliche, darnach der geistige.“ Hier- nach ist deutlich, daß der Geist Gottes im Menschen sich nicht etwa nur in Mienen, Blicken und Geberden äußern soll, während der Leib im ganzen todt und dem Geiste lediglich entgegengestellt bleibt (ist doch σῶμα nicht σῶμα!), vielmehr erstreckt sich die Erlösung, nach ihrer irdischen wie nach ihrer ewigen Wirkung, auf den ganzen Menschen. Dies ist auch Röm. 8, 10 u. 11 ausgesprochen in den Worten: „So aber Christus in euch ist, so ist der Leib zwar todt um der Sünde willen, der Geist aber ist das Leben um der Gerechtigkeit willen. So nun der Geist des, der Jesum von den Todten auferwecket hat, in euch wohnet, so wird auch derselbige, der Christum von den Todten auferwecket hat, eure sterblichen Leiber lebendig machen um deswillen, daß sein Geist in euch wohnet.“*)

Hieraus ergiebt sich, daß das Christenthum zwar nicht ein anderes Princip der Gymnastik verlangt, als das der hellenischen, wohl aber diesem Princip eine andere Stelle und einen andern Zusammenhang mit der Gesamtaufgabe des Lebens anweist; denn die Frage der Erlösung ist im Christenthum die Grundlage, welche nicht umgangen werden kann. Nur so weit diese erste, wichtigste Aufgabe erfüllt ist, tritt, gleich als eine natürliche Folge, die Ausprägung der Vollendung ins Leben. Wie aber allenthalben Kunst und Wissenschaft in den Dienst des Christenthums treten und dazu helfen, die veredelnden Ausflüsse des göttlichen Geistes im menschlichen Leben zur Erscheinung zu bringen, so ist ohne Zweifel auch hier die besondere Kunst der Gymnastik auf dem Boden der christlichen Menschheit nur eine Folge des in voller Allgemeinheit gegebenen Principes der Vergeistigung des Leibes. Nicht durch diese Kunst allein, wohl aber unter ihrer Mitwirkung, soll das Ebenbild Gottes im Menschen auch in sichtbarer Herrlichkeit wieder hergestellt werden. Daß nun aber diese Kunst, einmal in der Christenheit erweckt, auch allgemeiner Natur wird, kann dem kein Bedenken erregen, der der allgemeinen Taufe gedenkt. Gewiß gehört die Frage nach der Entfaltung des Erlösungswertes in der Geschichte der Menschheit zu den schwierigsten, die es giebt; allein wir

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

dürfen doch daran erinnern, daß der Dualismus des Mittelalters, dessen höhere geistige Erziehung den Leib todt ließ, dem Standpunct von Röm. 8, 10 zu entsprechen scheint, während seit der Reformation (vergl. z. B. unten Luther's Worte) gerade das Streben aufkommt, die Leibesübungen in den Dienst der geistigen Erziehung hineinzuziehen*). So dürfen wir hoffen, daß mit der Gymnastik auch die Musik im hellenischen Sinne in unserer Erziehung eine immer größere Rolle spielen werde, wenn nämlich die Grundlagen des Christenthums so weit befestigt sind, daß vom inneren Geiste desselben heraus jene Grundpfeiler vollendetes Menschenbildung neu emporgetrieben werden können.

Die griechische Cultur hat in ihrer herrlichen Vollendung bekanntlich nur eine äußerst kurze Blütezeit gehabt. In einen Zeitraum von weniger als hundert Jahren fällt die herrlichste Entfaltung der Poesie, der Philosophie, der Künste und der politischen, kriegerischen und ökonomischen Tüchtigkeit. Die Blüte der Leibesübungen ist etwas älter; doch fällt auch für sie wenigstens der Punct reifster Entfaltung, bei welchem die Ausartung in Künstelei und eitle Agonistik schon nahe lag, mit jener allgemeinen Blütezeit, von den Perserkriegen bis gegen Ende des peloponnesischen Krieges, ziemlich zusammen. Es ist anerkannt, daß ohne das Institut der Sklaverei auch die begabten Hellenen niemals für die Ausfüllung aller jener Lebensgebiete hätten Zeit und Kraft gewinnen können. Hierzu kam die strenge Abschließung gegen die Barbaren, welche die Kräfte der Nation zusammenhielt und eine, freilich dem Verfall nur zu sehr ausgefestete Durchbildung im engeren Kreise möglich machte. Endlich aber, und dies ist hier der wichtigste Punct, umging der heitere Polytheismus der Griechen die tieferen religiösen Aufgaben; Schuldbewußtsein und Erlösungsbedürfnis treten gerade in der classischen Zeit mehr denn früher oder später je in das Dunkel der Mythen, oder wurden von einer freien Poesie überflogen. Sammeln wir alle diese Züge, so ergibt sich ein Zustand formeller Vollendung ohne materiell richtige Basis, eine flüchtige Vorahnung des Entwicklungszieles der Menschheit unter Aufopferung jener Bestrebungen und Grundsätze, durch die allein dieses Entwicklungsziel rein, voll und dauernd erreicht werden kann. Offenbar hat das Christenthum bis heute schon nicht nur die Sklaverei fast völlig verdrängt und die starre Schranke der Nationalitäten gebrochen, sondern auch zu einer strengeren, harten Arbeit in Wissenschaft und Industrie erzogen, welche mehr und mehr beginnt, für die rein menschliche Durchbildung kommender Generationen eine breite und solide Basis zu bilden. Man hat schon oft die Maschinen als die Sklaven der Zukunft bezeichnet. Unbedenklich wird man einräumen können, daß die inneren

*) Zu der obigen Ausführung können wir nicht unterlassen zu bemerken, daß nach unserer Ueberzeugung eine theologische oder biblische Rechtfertigung der Gymnastik in dieser Weise nicht gelingen kann. Einen positiven Anhaltspunct für die Gymnastik giebt es im N. T., überhaupt in der Schrift nicht. Die Stelle vom Tempel des heil. Geistes (1. Kor. 6.) hat das Keuschhalten des Leibes, nicht aber die ästhetische oder athletische Cultur desselben im Auge; und auf den Auferstehungsleib kann zu Gunsten der Gymnastik nicht hingewiesen werden, weil, was diese Kunst zu Stande bringt, mit Fleisch und Blut ebenso der Verwesung anheimfällt, wie die Glieder des Gebrechlichsten; auch des Turners Leib wird gesäet „in Schwachheit“ (1. Kor. 15, 43) und „als ein Krüppel einzugehen in's ewige Leben“ (Matth. 18, 8) ist dort kein Schaden. Das Einzige, was etwa citirt werden könnte, sind die die Gesundheit betreffenden Stellen wie Röm. 13, 14. Kol. 2, 23; aber keine derselben (vollends nicht der Rath des Paulus an den Timotheus 1. Tim. 5, 23) deutet auf Leibesübung als Mittel zu jenem Zwecke hin. Allein eine vernünftige Thätigkeit, die irgend einem menschlichen Lebenszwecke, also insbesondere der Entwicklung und Vervollkommnung irgend einer von Gott in des Menschen Wesen gelegten Kraft und Fähigkeit dient, bedarf nicht erst einer positiven Legitimation durch ein ausdrückliches Schriftwort; es hat sich im Laufe der Zeit, im Gange der Geschichte, infolge der Verbindung des Christenthums mit den verschiedensten Nationalitäten gar vieles entwickelt, an was die neutestamentlichen Schriftsteller nicht denken, was bei ihren Schriften, zumal den Briefen, schon in Aussicht zu nehmen sie gar keinen Anlaß hatten. Dergleichen Dinge fassen wir einfach unter das schöne Wort: *ei tis áperh, ei tis énavos, taúta loyízoúde*. Phil. 4, 8. Was als sittlich untadelhaftes Mittel zur Erlangung eines sittlichen Gutes dient, das ist ebendamit auch christlich legitimirt.

Wirkungen des Christenthums mit den äußeren Errungenschaften der modernen Welt im Zusammenhange stehen, und daß die Läuterung des sittlichen Lebens, welche bereits gewonnen ist, uns dazu berechtigt und verpflichtet, ohne den Kampf aufzugeben, doch jenen Bau schon jetzt zu beginnen, der allein das Reich Gottes auf Erden vollenden kann. Es ist hier nicht der Ort, diese Gedanken dahin weiter auszuführen, daß gezeigt würde, wie das Christenthum nothwendig den Bau der hellenisch-römischen Welt zertrümmern und sich seiner Form anfangs sogar feindlich erweisen mußte, um sodann im Verlaufe seiner Entwicklung aus dem eigensten Lebensprincip heraus und auf der eigenen Basis doch gleichsam nach dem Muster neu zu bauen, welches die Trümmer der alten Cultur darboten. Machen wir vielmehr gleich die Anwendung auf die Leibesübungen, so dürfen wir sagen, daß wir das hellenische Princip der Vergeistigung des Leibes zur Darstellung vollendeter Kraft und Schönheit mit allen seinen Consequenzen wohl auch als das Endziel moderner Turnkunst hinstellen müssen; daß dagegen das Christenthum eine vorzeitige völlige Realisirung dieses Zieles niemals zugeben wird, so lange sie von Aufgaben abziehen würde, die im Hinblick auf die Zukunft des ganzen Menschengeschlechtes sich als wichtiger herausstellen oder so lange sie gar zur Lüge würde, weil der Erlösungskampf der christlichen Menschheit jene Unbefangenheit nicht zuläßt, welche dem Hellenen doch auch nur gleichsam in wenigen glücklichen Augenblicken rein geschenkt war.

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

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

Der Übungsplatz, auf welchem Knaben und Jünglinge gewiß den größten Theil des Tages zubrachten, hieß im allgemeinen Gymnasion. Für die Knaben diente die Palästra, die Ringschule, ein kleinerer und in der Regel bedeckter Übungsplatz, welcher sowohl allein als auch mit dem Dromos, einer Laufbahn im Freien, verbunden vorkommt. In späterer Zeit wurden alle drei Ausdrücke ohne strengen Unterschied gebraucht. Das vollständige Gymnasion, wie es Vitruv beschreibt, und wie es gewiß in seinen wesentlichen Grundzügen schon im fünften Jahrhundert sich in den bedeutenderen Städten entwickelte, ist eine großartige Anlage. Denn die Laufbahn von der Länge eines Stadion, d. h. 600 Fuß, bildete nur die eine Dimension eines vielleicht am häufigsten quadratförmigen Platzes, welcher außer dem Dromos, der Laufbahn im Freien, noch eine bedeckte Laufbahn (*ενοτός*) und eine zu wiederholten Umläufen bestimmte, vorzüglich bei Festspielen gebrauchte breite Laufbahn enthielt, welche insbesondere Stadion genannt wurde. Den übrigen weiten Raum bedeckte theils die Palästra mit ihren zahlreichen Hallen, Sälen und Nebenräumen, theils war er mit Bäumen bepflanzt und mit Spaziergängen umzogen, zwischen welchen noch weite Räume für Ballspiel, für Distos- und Speerwurf übrig blieben.

Die Leibesübungen wurden, obwohl auch dem freien Spiel der Knaben und Jünglinge ein weiter Raum vergönnt war, doch in allen bedeutenderen Städten, bei den Joniern nicht weniger als bei den Doriern, schulmäßig betrieben, und es ergiebt sich daraus schon von selbst, daß eine bestimmte Trennung der Altersklassen stattfand. Namentlich waren die Knaben gesondert von den Epheben, den Jünglingen im Alter der beginnenden Männlichkeit. Bei beiden Classen bestanden wieder mehrfache Unter-

abtheilungen, die von Ort zu Ort sehr verschieden gewesen sein mögen, und über die uns außer Namen nicht viel überliefert ist. Der Lehrer der Knaben war der Pädotribe (*παιδοτριβης*); die Jünglinge scheinen sowohl bei dem Pädotriben, als auch bei dem Gymnasten (*γυμναστής*) Unterricht genossen zu haben. Der letztere bereitete insbesondere auch diejenigen vor, welche sich als Athleten und Wettkämpfer ausbildeten. Von ihm wurde eine theoretische Einsicht in die physiologische Wirkung der Bewegungen verlangt, und er sollte den Leib plannäßig zur Kraft und Schönheit bilden, während der Pädotribe zunächst nur die Fertigkeit in der Ausführung der einzelnen Bewegungsformen zu erzielen hatte. Daher wird dieser mit einem Koch oder Bäcker, jener mit dem Arzt verglichen (Krause, Gymn. u. Agon. I, S. 222).

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

Weniger wahrscheinlich, als beim Ringen, ist ein so systematisch geordneter Lehrgang hinsichtlich des Laufens; dagegen war der Lauf durch seine Wichtigkeit bei den Wettkämpfen, bei denen er meist die erste Stelle einnahm, durch die freie, anregende Bewegung, welche die Jugend besonders reizt, endlich durch seine nahen Beziehungen zum Kriege, in welchem bei der hellenischen Kampfweise schneller, stürmender Angriff und rastlose Verfolgung mit leichtem, sicherem Rückzug stets höchst wesentliche Elemente waren, jedenfalls ein Gegenstand unablässiger Bemühung. Es gab daher verschiedene, durch den Gebrauch von Jahrhunderten festgesetzte Weisen, ihn zu üben, je nachdem eine kürzere oder längere Strecke, nackt oder in Waffen zurückgelegt wird. Die einfachste, normale Art des Laufes erstreckte sich auf eine einmalige Durchmessung der Bahnfläche von 600 Fuß, eine Strecke, welche gerade abgemessen scheint, um einen kräftigen Körper seine volle Schnelligkeit gewinnen zu lassen, ohne daß der Dauer wegen eine schonende Berechnung der Kräfte eintreten mußte. Bei dem Doppellauf (*διπλος*) waltet insofern schon Kunst vor, als der Läufer bei der Umbiegung um das Ziel sich mäßigen und die höchste Vorsicht anwenden muß, um nicht zu stürzen oder in's Stocken zu gerathen. Der Langlauf (*δολιχος*) endlich, welcher sich vermuthlich auf 24 Stadien, oder 12 Doppelläufe in der Bahn erstreckte, erforderte offenbar schon eine nicht geringe Ausdauer; die Leistung steigerte sich jedoch bei Wettkämpfen in's Riesige dadurch, daß sie dann immer noch als fortgesetzter Schnelllauf, wenn auch mit gemäßigtem Tempo, keineswegs aber lediglich nach unserer Art als Dauerlauf betrieben wurde. Alle drei Arten wurden nun wieder sowohl nackt, als auch in Waffenrüstung geübt, doch war ersteres die Regel, und auch der Waffenlauf, der besonders als Doppellauf vorkam, scheint sich wenigstens oft darauf beschränkt zu haben, daß der übrigens unbelleidete Läufer einen Hoplitenschild trug. In der pädagogischen Verwendung scheint der Lauf, sofern es sich nicht um die Ausbildung jugendlicher Wettkämpfer handelte, mit weiser Mäßigung geübt worden zu sein. Plato will in seinen Gesetzen (VIII. Steph. 833) sechserlei Entfernungen, bis zu 100 Stadien, meist in Waffen, geübt wissen, setzt aber für die Classe der „Bartlosen“ zwei Drittel der Bahn und hievon wieder nur die Hälfte für die Knaben an. Gilt aber diese Beschränkung zunächst für die Wettkämpfe, so ist anzunehmen, daß bei den gewöhnlichen Uebungen noch mehr Maß gehalten wurde. Vermuthlich gieng der größere Theil der Turnstunde meist mit dem einfachen Stadiumlauf hin, bei welchem doch die Knaben zur Verbesserung der Fehler in Haltung und Bewegung zunächst einzeln mußten vorgenommen werden.

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

Diesen beiden Uebungen schließt sich nun zunächst eine dritte an, der Sprung, welcher in der eigenthümlichen hellenischen Betriebsweise den ganzen Körper gleichzeitig und ebenmäßig in Anspruch nimmt und die höchste Schnellkraft einer plötzlichen Gesamtwirkung fast aller Muskeln herausfordert. Recht bezeichnend für das Wesen der hellenischen Gymnastik ist es, daß von allen möglichen Arten des Sprunges nur eine einzige ganz bestimmte mit Vorliebe ausgebildet wurde, von welcher wir uns aber nur mit Mühe ein genaues Bild entwerfen können. Es ist der Weitsprung mit Hanteln (*άλτηρες*, Sprungbleie, nach deren Abbildungen auf antiken Vasen unsere Hanteln zuerst in England nachgemacht, und sodann verbreitet und mehrfach modificirt worden

sind). Die Hanteln, bei den Alten meist kolbenförmige Bleigewichte, dem Anscheine nach etwa von 10—15 Pfund, und meist so eingerichtet, daß bei vorgestrecktem Arm das Hauptgewicht noch vor der Hand lag, dienten offenbar dazu, einen weiteren Sprung möglich zu machen. Das wirkende Princip hierbei ist die Möglichkeit, den Schwerpunkt der gesammten fortzuschnellenden Masse durch Armbewegungen während des Sprunges, insbesondere unmittelbar nach dem Absprunge und kurz nach dem Niedersprunge beträchtlich zu verlegen.

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

In späterer Zeit wurden die Hanteln auch vielfach, wie bei uns, zu allerlei Kraftübungen und Schwingen, insbesondere von Gesundheitsturnern verwandt. Ob eine solche Verwendung schon in der Blütezeit der hellenischen Gymnastik üblich war, ist zu bezweifeln, doch kann man gerade für den Unterricht des Pädotriben aus der Sache selbst wenigstens so viel vermuthen, daß zur Erzielung eines freien, geschickten Gebrauchs der Hanteln beim Sprunge vorher Vorübungen (im Jahn'schen Sinne) an gestellt worden seien.

Man kann annehmen, daß zur harmonischen Durchbildung des Körpers im hellenischen Sinne die behandelten drei Uebungsarten, Laufen, Ringen und Springen schon völlig genügt hätten, wenn nicht noch das Streben nach besonderer Ausbildung des rechten Armes zwei weitere Uebungsarten, das Diskoschleudern und Speerwerfen hinzugefügt hätte. Plato klagt im 7. Buch der Geseze (S. 794 f.) über die Vernachlässigung der linken Hand, ein auch von Neuern vielfach behandeltes Thema. Man darf dabei zweierlei nicht übersehen, einmal daß eine absolute Symmetrie im

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

**) Der berühmte „Phayllosprung“ von 55' (λέρι' ἐπὶ πενήκοντα πόδας πηδῆος Φάλλος) war nach Wasmannsdorf's Vermuthung ein „Dreisprung“.

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

Wir haben nun fünf Übungsarten besprochen, welche im höchsten Ansehen standen und bei den Wettkämpfen der großen Festspiele zu einem Ganzen, dem Pentathlon, Fünfkampf, vereinigt wurden. Zwar gab es bei diesen Spielen auch Preise für bloßen Sieg im Laufen, oder im Ringen, oder endlich im Faustkampf und im Panration, die beide im Pentathlon nicht enthalten sind; allein es war anerkannt, daß der Leib der Sieger im Pentathlon der schönste zu sein pflege*), und so galt denn auch der Cyklus dieser fünf Übungsgattungen als eine Art Kanon für die pädagogische Gymnastik. Der Faustkampf, welcher trotz seiner abschreckenden Roheit bei den heiligen Spielen eine hervorragende Stelle einnahm, hat seine Bedeutung weit mehr für die Athletik, als für die Erziehung; ebenso das Panration, eine Verbindung des Ringens und des Faustkampfes. Merkwürdigerweise ist es gerade das abhärtende Sparta, das sich von diesen Kampfweisen am meisten fern hielt und also wohl auch in der Erziehung den Kanon der fünf verbundenen Übungsarten am reinsten bewahrte. Die Faustkämpfer von Profession bekamen übermäßig starke Arme und Schultern, wogegen der Unterkörper auffallend zurückblieb. Freilich haben wir Spuren genug, daß auch Knaben im Faustkampf unterrichtet wurden, allein wahrscheinlich handelt es sich dabei meist um die Ausbildung jugendlicher Athleten, welche in den Preiswettkämpfen der Knaben auftreten wollten, oder der Kampf wurde wenigstens mit hinlänglicher Mäßigung geübt, um das Einschlagen der Zähne, das Zerschmettern der Ohren zu verhüten. Wurde

*) Arist. Rhet. 1, 5. διὸ οἱ πένταθλοι κάλλιστοι, οὐ πρὸς βίαν καὶ πρὸς τάχος ἀμα περιύκασιν.

doch in älterer Zeit auch von Männern der Faustkampf mit unbewehrter Hand, später mit einem weichen, mehr schützenden Riemen, und erst in den Zeiten der ausartenden Agonistik, als mehr und mehr nur handwerksmäßig eingeübte Kämpfer auftraten, mit jenem fürchterlichen Cestus geübt, indem zuerst dem weicheren Riemen, mit dem die Hand umwickelt war, noch ein harter und scharfer hinzugefügt und später dieser noch mit metallenen Knoten, Nägeln und Budeln verstärkt wurde.

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

Fast noch mehr als der Tanz tritt das Spielen der Jugend in eine enge Beziehung zur Gymnastik. Von den zahlreichen hieher gehörigen Spielen heben wir nur das Ballspiel hervor, das nicht nur von Knaben und Jünglingen mit Eifer betrieben wurde, sondern auch in den Kreis der Gymnastik gleichsam eingereiht war, so daß es mit feiner Beförderung geschmeidiger Behendigkeit und lebendigster Präcision eine nothwendige Ergänzung jener Uebungen bildete, welche zunächst nur Kraft und Schnelligkeit pfl egten. [Höchst nachahmungswerth! S. N. J. B. 1880, VI. S. 308 ff. D. Ned.]

Die Römer haben keine nationale Gymnastik zur Entwicklung gebracht, und was sie in diesem Gebiete von den Griechen entlehnten, ist eben so wenig zu einem wirksamen Elemente der Volksbildung geworden, als die vereinzelt einheimischen Anfänge. Wie das ganze altrömische Wesen und Leben von dem Gesichtspuncte der Nützlichkeit ausgieng, so dachte man auch hinsichtlich der Körperpflege durchaus nur an zwei Dinge, an Gesundheit und Kriegstüchtigkeit. Die alten Römer stählten ihre Gesundheit an rauher Feldarbeit, der sich, ganz im Gegensatz zu den Griechen, der Patricieradel mit derselben bäuerlichen Derbheit hingab, wie die geringeren Stände. Wurden dabei gewisse Leibesübungen mit Vorliebe getrieben, so waren es durchaus praktische, wie Reiten, Fahren, Schwimmen. Die letztere Uebung scheint namentlich in Rom unwüchsig gewesen zu sein und bis zu einem gewissen Grade den Mangel anderer Leibesübungen ersetzt zu haben. Mit dem Eintritte in das Heer hatte freilich der junge Römer noch manches zu lernen, was zur Uebung des Leibes diente, nicht nur die Elemente der militärischen Bewegungen in Reih und Glied, sondern auch den Dauerlauf und das Schwimmen in voller Ausrüstung; vor allem aber mußte er jene zähe Unverwundlichkeit in Marschen, Kämpfen und Beschwerden aller Art gewinnen, auf welche die Ueberlegenheit der römischen Kriegstüchtigkeit weit mehr begründet war, als auf Schnelligkeit und Muskelkraft in der einzelnen Action*). Wie verschieden aber

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

diese im Grunde mehr passive Kraft von voller, harmonischer Körperentwicklung ist, kann man noch heutzutage auf jeder anstrengenden Turnfahrt sehen. Nicht als ob beide Gebiete einander ganz fremd wären; gewiß ist im allgemeinen beiderlei Eigenschaften ein fördernder Einfluß auf einander nicht abzuspochen, aber doch trifft das Verhältnis der Leistungen in ihnen nicht zusammen. Die neuere Turnkunst hat daher mit Recht die Uebung beschwerlicher Fahrten als wesentliche Ergänzung mit in den Kreis ihrer Bestrebungen aufgenommen. Die Römer blieben hierin so einseitig, daß sie sogar die Uebungen der griechischen Palästra als Verweichlichung betrachteten, in ähnlichem Sinne, wie sie das Verlangen der Soldaten nach Kampf oft als Weichlichkeit oder gar Feigheit ansahen, wo sich durch längeres ermattendes Stillsitzen im Lager und ruhige Duldung des Hohnes der Feinde ein größerer Vortheil erzielen ließ.

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

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

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

Das Christenthum vertilgte zunächst die letzten Spuren der alten Gymnastik, indem theils die völlige Veränderung der Geistesrichtung, theils das Emporkommen bisher unterdrückter Bevölkerungsschichten, welche der Gymnastik, als einer Kunst der vornehmen Müßiggänger, niemals hold waren, jene förmliche Feindschaft erzeugte, welche z. B. bei Tertullian ihren Ausdruck findet. Bedenkt man, daß die Ausartung der Leibesübungen bei den Alten eben darin bestand, daß der Leib nicht mehr als Ausdruck der persönlichen Würde des Mannes gebildet und dem Geiste ganz zu eigen gemacht, sondern als Erscheinung für sich gepflegt und zu mannigfachen Künsten geübt wurde, so sieht man, daß das Christenthum den Dualismus nur unzu-

kehren hatte, den schon das spätere Alterthum hervorbrachte. Mit dieser Umkehrung aber wurde nicht nur das Recht des Geistes gewährt, sondern auch eine neue Basis gebildet, auf der allein in ferner Zukunft die Leibesübungen wieder gesunder und dauerhafter emporblühen konnten. Es sind daher von nun an die germanischen Völker, dieselben, bei denen das Christenthum die kräftigste Wurzel schlug, welche für die gymnastischen Bestrebungen in den Vordergrund treten.

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

In den Nibelungen kommt Sprung und Steinwurf neben dem Lanzenwurf als Bestandtheil des Wettkampfes zwischen Gunther und Brunhild vor. Ein Wettlauf zwischen Hagen und Siegfried giebt zur Ermordung des letzteren Veranlassung. Auch das Ringen erscheint als eine durch Uebung ausgebildete Kunst. Setzen wir nun das germanische Steinstoßen an die Stelle des Distos der Hellenen, so hätten wir damit ein vollständiges Pentathlon, dem nur die, freilich entscheidend wichtige Regelmäßigkeit der Zusammenstellung in der Jugendbildung fehlt. Das Steinstoßen kann übrigens den Vergleich mit dem Distoschleudern als Leibesübung wohl aushalten. Beide Uebungen nehmen hauptsächlich den rechten Arm, demnächst aber den ganzen Körper in Anspruch; erfordert das Schleudern des Distos mehr Schwungkraft und Geschick, so wahrt dafür das Steinstoßen eine natürlichere Lage und nimmt in dieser eine plötzliche, gewaltige Muskelanstrengung in Anspruch, welche gleichsam zum Sprung einen ergänzenden Gegensatz bildet. Bei dem Steinstoßen, wie es in der Schweiz, z. B. im Canton Appenzell, noch heutzutage üblich ist, wird ein großer schwerer Stein, von rundlicher, unregelmäßiger Gestalt, so auf die rechte Hand genommen, daß dieselbe zurückgebeugt einige Zoll über der rechten Schulter schwebt. Manche verstehen es, dabei den Stein sachte an den Hinterkopf anzulehnen, ohne dadurch dem Stoß, der durch plötzliche Streckung des Armes den Stein im Bogen nach vorn schleudert, seine Sicherheit zu nehmen. Mit dem Strecken des Armes wird ein gleichzeitiges Strecken und Vorschleunigen des ganzen Körpers verbunden, das jedoch keineswegs nothwendig, wie es Hesse, N. Jahrb. V. 2. S. 91 beschreibt, auf ein plötzliches Uebergehen aus der Parade in die Ausfallstellung beschränkt ist. Nur der rechte Fuß muß zur Einhaltung des Males bis zur Vollendung des Stoßes fest stehen bleiben. Das linke Bein wird oft zu einem kräftigen Mitschwung benutzt, der um so mehr zu empfehlen ist, als er nicht nur seine eigene Kunst hat, sondern auch die gymnastische Gesamtwirkung der Uebung wesentlich erhöht; es schwingt nämlich in einem Bogen vor dem stehenden rechten Beine kreuzend zum Ausholen nach rechts und hinten, während gleichzeitig die rechte Schulter zurückgedreht und das rechte Knie ein wenig gebogen ist. Nun schnellt der Körper plötzlich, gleichzeitig mit dem Stoße des Armes, vor, das linke Bein steigt in die Ausfallstellung und der Stein fährt in einem flachen Bogen vorwärts. Daß für den Stoß der sonst günstigste Winkel von 45 Grad nicht benutzt werden kann, liegt in der Gesamtwirkung des Muskelapparates. Denn bei dem mehr horizontalen Stoße der beschriebenen Art wirkt offenbar außer den Streckern des Armes auch noch unter andern der große Brustmuskel mit, dessen mächtige Hülfe beim Aufwärtstrecken größtentheils verloren geht.

Minder sicher sind wir über das Alter jener Ringübungen, welche in der Schweiz unter dem Namen des Schwingens oder des „Hosenlupfs“ ebenfalls bis auf die

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

Ohne Zweifel war schon für die alten Deutschen das Pferd ein Gegenstand mannigfacher Uebung. Denn nicht nur zeichneten sie sich zu Cäsar's Zeiten als kühne Reiter aus, sondern sie verstanden es auch, im Kampfe vom Pferde herab und wieder hinauf zu springen, was eine Art von Voltigirübungen voraussetzt; und wenn Teutoboch, der König der Teutonen (nach Florus III, 3) über 4—6 Pferde hinwegzuspringen pflegte, so wird solche Sprungübung schwerlich ganz vereinzelt gewesen sein. In der Blütezeit des Ritterthums waren Uebungen dieser Art keineswegs ausgestorben, doch traten vor allen Dingen die Uebungen im Reiten und Lanzenstechen, wie das Turnier und der ritterliche Zweikampf sie forderten, hervor. Wir könnten diese Uebungen als lediglich dem Nutzen im Kriege dienende Waffenübungen außer Betracht lassen, wenn nicht das gymnastische Element im ganzen Betriebe derselben sich unverkennbar ausdrücke. War doch in dem eigenthümlich poetischen Wesen des Ritterlebens niemals genau zu scheiden, wie weit die Uebung auf den Kampf und hinwieder der Kampf selbst nur auf die Uebung und Ausbildung des edel ritterlichen abzielte. Daß aber edle, vergeistigte Menschenbildung, von jenem ästhetischen Princip getragen, das der edlsten Gymnastik niemals fehlen darf, ein Hauptzweck der ritterlichen Uebungen war, zeigt am schönsten die Bildung des jungen Parcial durch Gurnemans in der sinnigen Darstellung Wolfram's von Eschenbach. Als Parcial bei Gurnemans ankam, fehlte es ihm nicht an Kraft und Tapferkeit, wohl an Kunst und ritterlichen Sitten. „Wie kamt ihr zu mir hergeritten! Glaubst mir, ich sah schon manche Wand, wo der Schild an seinem Band Besser hieng als euch am Hals. Es ist wohl Zeit noch allenfalls: Laßt uns gleich hinaus zu Felde, Daß ich euch manche Kunst vermelde.“ Mit diesen Worten wird der junge Held in Unterricht genommen, wie „Schildesamt“ zu verwalten sei. „So trieb er Ungeſchick ihm aus, Wie ein schwankes Reis im Saus Unartgen Kindern gerbt das Fell.“ Diese strenge Zucht des jungen Helden in Bezug auf geziemenden Anstand im Reiten und Kämpfen folgt unmittelbar auf die moralische Unterweisung und bildet den letzten, vollendenden Abschluß der pädagogischen Thätigkeit des alten Gurnemans.

Immerhin blieb die eigentlich ritterliche Gymnastik von Kampf und Ritt so wesentlich unzertrennlich, daß es sich nicht für uns lohnt, auf ihre Einzelheiten einzugehen. Noch weniger bedarf es einer Betrachtung der von Vieth I. 218 ff. ausführlich behandelten Turniere oder gar des Carousselreitens, das mit dem Verfall des Ritterwesens sich eine Zeit lang immer pomphafter entwickelte. Je mehr in diesen Dingen

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

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

Haben wir so die ländliche und die ritterliche Gymnastik in Betracht gezogen, so ließe sich derselben wohl eine bürgerliche ergänzend anreihen, die ebenfalls mit ihren Spuren sich bis in die Gegenwart erstreckt. Fanden wir auf dem Lande die ältesten nationalen Uebungen wenigstens im Hochgebirge der Schweiz noch hie und da erhalten, so sind in den Städten mehr die Erfindungen späterer Zeiten zur Geltung gekommen. Eine Ausnahme hievon macht jedoch das Ballspiel italienischer und französischer Städte, das bis auf die Zeiten der Römer und Griechen zurückreicht und im späteren Mittelalter auch in Deutschland vielfach verbreitet war (vgl. Hüllmann, Städtewesen, IV. S. 176). Zwar sind die Ballhäuser, welche für Spieler und Zuschauer eine Anziehungskraft besaßen gleich unsern Billardsälen, eine Erfindung des Mittelalters; ebenso gewiß die höchst verwickelten Spielregeln und die Raketen zum Ballschlagen. Die Grundidee des Spieles aber, das Hinundherschlagen eines Balles zwischen zwei Personen oder zwei Parteien ist jedenfalls uralte. Auch besteht, während die Ballhäuser des Mittelalters wieder verschwunden sind, ein anderes Ballspiel in Italien bis auf den heutigen Tag, bei welchem der Ball mit Armschienen geschlagen wird, und das einer Spielweise der Alten, dem sogenannten *expulsim ludere* (vgl. Guhl und Koner, das Leben der Griechen und Römer II. S. 274) fast völlig zu entsprechen scheint. Goethe sah diesem Spiele in Verona zu und spendet ihm in der italienischen Reise vorzügliche Lobspprüche. „Die schönsten Stellungen, werth in Marmor nachgebildet zu werden, kommen dabei zum Vorschein“. Sehr ausführliche und sorgfältige Nachrichten über die verschiedensten Ballspiele stellt Vieth zusammen Enc. III, S. 296—366; mit Recht giebt derselbe jedoch unter allen dem deutschen Ballspiel (vgl. Art. „Bewegungsspiele“) den Vorzug.

Die Erfindung des Schießpulvers brachte den Städten die Schützenfeste, die, abgesehen davon, daß im Schießen nach einem Ziele an sich schon eine gewisse Leibesübung enthalten ist, mit gymnastischen Volksbelustigungen mannichfacher Art verbunden waren. In den Niederlanden erhielt sich daneben das in höherem Grade gymnastische Armbrustschießen. Diese vortreffliche Uebung, welche die Fähigkeit richtigen Zielsens und Treffens bildet und dabei gleichzeitig eine sehr heilsame Anstrengung der Muskeln des Oberkörpers, namentlich des Rückens und beider Arme bewirkt, ist in neuerer Zeit auch mehrfach in die pädagogische Gymnastik mit Erfolg aufgenommen worden. Was übrigens die ebenfalls in den Niederlanden und im Nordwesten Deutschlands verbreitete alte Sitte betrifft, nach einem auf einer hohen Stange aufgesteckten Vogel zu schießen,

so ist jedenfalls das Scheibenschießen, wie es in der Schweiz besonders blüht, schon deshalb vorzuziehen, weil es als mindestens gleich gute Uebung für Arm und Auge gleichzeitig dem praktischen Gebrauch der Feuerwaffe im Kriege als Grundlage dient. Im ganzen haben Volksfeste, welche mit gymnastischen Uebungen irgend welcher Art verbunden waren, bei dem Mangel bürgerlicher Freiheit in den neueren Jahrhunderten mehr und mehr abgenommen. Zeigt auch ein Blick in die frühere Art solcher Feste erstaunlich viel Roheit und namentlich hinsichtlich der mit ihnen verbundenen Uebungen, als Mastklettern, Sacklaufen, kunstloses Ringen (richtiger Balgen) um geringe Geldpreise, weit mehr den Trieb nach toller Belustigung, als nach edler Leibesübung, so ist doch ihr Eingehen zu bedauern. Vielleicht hätte oft eine allmähliche Vereblung der Ueberlieferungen gelingen können, wo sich ein neuer Boden für Besseres nur äußerst schwer finden läßt.

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

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

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

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

Wie das neue Princip der Leibesübungen allmählich aufgekomen, ist noch keineswegs völlig klar. So viel läßt sich aber aus der Geschichte der Pädagogik leicht entnehmen, daß wir eine vollständige Kette haben, welche aus dem Alterthum und seinen gymnastischen Traditionen bis in die Gegenwart herüberreicht, und in welcher, was wenigstens die Theorie betrifft, die Humanisten und die Philanthropine die wesentlichsten Glieder bilden.

Es ist also keineswegs Zufall, daß das Princip der modernen Gymnastik mit dem der antiken übereinstimmt, da es in der That ein und dasselbe ist. Nicht nur zogen die Humanisten mit dem ganzen Alterthum nothwendig auch die Gymnastik indirect wieder in den Kreis der allgemeinen Aufmerksamkeit, sondern dieselbe harmonirte auch nicht übel mit ihren sonstigen Wünschen und Idealen; nur daß sie als gar zu fremdartig in der Praxis noch in den Hintergrund trat. Vorab sind hier die italienischen Humanisten zu nennen, die es nicht lassen konnten, die Zustände des Alterthums als eine eben zerstörte Herrlichkeit zu betrachten, deren Neubau Aufgabe der Zukunft sei. Wählen wir unter den zahlreichen Belegen die Aeußerungen Sadolet's in seinem Buche

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

von der rechten Kindererziehung*). Nachdem er die Griechen als Vorbilder aller Bildung gelobt hat, sagt er Folgendes: „Aber da das Knabenalter, sogar noch etwas mehr als das Jünglingsalter, äußerst feurig und lebhaft, durchaus nicht rasten kann und immer in Unruhe und Bewegung ist und des Schwagens, Einherlaufens und Rufens kein Ende findet, so haben sie (die Griechen) diejenigen Künste zuerst angewandt, welche sie für besonders geeignet hielten, jenes Lebensalter zu lenken und durch Mäßigung zu bilden, nämlich die Gymnastik und die Musik, von denen die erstere beim Knaben die an sich ausschweifenden und ungezügelter Bewegungen des Körpers, die letztere die der Seele gewissen Gesetzen unterwerfen sollte, so daß sie zwar der Natur freien Lauf lassen, aber ihr dennoch einen Anstrich von Kunst und Zucht geben sollte, welcher allen jenen Bewegungen Anmuth, dazu aber dem Körper Gesundheit, dem Geiste Sittsamkeit verleihen möchte“. Nachdem Sadolet in diesen Worten wirklich das Wesen der hellenischen Gymnastik trefflich bezeichnet hat, bemerkt er mit einigem Bedauern, daß seine Zeit nur noch diejenigen Uebungen beibehalten habe, welche den alten Römern eigenthümlich gewesen seien, Reiten, Laufen, Ballspielen, Speerwerfen und Seilziehen, in denen sich mehr Eifer als Kunst darstelle. — Während schon der fromme, aber vom Humanismus berührte Maphæus Végius die Gymnastik eifrig empfiehlt, und Vitorino von Feltre sie von seinen zahlreichen Schülern auch praktisch eifrig üben ließ, war es ein italienischer Arzt, der schon durch sein Latein und seine Belesenheit sich als Humanist erweist, Hieronymus Mercurialis, der es versuchte, ohne specielle Rücksicht auf Jugendbildung, das Ganze der antiken Gymnastik wieder in einem einzigen Gemälde zur Anschauung zu bringen. Daß er dabei keineswegs ein bloß historisches Interesse hatte, geht aus verschiedenen Stellen seines Werkes, namentlich auch aus der Dedicationschrift (an Maximil. II.) klar hervor.

Unter den deutschen Humanisten nennen wir statt aller andern Joachim Camerarius als den, der ein klares Bild vom pädagogischen und ethischen Werth der alten Gymnastik gewonnen hatte und zu verbreiten suchte. Nicht nur hat er in seinen Lebensregeln für Knaben statt des schändlichen Würfelspiels das Ballspiel, und Laufen und Springen, Kämpfen und Ringen (im Hause das edle Schach) kräftig empfohlen, sondern er hat auch in seinem Dialog de gymnasiis in einer Sadolet mindestens ebenbürtigen Weise das Wesen der antiken Gymnastik treffend bezeichnet und dasselbe nicht nur überhaupt in lebhaftere Beziehung zur Gegenwart gesetzt, sondern es auch speciell gegen die germanischen Leibesübungen und gegen die Athletik der Alten abgewogen. Die Uebungen, welche in diesem Dialog ein Knabe dem Fremden beschreibt, sind offenbar, ebenso wie die darauf folgenden Bewegungsspiele, nicht bloß der Lectüre der Alten entnommen, sondern mit einer Selbstständigkeit, wie sie nur der praktische Versuch geben konnte, ausgeführt. Wir werden in der That kaum irre gehen, wenn wir annehmen, daß seit der Anregung der Humanisten solche Versuche niemals völlig ausgingen; doch floßen dieselben, namentlich an höheren Lehranstalten, von selbst mit den traditionellen Uebungen des Adels in einander. Hierzu mußte auch Luther's mächtiges Wort beitragen, der in seiner Empfehlung der „Ritterspiele“ offenbar nicht nur den Adel im Auge hat: „Es ist von den Alten sehr wohl bedacht und geordnet, daß sich die Leute üben, und etwas ehrlich und nützlich vorhaben, damit sie nicht in Schwelgen, Unzucht, Fressen, Saufen und Spielen gerathen. Darum gefallen mir diese zwei Uebungen und Kurzweil am allerbesten, nämlich die Musica und Ritterspiel, mit Fechten, Ringen &c., unter welchen das erste die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken vertreibt, das andre machet keine geschickte Gliedmaß am Leibe, und erhält ihn bei Gesundheit mit Springen &c.“ (Vgl. v. Kaumer, Gesch. d. Päd. III. 3. Aufl., S. 404). Hatte das Mittelalter zwischen der ritterlichen und der scholastischen Erziehung streng geschieden, und zwar so, daß der letzteren keinerlei Leibesübung irgendwie zukam, so brachte die Reformation eine ganz neue mittlere Erziehungsart auf,

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

welche schon ihrem Princip und ihrer Anlage nach auf Harmonie der Bildung abzielen mußte. Dabei hielt man sich aber anfangs von der alten ritterlichen Gymnastik fern. Reiten und Jagen wird oft bekämpft, merkwürdigerweise auch mit größter Consequenz das Schwimmen. Man suchte nach mäßigen, gefahrlosen und systematisch bildenden Uebungen, deren Veranstaltung außerdem nicht viel kosten durfte. Natürlicherweise aber mußten diese Uebungen im 17. Jahrhundert, wo in Deutschland der humanistische Schwung erlahmt war, der französische Einfluß zunahm und die alten Ueberlieferungen sich noch fortschleppten, mit den fremdartigsten Elementen zusammenfließen. In diesem sinnlosen Gemenge erscheint die Gymnastik z. B. bei Gumpelzhaimer in seinem *Gymnasma, de exercitiis Academicorum, Argentinae 1621*. In diesem mehrfach interessanten Schriftchen wird Schwimmen und Laufen nach dem Miniren, der Artillerie und dem Feuerwerk unter den Künsten des Krieges, das Ballspiel, worüber sich bemerkenswerthe Mittheilungen finden, neben Schach, Würfel und Karten abgehandelt. Wenn um dieselbe Zeit auch der Compiler Alsted, in der Pädagogik bekannt als Lehrer des Comenius, seiner Encyclopädie eine „Gymnastik“ einverleibt hat, so handelt es sich dabei größtentheils um Excerpte aus H. Mercurialis, ohne daß sich, wie bei Gumpelzhaimer, ein lebendiger Einblick in die Sache verriethe; sie ist jedoch mit sichtbarer Neigung behandelt. Auch Comenius hielt Leibesübungen für nothwendig.

Im ganzen darf man annehmen, daß auf diesem Gebiet, wie auf so manchem andern, das 17. Jahrhundert rückgängig war; allein gleichzeitig rannen doch die mächtigen Ströme weiter, aus denen der Gymnastik neue Belebung kommen sollte: die Philologie, die Philosophie, die Pädagogik und die Medicin*). Die Philologie konnte die Gymnastik schon als eins der wichtigsten Lebenselemente des Alterthums nicht mehr aus dem Auge verlieren. Männer, wie Ger. Jo. Vossius, Budäus, J. C. Scaliger, Meursius, hatten sich gelegentlich mit ihr befaßt. Dazu kam der langsam aber mächtig wirkende Einfluß der Schulschriftsteller. Entscheidend wurde endlich die Neubelebung des Studiums der alten Kunst durch Winkelmann. Wer die mächtige Wirkung dieses Mannes auf die Heroen unserer Literatur in den verschiedensten Gebieten ermüßt, wer den nahen Zusammenhang zwischen der Kunst und der Gymnastik bei den Griechen bedenkt, wird sich nicht wundern, seinen Namen in die Geschichte unserer Leibesübungen versflochten zu sehen. Hochheimer, der mit seinem „System der griechischen Pädagogik“ (Göttingen 1788) einen neuen Anstoß zur Beachtung der Leibesübungen gab**), ist, wie mehrere Stellen seiner Vorrede zeigen, von Winkelmann's Ideen angeregt (S. IV, V, XIX). Die Einwirkung der Philosophen können wir wohl unter Verweisung auf von Raumer's *Gesch. der Päd.* III. (3. Aufl.) S. 404 f. um so kürzer behandeln, da sie bekannt genug und vielleicht überschätzt ist, es sei denn, daß man die indirecte Wirkung durch Anregung der gesammten Pädagogik betont. Montaigne, Locke und Rousseau (vgl. übrigens die betr. Artikel), die hier in Betracht kommen, und von denen der erste rückwärts mit den Humanisten zusammenhängt, während der letztere zur Entstehung der Philanthropine den Anstoß giebt, empfehlen allerdings die Leibesübungen, aber fast nur mit Rücksicht auf Einzelerziehung unter bevorzugten Verhältnissen und ohne jene durchgreifende Rücksicht auf das hellenische Vorbild, ohne jene weittragenden nationalen Gesichtspuncte, welche Gutschmuths

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

**) Vieth citirt ihn z. B. I, S. 39, 60, 73; III, S. 341. Gutschmuths, *Gymn.* f. d. Jugend II, S. 352. Ann.

direct aus dem Studium der Alten gewann, und die dem Werke dieses Mannes seinen höchsten Werth verleihen. Unmöglich kann man in Hinblick auf diese Thatfachen mit von Kaumer (a. a. D. S. 405) sagen, daß die Gymnastik GutsMuths aus dem Emil Rousseau's hervorgegangen sei. Ist es doch auch auf dem allgemeineren Felde der Pädagogik, wo Rousseau's Anregung so bedeutend wirkte, keineswegs zufällig, daß die Neuerungen in Deutschland am tiefsten und kräftigsten Wurzel schlugen. Das Entstehen des Emil dürfte aus den französischen Culturverhältnissen schwerer zu erklären sein, als das Auftreten Basedow's und Salzmann's aus den deutschen. Eine Herstellung gesunden Jugendlebens durch Spiel und Anstrengung, Genuß der freien Natur und Aufhebung des jämmerlichen Kleiderzwanges jener Zeit lag der deutschen Reform-Pädagogik fast mehr als irgend etwas anderes am Herzen. Während Basedow und Salzmann die Leibesübungen, so gut sie es verstanden, schon praktisch in's Werk setzten, schrieb Willaume seine Abhandlung von der Bildung des Körpers (Revis. Werk VIII, S. 213 f.), in welcher er versucht, S. 422 f., die Uebungen, „die wir noch jetzt mit der Jugend vornehmen können“, zusammenzustellen. Diese sind, wenn wir von Reiten, Tanzen u. dgl. absehen, Laufen, Springen, Klettern, Balanciren, Ringen und Tragen. Fünf von diesen Uebungen (wahrscheinlich fehlte das Ringen, welches anfangs viel Bedenken erregte und das GutsMuths (II. S. 357) erst 2 Jahre vor Herausgabe seiner Gymnastik in Regeln zu bringen begann) bildeten das Dessauer Pentathlon, welches der unscheinbare, aber fruchtbare Keim war, der sich unter GutsMuths Pflege zu dem weitverzweigten Baume moderner Leibesübungen entwickeln sollte. „Im J. 1785“, sagt GutsMuths (in seinem Turnbuche für Söhne des Vaterlandes, Vorbericht, S. VII.), „betrat ich als Jüngling Schnepfenthal, da führte mich Salzmann auf einen hübschen Platz mit den Worten: Hier ist unsere Gymnastik. Auf diesem Plätzchen, am Rande eines Buchenwäldchens, entwickelte sich nach und nach die deutsche Gymnastik; ein erzdeutscher Mann — das war Salzmann — gewährte ihr da Schutz, und nur wenige Schritte davon ruht der irdische Theil des Vortrefflichen. Hier belustigten wir uns täglich mit fünf Uebungen in ihren ersten, unregelmäßigen Anfängen. Diese stammten von Dessau, wo Salzmann zuvor gewesen. Ob dort Basedow oder sonst jemand den Gedanken gefaßt hatte, die Körpererziehung der Griechen ein wenig in Anwendung zu bringen, ist mir unbekannt. Salzmann übertrug mir bald die Leitung dieses ersten Anfanges der Uebungen“. (Weiteres s. in dem Art. „GutsMuths“ S. 87.).

Betrachten wir nun die Gymnastik, wie sie sich unter den Händen von GutsMuths gestaltet hat, näher, so sieht man leicht, daß die von ihm selbst gegebene Erklärung, die Gymnastik sei „Arbeit im Gewande jugendlicher Freude“, nichts weniger als eine erschöpfende Definition sein soll. In dem ausführlichen Theile seines Werkes, welcher von der Nothwendigkeit der Gymnastik, von ihrem Zwecke, Nutzen und ihrer Einrichtung handelt, tritt das Princip vollendeter Menschenbildung in so mancher schönen Aeußerung deutlich hervor, daß wir es als den leitenden Gedanken des Ganzen anerkennen müssen. Wie deutlich namentlich unserem Begründer der Gymnastik der ästhetische Gesichtspunct vorschwebte, mag nachfolgende Stelle aus dem Capitel von dem Nutzen der Gymnastik beweisen. „Sollte die Uebung des Körpers nicht auch auf seine Form und Bildung wirken? — Es ist anerkannt, daß die Griechen sich durch Schönheit und Ebenmaß auszeichneten. Die Ursachen davon waren, wie es mir scheint, ihr glückliches Klima, ihre vortrefflichen Kunstwerke, ihre Kleidung und Lebensart; aber ganz besonders starken Einfluß darauf hatten die gymnastischen Uebungen. Lastende Arbeit verdarb die Glieder und verzerrte die Physiognomien eben so wenig als unmännliche, weiche Ruhe sie erschlaffte, oder in einer ausdruckslosen Unbestimmtheit erhielt. Alle Glieder genossen Freiheit und Bewegung, die nach der körperlichen Constitution weise eingerichtet waren. Man übte alle Glieder nicht nur, sondern besonders auch die, welche der Uebung am meisten bedurften, um sie in Rücksicht ihrer Masse und Kraft mit den übrigen in gehöriges Verhältnis zu setzen. So wuchsen sie nach ihrer

naturgemäßen Größe heran, so hoben sich die Muskeln zu einer schönen, männlichen Bestimmtheit hervor, so bildeten sich die Züge des Knaben und Jünglings unter beständigen Geistesarbeiten und Muth erfordernden Beschäftigungen des Körpers zu der einzigen Schönheit des männlichen Gesichts, zum Ausdruck des Geistvollen und Muthigen. Nicht so bei uns. Gegen Einen gut geformten Menschen stellen wir immer einen ziemlichen Haufen solcher, die bald so bald so, bald weniger bald mehr misgestaltet sind. Ich möchte nicht behaupten, daß unser Klima einigen Einfluß darauf hätte. Unsere Kunstwerke kommen hierbei vielleicht mehr in Betracht. Spottet nicht der Ideale; sie sind die höhere Nahrung des geistigen Menschen, von dem die Form des physischen nicht so ganz unabhängig ist."

Hand in Hand mit dieser Würdigung der ästhetischen Seite der Leibesübungen geht bei GutsMuths die Erkenntnis ihrer geistigen Seite. Und hier theilt er zwar die oft bis zur unwahren Einseitigkeit getriebenen Ansichten jener Zeit, die, von Rousseau und theilweise auch von den Materialisten ausgehend, sich besonders bei den Medicinern festgesetzt hatten: daß Gesundheit und Heiterkeit des Geistes von der guten Beschaffenheit des Körpers bedingt sei, daß Energie und Thatkraft zu ihrer vollen Entfaltung auch eines kräftig entwickelten Muskellebens bedürfen, daß Verweichlichung des Körpers dagegen auch den Geist nothwendig erschlasse. Sein Ideal jedoch, wie er es in dem Abschnitt von der harmonischen Bildung als Zweck der Leibesübungen entwickelt, trägt ein Motto aus Plato: *„Μα δὲ σωτηρία πρὸς ἄμω, μήτε τὴν ψυχὴν ἔρεν σώματος ζῆν, μήτε τὸ σῶμα ἔρεν ψυχῆς, ἵνα ἀμφοτέρω γήρωται ἰσορροπῶναι καὶ εὐαῖα“*. Eine längere Stelle aus dem 3. Buch des Staates, welche GutsMuths mittheilt, enthält die Worte: „Nicht zur Bildung des Geistes und Leibes (nur gelegentlich zieht dieser Vorthheil), sondern zur Bildung des Geistes allein, zur Auszubildung seines Muthes und seiner philosophischen Kraft schenkte ein Gott den Menschen Musik und Gymnastik, um jene Eigenschaften gehörig zusammen zu stimmen, sie im rechten Grade zu verstärken oder zu vermindern. Der Künstler folglich, welcher Musik und Gymnastik im schönsten Maße mischt, sie auf den Geist anwendet, ist mir der vollkommenste, der harmonievollste Musikus.“ Man sieht, wie weit Plato von der rohen Theorie des Gleichgewichtes zwischen Leib und Seele entfernt ist.

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

Mit vollkommener Klarheit aber erfaßte GutsMuths die Idee der nationalen Bedeutung der Leibesübungen; nur hält er dieselbe einstweilen für jenseits der Grenze des Erreichbaren liegend. „Freund, ruft man mir zu, du idealisirst deinen Liebling!“ — — „Vollkommen wahr, erwidere ich; denn ich rede von einem Ideale, das bis heute noch nicht realisirt ist, von einer zur Nationalsitte gewordenen gymnastischen Erziehung der Jugend, und daß ich bei der Darstellung dieses Ideals kein Wort zu viel, aber wohl manches zu wenig gesagt habe, davon bin ich innig überzeugt.“ Auch hier lehnt GutsMuths sich an die Betrachtung Griechenlands an. „Vortreffliches Volk! Du bist so ganz in's Elysium hinübergeschlummert, aber das Verhältniß zwischen Körper und Geist lebt noch, es ist ewig. Du bildetest unsern Geist, warum achteten wir der Lehren nicht, die du uns für die Erhaltung und Verschönerung des Körpers gabst? Gymnastische Uebungen machten bei dir den Haupttheil der Jugenderziehung; körperliche Abhärtung, Stärkung, Geschicklichkeit, schönere Bildung, Muth, Gegenwart des Geistes in Gefahren und darauf gegründete Vaterlandsiebe waren ihr Zweck; die Anstellung öffentlicher, vom Staate besoldeter Lehrer dieser Kunst, die in allen Städten

Griechenlands dazu errichteten öffentlichen Gebäude, theils von unermesslicher Größe und auffallender Pracht, verkündigten schon den hohen Werth, welchen man auf die Gymnastik setzte. Hier erschienen Redner, Philosophen, um Gedanken zu wechseln; Jünglinge und Männer, um zu lernen und sich körperlich zu üben; Athleten, um sich zu zeigen; Kränkliche und Schwache, um sich durch Uebungen zu stärken; Jung und Alt, Reich und Arm durch alle Stände, um zu sehen, sich zu belustigen, theilzunehmen.“ Und weiter hinsichtlich der Festspiele: „Man braucht wahrlich nicht Schwärmer zu sein, um etwas herzerhebendes darin zu finden, wenn ein Kranz von Del- und Fichtenzweigen die Jugend eines ganzen Volkes der trägen, weichlichen Ruhe, die seinem Klima sonst so angemessen war, entriß und sie aufforderte, anstatt einer weibischen Entnervung zu unterliegen, Körperkraft und Mannsinn zu erringen. Wenn auch in keiner anderen Rücksicht die Frage, ob sich die Landesregierung in die Angelegenheiten der Erziehung zu mischen habe, Bejahung verdiente: so müßte man sie doch, insofern die Regierung öffentliche Spiele begünstigte, zugestehen. Diese ganz vorzüglich waren es, die den Rationalgeist unterhielten, den Jüngling von Weichlichkeit zurückzogen, ihm Mannsinn einflößten, ihn zum Helden bildeten.“

Der Kreis der Uebungen, welche GutsMuths beschreibt und empfiehlt, ist ein sehr weiter, da außer den allgemeinen Uebungen, als Laufen, Gehen, Springen, Heben und Tragen, Klettern, Balanciren, auch solche Gebiete aufgenommen sind, in denen eine bestimmtere Reihe zusammengehöriger Bewegungen in den Dienst eines, der reinen Leibesübung fremden Zweckes tritt, als Fechten, Exerciren, Baden und Schwimmen. Unter „Tanz“ dagegen sind unter völliger Uebergang der Gesellschafts- und Schautänze nur turnerische Uebungen, Sprünge mit dem Reife, dem Seilchen („kleinen Schwungseil“ nach Spieß) u. s. w. behandelt, wo denn die Forderung des Taktmäßigen oft sehr locker angebracht ist. Unter Springen ist neben dem Freisprung auch der gemischte Sprung, welcher das Voltigiren, den „Gesellschaftsprung“ („Voxspringen“) und das Stabspringen umfaßt. Das Voltigiren, welches seit Zahn unter dem Namen „Schwingen“ (minder treffend gewählt als sonst Zahn's Bezeichnungen; Wasmannsdorf schlägt „Pferdspringen“ vor) ein Hauptbestandtheil der Turnkunst geworden ist, hatte damals für seinen noch geringen Uebungskreis in der Regel französische Namen, als Echappés, Pommades, Voltés, Ecartés, Révers, Croisés, Esquillettes. Diese Bezeichnungen hatten, trotz des von GutsMuths getadelten unlogischen Eintheilungsgrundes, den Vortheil, daß sie generische waren, neben denen sich für einzelne besonders charakteristische Sprungweisen deutsche Namen ausgebildet hatten, wie Hexensprung, Todtensprung, Riesensprung, Jungfernsprung, Affensprung, Bärensprung u. s. w. An solche Namen knüpfte bekanntlich Zahn später wieder an, während Bieth sie nur in Klammer neben den französischen gebraucht. Verschieden von beiden strebt GutsMuths deutsche generische, und zwar nach einem bestimmten Princip gebildete Bezeichnungen zu gewinnen. Nach dem Gebrauch der Hände theilt er ein in 1) handfeste Sprünge, und zwar a) unverwandte (die Brust nach den Händen gefehrt), b) verwandte (der Rücken nach den Händen), 2) Lüstungen, 3) Gleichgewichtshaltungen. Offenbar fehlte GutsMuths jenes urkräftige Erfindungsvermögen, mit dem Zahn so manches Wort für immer dem Sprachgebrauch einverleibte, doch wäre es für die Uebersichtlichkeit und Gemeinverständlichkeit vielleicht vortheilhafter gewesen, seinen Versuch zu verbessern, als direct die einzelnen Uebungen, deren Zahl doch kein Ende sein kann, namhaft machen zu wollen. — Reck und Barren, jene beiden herrschenden Rüstzeuge unserer jetzigen Turnplätze, neben denen der Schwingel nur die dritte Stelle behauptet, kannte GutsMuths noch nicht, doch findet sich der erste Anfang des Reckturnens in dem Abschnitt vom Klettern. Der „Querbalken“, 6—8' hoch, unten 3—4" dick, oben abgerundet, ruht auf 2 Pfeilern von 6' und 8' Höhe, welche 12—15' auseinanderstehen. Er steigt also in schräger Richtung mäßig an, und die Uebungen können infolge dessen meist nur im Querschlag gemacht werden. Dauerndes Anhängen, das damals in die Wette, bis auf eine Viertelstunde getrieben wurde, Aufschwängen der

FüÙe, Aufziehen (Ziehklimmen), „Gehen mit den Händen“ (Hangeln) sind unverkennbare Grundelemente des Neckturnens. Man durfte nur den Querbalken horizontal stellen und in den Dimensionen etwas verfeinern, so war schon ein Neck gegeben, wie es sich in der schwedischen Gymnastik erhalten hat und wie die Berliner Central-Turnanstalt es auch in Deutschland wieder einzuführen versucht.

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

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

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

Wollten wir die Geschichte der Gymnastik philosophisch construiren, so müÙten wir Vieth's Encyclopädie der Leibesübungen nothwendig vor GutsMuths setzen, obwohl das Werk ein Jahr später erschien, als die Gymnastik für die Jugend. Vieth sagt zwar in der Dedicatioñ seines Werkes, daß er ursprünglich beabsichtigt habe, eine pädagogische Gymnastik zu geben, woran ihn nur das Zuorkommen eines anderen (GutsMuths) gehindert habe; allein es läÙt sich kaum denken, daß bei der ungestörten Ausführung jenes Planes ein dem GutsMuths'schen ähnliches Werk herausgekommen wäre.*) Es fehlt nämlich bei Vieth, was sich doch auch in der Encyclopädie hätte aussprechen können, das Princip des neuen Schaffens eines nach allen Seiten unseren gegenwärtigen Verhältnissen angemessenen, jedoch gewissermaßen im hellenischen Geiste erfundenen Uebungskreises.

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

Vieth hatte gleichsam den Bauplatz abgesteckt und geebnet, GutsMuths durch den

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

provisorischen Plan die allgemeine Theilnahme für den Aufbau der Leibesübungen gewonnen; die Ausführung des Baues aber warfen übergewaltige Zeitverhältnisse zwar nicht einem fachverständigeren Meister, wohl aber einem ungleich stärkeren Geiste zu.

Ein Mann und Eine Epoche gaben den Leibesübungen in Deutschland eine ganz bestimmte Richtung; eine Richtung, mit der nach mancherlei Wandlungen noch heute die wesentlichsten Vorzüge und Fehler der mächtig herangewachsenen Sache zusammenhängen. Es war Jahn und die Epoche der Befreiung. — GutsMuths betrachtete noch die allgemeine körperliche Nationalerziehung zunächst als ein Ideal menschenfreundlicher Wünsche, während Scharnhorst bereits im Jahr 1807 damit umgieng, ein Institut, welches bald gewaltig und urkräftig in die Wirklichkeit treten sollte, die Landwehr und die allgemeine Dienstpflichtigkeit, auf die Einführung körperlicher Uebungen an allen Stadtschulen zu begründen (Wafmannsdorf in N. J. I. 3, S. 248 Anm.). So schnell kann ein richtig gegriffenes Ideal auf die Schwelle der Praxis treten! Drei Jahre später (Lübeck 1810) erschien Jahn's Volksthum, und hier empfahl derselbe Mann zum erstenmale die Leibesübungen als Theil der Volkserziehung, der bald mit dem neuen Namen der Turnkunst auch eine neue Sache in's Leben rief. Im Frühjahr 1811 wurde der Turnplatz auf der Hasenheide bei Berlin eröffnet. Hier, in Berlin, war der Boden vorzüglich vorbereitet, denn nirgend mochte man die Schmach der Unterdrückung des Vaterlandes so tief empfinden, nirgend den Tag der Erhebung so heiß herbeisehnen. War es doch auch hier, wo drei Jahre vorher Fichte in seinen begeisternden „Reden an die deutsche Nation“ auf die Erziehung als den alleinigen Ausgangspunct der Rettung hingewiesen hatte. Was war natürlicher, als daß unter solchen Umständen die Leibesübungen, wie einst in Theben unter der Gewaltherrschaft Sparta's, eine enge Beziehung zu dem großen Gedanken der Befreiung gewannen? Dieser Gedanke der Befreiung aber war, wohin tausend Strömungen der politischen, literarischen, religiösen Lebensquellen drängten, kein anderer als der einer völligen Wiedergeburt des großen gesammten deutschen Volkes. Diese Tiefe und Gründlichkeit in der Erfassung der wahren Aufgabe erfüllt uns mit Staunen über die Kraft der ahnungsschweren Bewegungen jener zukunftschwängern Jahre. Ja, fast möchte man es beklagen, daß der baldige Sturz Napoleons dem riesigen Bauen und Schaffen unter der Oberfläche der Tyrannenherrschaft nicht mehr Zeit zur Vollenbung vergönnte. Der Augenblick rief die große Sache aus ihren ersten Keimen schon hervor auf den Schauplatz der Handlung, und bald traten nach Erringung des Nothwendigsten ihrer Vollenbung Feinde entgegen aus Kreisen, welche bei längerer Fortdauer des Drucks hätten Bundesgenossen werden und bleiben müssen. In der That, hätte Jahn im Sommer 1811 vermuthen können, daß schon nach zwei Jahren der große Kampf begonnen, nach abermals zwei Jahren der Sieg errungen und nach wiederum derselbigen Zeit eine Reaction gegen die Turnkunst in vollem Zuge sein würde, der das kaum angefangene Werk schon bald zum Opfer fallen sollte, wer weiß, ob jemals dieser tiefe Zug nach voller und gründlicher Rückeroberung deutscher Kraft und Männlichkeit sich hätte bilden können? Wer weiß, ob nicht directer zum Ziel führende Waffenübungen der heranreifenden Jugend, wie sie jeder, auch der flachsten nationalen Bewegung voranzugehen pflegen, den beschränkten Kreis der Vorbereitungen zum Sturme gebildet hätten, während jene Dessauer und Schnepfenthaler Leibesübungen sich langsam und ohne Beziehung zur Politik fortgepflanzt und vielleicht ausgebreitet hätten. Denn wie sehr auch GutsMuths die nationale Bedeutung der Leibesübungen empfand, so setzte er sie doch nicht als gewaltigen Hebel für alle andern nationalen Zwecke hin, nicht als Vorbedingung einer dringend nöthigen Wiedergeburt des Volkes überhaupt. Dies that Jahn. Für den nächsten Zweck war das Mittel zu groß in der Anlage, zu klein in seinem wirklichen Bestand, als, wie ein Dieb in der Nacht, die Entscheidungstunde herankam. So gewaltig aber war der angefachte Geist, daß er sich aus der Turnkunst nicht mehr wollte bannen lassen, daß er mit wilder Elasticität über das Ziel hinausstrebte, welches unter den veränderten Umständen allein erreichbar war, und daß übel

berechnete Hemmungen ihn nur in falsche Bahnen treiben, nicht aber beseitigen konnten. Der Patriotismus selbst wurde zur Partei. Dies unselbige Verhältnis erhielt Dauer durch die Dauer der ungenügenden Verfassung des deutschen Gesamtwaterlandes, das nun einmal in den Zeiten der Noth Ziel und Leitstern aller wahrhaft vaterländischen Bewegung gewesen war. Einmal in die falsche Bahn gedrängt, verband sich das Streben der Turnerei vielfach mit andern Strömungen der Zeit. Unmöglich können wir der geschichtlichen Entwicklung dieser politischen Seite der Sache hier auch noch folgen, wo sich von den großen Gestaltungen des Stoffes ohnehin kaum die wesentlichsten Grundzüge zusammenstellen lassen. Beachten wir hier als unmittelbar in das Wesen der Leibesübungen eingreifend nur dies: Mit Jahn schwand die historisch so vollberechtigte Anknüpfung an die hellenische Gymnastik aus dem Bewußtsein der Träger der Sache in Deutschland; dieser Zug verlor sich nach dem Norden, wo er in Schweden durch Ling auf's neue belebt werden sollte, während er doch ursprünglich gerade dem deutschen Wesen entsprungen ist. Jahn erinnert sich zwar dankbar seiner nächsten Vorkämpfer, GutsMuths und Vieth; allein er kümmert sich wenig um die Griechen und gar nicht um Rousseau, der ihm schon als Franzose zuwider sein mußte. Seinem Zweck entsprechend kehrt Jahn die Anknüpfungspuncte an die Leibesübungen unserer deutschen Vorfahren so viel hervor, als irgend möglich; daher denn auch das mit Turnier und tournoi zusammenhängende Wort „Turnen“, dessen ursprünglich deutsche Stammhaftigkeit Jahn nicht nur mit Recht behauptete, sondern auch durch die fruchtbarsten Verbindungen und Ableitungen, welche die Sprache mit einem ganzen Schatze echter Ausdrücke bereicherten, lebendig bethätigte. Sprachbildung und Erfindung von Uebungen und Einrichtungen giengen überhaupt bei Jahn Hand in Hand. Auf diesem Gebiete war Jahn vollendeter Meister. Vor allem aber gab er zu den wichtigsten Bezeichnungen in einer staunenswerthen Fülle die fruchtbarsten Stammwörter, die wirksamsten Weisen der Fügung und Ableitung her. Daß er dabei mit bewußter Kunst verfuhr, geht aus seinem „Vorbericht“ der „deutschen Turnkunst“ (Berlin 1816) hervor, wo er die Turnsprache von S. XIX an ziemlich ausführlich behandelt. Dieser „Vorbericht“ kann füglich zu den classischen Schriften der Deutschen gezählt werden, und wie man fordern könnte, daß jeder Pädagog — Turnlehrer oder nicht — Spieß kennen lerne, so mußte jeder gebildete Deutsche — Turner oder nicht — Jahn in seinen Schriften kennen lernen. v. Raumer sagt, nachdem er übrigens eine treffliche Auswahl von Stellen aus der „Turnkunst“ gegeben, es sei schwer dies zu thun, „weil eben alles charakteristisch, das Buch wie sein Verfasser aus einem Guß ist.“

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

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

Betrachten wir zunächst die innere Berechtigung dieser gewaltigen Veränderung im Wesen der Leibesübungen, sodann die Ausartungen, welche sich an sie anknüpften und die Heilung derselben. In dem ganzen Leben der modernen Welt spielt das Gerüst oder Gerüst eine Rolle, welche das Alterthum nicht kannte. Wir denken dabei nicht nur an die industrielle Entwicklung der Neuzeit, obwohl mit dieser alles weitere zusammenhängt. Wir finden im Kriegswesen ein Uebergewicht der Artillerie und daneben eigene Bautruppen in mannigfachen Abtheilungen. Das künstliche Befestigungssystem großer Städte und die weitgetriebene Terrainbenutzung, bei welcher Bäume, Gräben, Hecken, Steine zu wichtigen Gegenständen werden, entsprechen unsern hohen, vielstöckigen Häusern, die mit Hilfe schwindelnder Gerüste erbaut werden, unsern künstlichen Verkehrsstraßen und der raffinirten, durch mancherlei Erfindungen und Maschinen unterstützten Bodenbenutzung. Man bedenke nun ferner unsere hohen Kirchtürme und die oft weit höheren Kamine der Fabrikanlagen; man bedenke die Schächte, Stollen und Fahrten der Bergleute; den Schaffner, der um die brausenden Eisenbahnzüge klettert, und den Steiger einer Pöschabtheilung, der beladen durch Rauch und Qualm hindurch die Außenwand eines mehrstöckigen Hauses erklimmt; allenthalben wird man finden, daß bald im Gebrauch, bald in der Herrichtung jener Bauten und Geräthe der Mensch in die mannigfachsten Körperlagen entweder schon durch seine Arbeit verfest wird, oder durch die geringste Störung verfest werden kann. Vermöchte man die verschiedenen Stützungsarten des menschlichen Körpers vom einfachen Stand auf ebener Erde bis zu den abweichendsten Figuren nach der Wirklichkeit zu beobachten, zu zählen und nach Classen in Vergleich zu bringen, so würde man zweifellos den Körper des modernen Menschen schon im Leben selbst verhältnismäßig weit öfter in den ungewöhnlichen Stützungsarten und Gleichgewichtslagen erblicken, als den des alten Griechen. Dies Verhältnis ist nicht nur durch die Zunahme der industriellen Entwicklung noch in der Steigerung begriffen, sondern auch durch die Uebung selbst, wie sie neben der Praxis namentlich auch das Turnen bietet. Denn in unzähligen Fällen läßt sich eine Bewegung weit rascher und leichter ausführen, wenn man den Durchgang durch eine abweichende Körperlage, etwa eine Stützung bloß durch die Arme, einen Kniehang u. dgl. nicht scheut, als wenn man zu demselben Ziele in der gewöhnlichen Körperlage zu gelangen sucht. Räumt man nun diesen veränderten Verhältnissen einen Einfluß auf unsere Leibesübungen ein, so ist man keineswegs dabei gezwungen, zum bloßen Nützlichkeitsprincip seine Zuflucht zu nehmen. Wie alle andere Künste, so darf auch die Gymnastik in der modernen Welt Anspruch darauf machen, mannigfaltigere Motive zu entwickeln, als die des Alterthums, und in einem reicheren Stoff dieselbe gewählte Harmonie zur Anschauung zu bringen. Das Princip der Einfachheit wird dadurch nicht aufgegeben, daß eine vollere Entwicklung der möglichen Grundformen, wie in den zahlreichen Tonarten und der reichen Instrumentirung unserer Musik, eingeführt wird, so lange nur alles einzelne stets vom Ganzen, der Stoff vom Zweck und Gedanken beherrscht bleibt. Wenn daher die neuere Turnkunst eine Reihe neuer Stützungsarten als Ausgangsformen für ganze Geschlechter von Uebungen aufstellt, so ist dies nur die dem ganzen Leben der modernen Welt entsprechende Fortentwicklung der Gymnastik, bei der das eigentliche Princip der vergeistigenden und damit veredelnden Durchbildung des Leibes durchaus unverändert bleibt. Hier sind nun aber Reck und Barren zwei Geräte, welche mit jener instinctmäßigen Sicherheit, die stets das Einfache trifft und dadurch grundlegend wird, gewählt scheinen. Man vergleiche die von Wasmannsdorf angeführten neugriechischen Namen *μονόζυγος* (Reck) und *διζυγος* (Barren), wörtlich „Einjoch“ und „Zweijoch“. Den später erfundenen Doppelbarren könnte man in dieser Analogie als „Dreijoch“ bezeichnen; allein man fühlt, daß damit schon die Einfachheit des Grundgedankens, an die Stelle der Flächenstützung, welche der Boden gewährt, eine Balkenstützung zu setzen, verlegt wird.

Daß nun gerade die einfachsten Grundgeräte die complicirtesten und zum Theil zweckwidrigsten Uebungen haben entstehen lassen, ist natürlich, weil sie die beliebtesten

und die allgemeinsten blieben. Eine Kritik der Neck- und Barrenübungen wollen wir unten an die Besprechung der Fortentwicklung des Jahn'schen Turnens in den Turnvereinen anknüpfen. Hier sei zunächst nur bemerkt, daß Jahn selbst jene Einseitigkeit des Gerätheturnens jedenfalls würde getadelt haben, welche gegenwärtig in so manchem Turnverein Platz gegriffen hat. Ringen und Springen, Schieben und Heben, Gehen und Laufen bilden für Jahn gar wichtige Dinge, indem ihn schon seine beständige Rücksicht auf die Wehrhaftmachung der Nation die Richtung nicht verlieren ließ. Dagegen hängt freilich die Künstelei und das Haschen nach immer neuen, schwierigeren Schaustücken mit einer Schwäche der Principien Jahn's zusammen. Es ist dies die kritiklose Hinnahme aller möglichen aus der Stützung des Körpers an den einmal erfundenen Geräthen zu entwickelnden Übungsformen. Der leitende Grundsatz alles zu machen, was gemacht werden kann, läßt uns ganz deutlich die Schule des systematisirenden Pestalozzi erkennen, welche auf die Entwicklung des deutschen Turnens entscheidenden Einfluß gewonnen hat und bei Spieß wohl noch durchgreifender hervortritt, als bei Jahn. Pestalozzi's Ideal war eine möglichst vollständige Aufzählung aller möglichen Elementarbewegungen in allen möglichen Gelenken, aus welchen sich demnächst wieder die Combinationen möglichst vollständig entwickeln sollen*). Man hat es vielfach streng getadelt, daß im deutschen Turnen das Geräth gewissermaßen zum Zweck werde, indem die Frage: „Was läßt sich an dem Geräth machen?“ an die Stelle der richtigen trete: „Für welche Muskelthätigkeit bietet das Geräth die geeignete Stützung?“ Der Fehler liegt jedoch weit mehr in dem Princip der systematischen Entwicklung selbst, wenn demselben nicht ein kritischer Blick und große Beherrschung des Stoffes in der Ausführung zur Seite stehen. In der That würde eine Gymnastik, welche ein Glied des Körpers nach dem andern, vom Halswirbel bis zu den Zehengelenken, seine Bewegungen durchmachen ließe, nicht nur entsetzlich langweilig, sondern auch grundfalsch sein. Denn welcher Physiologe möchte uns wohl zu bestimmen im Stande sein, in welchem Maße der Dauer und der Intensität ein jeder Muskel contrahirt, ein jedes Gelenk bewegt werden müßte, damit aus der Gesamthätigkeit schließlich eine harmonische Körperbildung hervorgienge? Um uns aber aus dem System in die gesunde Praxis hinüber zu retten, bedarf es nur der Hilfe der Natur, welche, sobald man einen scheinbar außerhalb des Körpers liegenden Zweck in's Auge faßt, gleich fertige Gruppencombinationen der Muskelthätigkeit durch den auf den Zweck gerichteten Willensimpuls, übrigens unbewußt, entstehen läßt**). Gerade in solchen Combinationen aber stellt sich das natürliche Verhältnis der Zusammenwirkung starker und schwacher, rechts- und linksdrehender, beugender und streckender Muskeln theilweise von selbst her, und wenn statt der einseitigen Wiederholung weniger Bewegungen, wie sie die körperliche Arbeit oft bringt, mannigfaltige und einander ergänzende Thätigkeiten der Art vorgenommen werden, so wird sich eine Harmonie erzielen lassen, wie sie durch physiologische Berechnung oder gar unphysiologische Gliederpuppen-Durchbildung nie zu erreichen ist. Wenn der äußere Zweck beim Fechten, Reiten, Schwimmen u. s. w. grundsätzlich maßgebend bleibt, so wird er ja wohl auch beim Neck und Barren als natürlicher Führer der Bewegungsverbindungen nicht ganz zu verachten sein.

*) Vergl. v. Raumer III. S. 410 ff. Es gilt übrigens auch für Pestalozzi, was ganz besonders bei Spieß in Anschlag zu bringen ist, daß die Praxis nie so einseitig ist, als die Theorie. Mendelssohn, Beitr. zur Geschichte des Turnens, nimmt in dieser Hinsicht Pestalozzi in Schutz und zeigt, daß in dessen Anstalt namentlich unter Ramsauer's Leitung der gymnastische Unterricht zweckmäßig betrieben wurde. Dies mag im allgemeinen ebenso wahr sein, als es gewiß ist, daß Pestalozzi in die Geschichte der Leibesübungen fruchtbar und folgenreich eingegriffen hat. Deswegen bleiben doch die Einseitigkeiten der Theorie nicht nur als solche bestehen, sondern sie werden auch immer mehr oder weniger in der Praxis hervortreten.

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

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

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

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

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

Die Vereinigung der Turner ist eine freie Gemeinschaft; der Lehrer — seine Person erscheint von der des Turnwarts noch nicht geschieden — ist auf dem Turnplatz der „ältere Freund“ der Turner, er soll „auch den Schein von Schulsteifheit vermeiden“ und „mit seinen Schülern, Zöglingen und Anvertrauten zu leben verstehen und unzugehen wissen, daß sie ihn als Menschen lieben und als Mann achten“. So unterrichtet denn, auch während derjenigen Uebungszeit, welche der eigentlichen Turn-

schule gewidmet ist, der Lehrer nicht direct, sondern er wählt aus den Verständigsten und Turnfertigsten Vorturner aus. Diese „müssen die Neuen in den Vorübungen unterweisen, und bei den Übungen, wo es Noth thut, selbst vormachen (vorturnen). Sie müssen Hilfen zu geben wissen, und wo ein Ausgleiten oder Fallen leicht möglich ist, besonders Acht geben und bei der Hand sein, um allen Schaden zu verhüten Bei der Aufsicht über Jüngere und Schwächere müssen sie besonders berücksichtigen, daß es hier nicht sowohl auf Erlangung von Fertigkeiten, als auf allgemeine Vorbereitung zur Turnfähigkeit ankommt“. Auch der Vorturner muß die Übungen nicht immer selbst vormachen, sondern er kann dies von dem Ersten oder dem Aunann jeder Kiege thun lassen. Bei der Turnkür aber, da jeder sich seine Beschäftigung selbst wählt, haben Lehrer und Vorturner theils die Ordnung zu erhalten, gelegentlich einen einzelnen oder eine Kiege zu unterweisen, theils aber auch sich selbst zu üben, und vom Lehrer heißt es, er solle „es bei Leibe nicht allen Turnern zuvor- oder gleichthun wollen, sondern sich still und bescheiden ohne Lärm und Geschrei einturnen“. Diese eigenthümliche Einrichtung hat sich ebenso zäh an den Schulen gehalten, als sie in den Turnvereinen Deutschlands, unter Studenten und Bürgern, maßgebend geblieben ist. Die Vorturner blieben in beiden Fällen dasselbe; die Stellung des Turnlehrers jedoch, der unter Schülern mehr die gewöhnliche Auctorität des Schulverhältnisses in Anspruch nahm — oft freilich beim Mangel eigener gründlicher Befähigung zum bloßen Aufseher herabsank —, sonderte sich von der des Turnwarts, der bei festerer Begründung der Vereine meist die Spitze des Vorstandes wurde, auf dem Platze die Übungen leitete und in den Verhandlungen den Vorsitz führte. Ja nach Umständen setzten dann oft die Vereine dem Turnwart noch für die letztere Function den „Sprecher“ zur Seite. Sehr häufig ist aber noch heute derselbe Mann Turnlehrer an einer Schulanstalt und gleichzeitig Turnwart oder Sprecher eines Vereins. Diese Zusammenhänge, der gemeinsame Ursprung, endlich das Beispiel, insbesondere bei Schauturnen und Turnfesten, bewirken, daß trotz aller theoretischen und theilweise auch praktischen Umgestaltungen des pädagogischen Turnens doch im ganzen der Jahn'sche Geist, wenigstens was die Übungen und die ganze Betriebsweise betrifft, in den Schulen herrschend geblieben ist, in deren Gebiet er von den Vereinen aus durch tausend Pforten immer neu wieder eindringt.

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

Als im Jahr 1842 durch Cabinetsordre vom 6. Juni 1842 endlich allgemeine

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

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

Es wäre nunmehr diejenige Fortbildung der deutschen Turnkunst zu besprechen, welche in den Turnvereinen ihren hauptsächlichsten Sitz hat, wobei wir von dem gegenwärtigen Betrieb derselben ausgehen und die Vorwürfe, welche insbesondere von den Vertretern der „rationellen Gymnastik“ ausgegangen sind, in Betracht ziehen müssen. Wie schon bemerkt hat sich die Vorliebe der Turner mehr und mehr auf Reck und Barren geworfen; ja es giebt tüchtige Vereine, in denen die ausgezeichnetsten Turner fast ausschließlich das Reck behandeln. Sehen wir nun zu, was an diesen beiden aus Jahn's Schule hervorgegangenen Geräthen gegenwärtig gemacht wird.

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

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

Wenn dagegen die Feinde des deutschen Turnens den Barren verbannen wollten, weil die Uebungen an demselben „zum Theil der körperlichen Entwicklung und der Gesundheit nachtheilig, zum Theil entbehrlich“ seien, so ist dies Uebertreibung. Selbst das Gutachten des Dr. Abel, (Centr. bl. f. d. Unterr. Bern. 1861 S. 543) muß eingestehen, daß Unglücksfälle — Beinbrüche, Verrenkungen — nach des Verfassers Er-

fahrungen am Barren seltener vorkommen, als am Balancierbaum, am Schwingel, am Reck. Von den als Folgen des Barrenturnens angegebenen Erscheinungen der „übermäßigen Ermüdung, Muskelschmerzen, Bruststechen, Kopfcongestionen, partiellen Muskelzerrörungen“ u. ist weder der Grad des Uebels noch die relative Häufigkeit bestimmt beobachteter Fälle angegeben. Was soll man vollends zu der Möglichkeit von Lungenblutungen oder schlimmen Knochenhautentzündungen (infolge Anschlagens der Schienbeine bei der Scheere) sagen, wovon doch der Verfasser jenes Gutachtens bei den Millionen von Barrenübungen, welche alljährlich in Deutschland gemacht werden, kein einziges Beispiel in Erfahrung gebracht hat? Entbehrlich ist der Barren nicht mehr und nicht weniger als das Reck oder der Querbalken; namentlich bilden die Stemmübungen an ihm einen für den ungekünstelten Betrieb wohl nothwendigen Gegensatz zu den Hangübungen am Reck. Die oben von uns berührten Fehler aber kann auch der gesunde Menschenverstand durch Maßhalten und entsprechendes Betreiben des Laufens und Springens zur Stärkung der untern Extremitäten beseitigen (s. unten S. 591).

Noch allgemeiner steht das Reck in üblem Rufe bei den Gegnern, wie gleichzeitig im Ansehen bei den Turnern. Die Neigung zum Reck kann bei seinen Freunden, wie es vielleicht mit keinem andern Turngeräthe so der Fall ist, zur schwärmerischen Liebe werden. Doch betrachten wir die Schattenseiten! Hier treten sie schon bei Zahn selbst zu deutlich hervor. Es sind zunächst die Wellen, die Mühlen, die Felgen aller Art, kurz die Umschwünge, bei denen der Kopf sich in der Peripherie eines Kreises bewegt, gegen welche die Angriffe sich richten. Zahn's Kniewelle, Sitzwelle, Burzelwelle, Mühle u. s. w. möchten schwerlich eine vom physiologischen und ästhetischen Gesichtspuncte ausgehende Kritik bestehen können und dürften namentlich von den Schulturnplätzen gänzlich zu verbannen sein. Schädlich muß man sie jedenfalls nennen, wenn, wie Gedankenlosigkeit und Stoffmangel es oft herbeiführen, dergleichen Uebungen am Reck Hauptgegenstand werden, indirect vielleicht der überwiegende Stoff des ganzen Turnunterrichtes. Besser als vom Geschmacklosen und Unzweckmäßigen hat sich Zahn vom Uebertriebenen, Halsbrechenden und Seiltänzerhaften fern gehalten; hier war denn für die Entwicklung des Vereinsturnens ein ergiebiges Feld von Erfindungen. Namentlich wurden viele Uebungen in modificirter Gestalt vom Barren und vom Schwingel auf das Reck übertragen; letztere zum Theil, sofern es sich um ein Sprungreck von mäßiger Höhe handelt, mit Recht. Schulterstehen, Handstehen, Uberschlag, Grätsche mit Griffwechsel und Kreuzwelle combinirt sind keine seltenen Dinge mehr. Sitzwelle und Kniewelle rückwärts werden mit frei erhobenen Armen gemacht; Freiübungen, die schon auf ebener Erde nicht gerade leicht sind, im Stand auf der Reckstange ausgeführt. Dabei findet man häufig in den Vereinen gänzlichen Mangel des Schulturnens mit seinen Vorübungen und geordnetem Uebergang vom Leichteren zum Schwereren; die Vorturner entbehren oft des Geschicks und der Lust die Anfänger heranzuziehen, so daß eine tüchtige Durchbildung der Mehrzahl fehlt. Der Anfänger macht am Barren seine Scheere, wenns hoch kommt den Uberschlag mit einnickenden Armen, am Reck die Kniewelle oder gar die häßliche Armwelle, und verliert darüber die Lust den Platz zu besuchen. Das Reck insbesondere, an dem sich doch so manche schöne, einfache Uebung machen läßt, ist wegen des Vorwaltens der schwierigen und glänzenden Stücke und als Lieblingsgeräth der Heroen für den Anfänger oft ein Gegenstand ängstlicher Scheu. Fast immer, auch bei Uebungen, die dies keineswegs fordern, sprunghoch gestellt, schreckt es schon durch seine Höhe und den Schein der Gefährlichkeit ab oder lockt umgekehrt den eitlen Waghals zu Versuchen, die seiner Kraft und Geschicklichkeit weit voraneilen. Das Publicum sieht natürlich bei Festen und anderen Gelegenheiten gerade auf das Reck theils mit unverständiger Bewunderung, theils mit Abneigung und mit um so größeren Vorurtheilen, als manche beliebte Uebungen mit den Productionen der Seiltänzer eine unverkennbare Aehnlichkeit haben. Nun ist aber dagegen wohl zu beachten, daß alles dies nur Schattenseiten einer an sich guten Sache sind. Nicht nur machen manche blühende Vereine schon jetzt in den meisten Beziehungen eine rühmliche Aus-

nahme, sondern es ist auch leicht zu sehen, daß auch jenes mangelhafte Turnen immer noch der gänzlichen Vernachlässigung gegenüber ein hoher Gewinn ist. Für den fördernden Reiz der elastischen Neckstange kann in freien Vereinen junger Männer der starre Querbaum keinen Ersatz bieten. Wir sind übrigens auch weit entfernt, jede glänzende und schwierige Neckübung zu tadeln. Selbst ganz außergewöhnlichen Leistungen, welche im Wettstreit zur vollen Entwicklung männlicher Kraft auffordern, muß ein gewisser Spielraum bleiben, und nicht einmal vom Schulturnen wird man sie, wenn man z. B. mit oberen Gymnastikclassen zu thun hat, grundsätzlich fern halten dürfen. Zunächst sind natürlich Kraftübungen, wie Aufziehen im Hang an einem Arm, gleicharmiges Aufstemmen aus dem Ziehklimmen, verschiedene Wagen, Felgaufzug u. s. w. unbedingt zuzulassen; nicht minder aber großartige, voll ausholende Schwungübungen, wenn sie den Körper in schöner und gesunder Haltung und Streckung wirken und große, wichtige Muskelgruppen in ausgiebiger Verkürzung arbeiten lassen. Hieher dürfte wohl die Riesenwelle, Schwungstemmen mit Wende, die Rippe (eine schöne Abart des Schwungstemmens) u. a. zu rechnen sein. Ein Stück wird um so verwerflicher, je größer die Mühe des Einstudirens im Verhältnis zu der Wirkung der Ausübung ist. In sehr vielen Fällen trifft dieses Kriterium mit andern, ebenfalls berechtigten Rücksichten zusammen: die mühsam einstudirten Stücke sind meist unschön, oft gefährlich und gehen fast immer von ungewöhnlichen Gleichgewichtslagen aus, die zwar, wie wir gesehen haben, in der modernen Welt mehr Geltung haben dürfen, als in der antiken, jedoch immer in der Anwendung beschränkt bleiben müssen.

Wäre es nun richtig, das Turnen der Turnvereine für Erwachsene und die von hier aus sich verbreitenden Strömungen schlechthin als das „deutsche Turnen“ zu bezeichnen, so möchte es noch vielleicht scheinen, als ob diejenigen Recht hätten, welche ihm die Gymnastik oder die „rationelle Gymnastik“ gegenüberstellen, indem sie behaupten, daß diese allein wahre und gesunde Leibesübung lehre, jenes aber in Athletik ausgeartet sei. Aber dieser Gegensatz ist nach allen Seiten falsch. Denn nicht nur hat das deutsche Turnen in folgerechter Entwicklung ursprünglich vorhandener Momente auf dem pädagogischen Gebiete noch ganz andere Sprossen getrieben, die wir gleich werden kennen lernen, sondern es ist auch das Vereinsturnen, so sehr es sich leider vielfach der Athletik genähert hat, doch noch durch eine große Kluft von dieser geschieden, weil es nicht fachmäßig, sondern zu freien Bildungszwecken betrieben wird. Nun aber ist der Grund jener Ausartung zum großen Theil die aus politischen Gründen hervorgegangene Hemmung und Unterdrückung, welche den Vereinen die praktische Theilnahme der Gebildeten nur zu oft entzogen hat. Daß unter einigermassen günstigen Verhältnissen neben dem Uebel sofort auch das Heilmittel entwickelt wird, zeigt z. B. der Umstand, daß auf einem Turntage zu Köln im Juni 1861 von mehreren Vereinen ganz unabhängig der Antrag gestellt wurde, daß in Zukunft mehr Gewicht auf ein genaues und schönes Schulturnen gelegt werde, als auf vereinzelte seltene Kunststücke*). Wenn dies allgemein durchgeführt wird, so werden die Folgen davon unberechenbar sein; denn das Preisturnen übt einen durchgreifenden Einfluß auf die Praxis der Vereine aus, während diese wieder dem pädagogischen Turnen einen mächtigen Strom der Anregung zusenden müssen. Eine völlige, principielle Spaltung zwischen dem Turnen der Schule und dem der Erwachsenen wäre dagegen ein unerseßlicher Verlust nationaler Kraft und echten volkstümlichen Lebens.

Es ist nur zu natürlich, daß eifrige Jugendlehrer in der Zeit der politischen Verfolgung und Unterdrückung des Turnwesens versuchten, die Leibesübungen aus der durch Zahn geschaffenen Verbindung mit Volkstümlichkeit und Vaterlandsliebe herauszureißen und dadurch den auf ihnen ruhenden Bann zu lösen. Dies ließ sich um so sicherer

*) Seitdem ist von W. Angerstein eine diesem Zwecke durchaus entsprechende Preisturnordnung vorgelegt worden, welche für Rheinland und Westfalen ohne Zweifel in der Hauptsache zur Anwendung kommen wird. (1865.)

erreichen, je mehr die Leibesübungen auch ihrem Stoff und ihrer Betriebsweise nach sich vom Jahn'schen Turnen unterschieden, je enger sie zu den Künsten der vornehmen Welt, als Fechten, Tanzen, Anstandslehre u. s. w. in Beziehung traten. Einen solchen Weg schlug Werner ein, welcher als tüchtiger Fechtmeister bereits bekannt, im Jahre 1820 als Lehrer der Gymnastik, insbesondere der Fecht- und Voltigirkunst, an die Universität Leipzig berufen wurde. Hier fand er das Fechten verwildert, das Voltigiren vergessen, das Turnen gescheut und verdächtig. Mit Geschick und Energie wußte Werner auf dem Fechtboden Ordnung zu schaffen, den Sinn für Waffenübungen unter der akademischen Jugend zu beleben, das Voltigiren an's Licht zu ziehen, und bald zog er auch andere Leibesübungen unter dem Namen der Gymnastik in den Kreis seiner Thätigkeit. Während die jugendlichen Freunde der Turnkunst sich hierüber ärgerten und in dem neuen Namen und veränderten Wesen der Sache einen Versuch sahen, die echte Turnkunst zu verfälschen oder zu verdrängen, stattete der preussische Minister von Altenstein Werner einen Besuch ab und erklärte, daß er der Wahl jenes Namens für die geregelten Leibesübungen völlig beistimme. Vorurtheilsfreie Männer unter den Begründern der Turnkunst, wie namentlich Eiselen, erkannten das Zeitgemäße und Lobenswerthe in Werner's Streben und traten in regen Verkehr mit ihm, als er sich, nachdem er einige Jahre in einer anderweitigen Laufbahn verlebt hatte, in den dreißiger Jahren in Dresden fast ausschließlich der pädagogischen Gymnastik widmete. Werner hatte sich bereits in Leipzig eifrig bemüht, durch anatomische und physiologische Studien eine Grundlage für den Uebungsbetrieb zu gewinnen, die ihm um so nothwendiger schien, als er eine dreifache Richtung der Gymnastik in ihrer Anwendung auf die Schule, das Heer und die Heilkunde annahm. Sein System ist hierin dem des Schweden Ling ähnlich, welcher übrigens noch einen vierten Theil, die ästhetische Gymnastik, aufstellt. Mit Recht ließ Werner diese in ihrer Einheit mit der pädagogischen Gymnastik bestehen, gieng aber freilich in einseitiger und äußerlicher Hervorkehrung der ästhetischen Seite der Leibesübungen weit ab von der einfachen Bahn gesunder Erziehungsgrundsätze. Eben seine Spielereien mit Fahnen, Kränzen und Shawls und die öffentlichen Aufführungen im Gewandhaussaale zu Dresden erweckten den Pflegern der ernstern Turnkunst Mißtrauen und den Pädagogen die wohlbegründete Befürchtung einer Beförderung der Eitelkeit. Mit Ling und Spieß theilt Werner das Verdienst, die Gymnastik der weiblichen Jugend mächtig angeregt zu haben; wie Ling aber concentrirte auch er sein Interesse mehr und mehr auf die Heilgymnastik, der er sich später als Vorsteher einer orthopädisch-gymnastischen Anstalt zu Dresden ausschließlich widmete.

Weitans die bedeutendste Fortbildung erfuhr indes das deutsche Schulturnen durch Adolf Spieß (geb. 3. Februar 1810, † 9. Mai 1858).

Die von ihm ausgehenden Bestrebungen tragen in pädagogischer, stofflicher und theoretischer Hinsicht je einen ganz bestimmten Grundsatz an der Spitze: unbedingte Einordnung des Turnens in den Organismus der Schule nicht als Erholungsmittel, sondern als Bildungsmittel für Geist und Leib; Ableitung des Uebungsstoffes aus den natürlichen Bewegungsverhältnissen des Einzelnen und der Massen, mit strenger Unterordnung des Geräthes unter den Zweck, dem es jedesmal dient; systematische Vollständigkeit in der Darstellung aller Bewegungsverhältnisse, unter Einordnung derselben in gewisse große Hauptclassen. Man sieht, daß in jeder dieser Beziehungen das Streben nach Ordnung das eigentliche Lebensprincip der Spieß'schen Schöpfungen ist; kein Wunder, daß man oft einseitigerweise die „Ordnungsübungen“ als alleiniges Kennzeichen Spieß'scher Turnweise nahm; kein Wunder, daß Spieß, bei aller Begeisterung, die seine edle Persönlichkeit, sein eben so sinniges wie energisches Walten auch in andern Kreisen weckte, doch ganz besonders die Aufmerksamkeit der Schulmänner des Verwaltungsfaches auf sich zog. Mußte doch dies letztere schon deshalb wohl der Fall sein, weil Spieß in natürlichster Weise und ohne gerade diese Absicht zu hegen, dem Turnen der Schüler jede politische Seite entzog. Was sich auf negativem Wege so schwer erreichen ließ,

das bot sich hier als beiläufig sich ergebende Consequenz eines in sich berechtigten positiven Schaffens ganz von selbst dar. Auf diese Unbefangtheit, die bei Spieß durchaus wahr und lauter ist, hat ohne Zweifel der Umstand mächtig eingewirkt, daß ihm vergönnt war, eine langjährige Lehrthätigkeit in der Schweiz zu üben, auf jenem Boden, wo, wie wir gesehen haben, das Turnen seine naturgemäße Entwicklung genommen hatte. Ein anderer Vortheil, der zur Ausbildung seines Systems mächtig beitrug, war der, daß Spieß in Burgdorf auch den Turnunterricht für Mädchen zu leiten hatte und sich dadurch von selbst auf die Verallgemeinerung des Übungsbegriffs geführt und zur Vollendung der längst in ihm keimenden Neuschöpfungen fast genöthigt sah, während ein Turnplatz von 300' Länge und 156' Breite den genügenden Raum zur Entfaltung und Gestaltung seiner Gedanken darbot.

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

In der Abgrenzung und Ausdehnung des Übungsstoffes gieng Spieß darauf aus, allenthalben die natürlichsten Stützarten und Bewegungsformen aufzusuchen, nicht um bei ihnen stehen zu bleiben, sondern um so gleichsam den zu entwickelnden Übungsbegriff in möglichster Allgemeinheit zu erfassen. So kam er dazu, Gehen und Stehen, Hüpfen und Drehen in einfachen und zusammengesetzten Bewegungsformen als besonderes Übungsfeld anzubauen. Sprung und Lauf, die beiden Grundsäulen volkstümlicher Gymnastik, treten daher in seiner Theorie verhältnismäßig zurück. Wollte man nach seiner Lehre der Turnkunst urtheilen, so könnte man vermuthen, daß ihm auch Springen und Laufen, wie Stehen und Gehen hauptsächlich als Ausgangspunct für geregelte Gelenkthätigkeiten und Gliederbewegungen aller Art, für willkürliche Umgestaltung des natürlich einfachen Verfahrens gedient hätte. In seinem System konnte er das Springen nur bei den Freiübungen anbringen, und doch fühlte er wohl, daß es auch hier keinen angemessenen Platz fand. Daher heißt es I. S. 135: „Das Springen in seiner ganzen turnerischen Ausbildung ist für den Zweck der Freiübungen zu sehr ausgedehnt, als daß hier alle reinen und gemischten Springarten, wie sie in der Turnkunst geübt werden, mit aufgenommen werden könnten; wir verweisen darum für diesen weiteren Kreis von Springarten auf die Werke von GutsMuths, Jahn und Eiselen, wo das

Springen nach Regeln beschrieben ist.“ Man sollte glauben, es wäre noch nicht genug an den von Spieß angegebenen Arten von einbeinigem, beideinigem, wechselbeinigem Springen in Ballenstellung und in Zehenstellung, an dem Springen in den verschiedensten Winkel-Schritt- und Hochstellungen, so daß Zahn und GutsMuths dies Verzeichniß noch vermehren müßten. Sprung und Lauf sind aber in ihren einfachen Grundformen würdige Gegenstände immer neuer täglicher Uebung, und das Sinnen und Streben des Lehrers wie des Uebenden soll sich im Grunde mehr darauf erstrecken, die eine Art des für Schnelligkeit oder Dauer, Weite oder Höhe in Sprung und Lauf vortheilhaftesten Verfahrens immer reiner und bestimmter zu erfassen, als statt dessen zu fragen, wie man auch sonst noch laufen und springen, und was man mit diesen Thätigkeiten für andere verbinden kann. Oder sollen wir etwa hier ein modernes, christliches Princip der Leibesübung im Gegensatz zum hellenischen erkennen? Es könnte nur liegen in dem Gegensatz des Strebens nach vollendeter Beherrschung des Leibes zu demjenigen nach Steigerung seiner natürlichen Leistungsfähigkeit. Allein die Erfahrung spricht nicht für die Stichthaltigkeit dieses Gegensatzes; vielmehr ist unser Leib von Gott so geschaffen, daß er gerade durch das Streben nach äußeren Zwecken, wie dem der Schnelligkeit, der Dauer, der Ueberspringung von Hindernissen zugleich seine vollkommenste Durchbildung und eben jenen Zustand erhält, in dem er dem Geist am vollkommensten gehorcht. Hierzu kommt, daß auch gerade das volle Ausproben und Ausscholen der Kraft in einfachen Leistungen Momente der Geistesbildung enthält, die in anderer Weise nicht wohl zu gewinnen sind.

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

Insofern nun aber Spieß seine Erfindung auf dem Gebiete kunstvollen Gehens und Stehens, Hüpfens und Drehens mit rhythmischem Gepräge versah und sie mit musikalischer Begleitung darstellen ließ, gehören sie in das Gebiet des Tanzes im Sinne der Alten. Hier aber sind sie vollkommen berechtigt, wenn nur die Schönheit der Darstellung als beständige Richtschnur festgehalten und auch hier die Mannigfaltigkeit wenigstens so weit beschränkt wird, daß sie gewisse einfache Grundzüge nicht überwuchert. Es ist nicht das kleinste Verdienst unseres Spieß, daß er durch seine Bestrebungen auf diesem Felde den hellenischen Begriff des Tanzes uns wieder näher gebracht und einer — leider müssen wir noch sagen zukünftigen — Hineinziehung auch dieses Gebietes in den Bereich besonnener und pädagogisch durchdachter Erziehung durch Wort und Beispiel mächtig vorgearbeitet hat. Ganz besonders tritt nun diese Hineinziehung des rhythmischen Elementes in das Gebiet der Leibesübungen bei denjenigen Uebungsformen hervor, welche zum Zweck haben, das Verhalten in geordneten Massen zu lehren, welche in Aufstellungs- und Bewegungsweise die mannigfachsten Veränderungen vornehmen: bei den Ordnungsbübungen. Mit Recht betrachtet man diese als mit den Freiübungen eng verbunden und zusammengehörig, obwohl sie bei Spieß in der Turnlehre erst den vierten Theil umfassen, während die Freiübungen den ersten bilden.

Daß sich das Princip der Ordnungsübung, die Bewegung in geordneten Massen, auch auf Uebungen anwenden läßt, bei denen nicht der natürliche Boden die Stützfläche bildet, mochte für die Theorie Grund zu dieser Stellung am Schlusse des ganzen Systems abgeben; im Gebrauch sind die Ordnungsübungen von den Freiübungen unzertrennlich. Hier entwickelt nun Spieß die ganze Fülle seiner Erfindungskraft; hier findet sein musikalisches Talent, seine classische Bildung, sein echt deutsches Gemüth den reinsten und fruchtbarsten Vereinigungspunct mit der Turnfertigkeit und der sinnenden Ergründung aller Leibeskünste. Bei dem Grundgedanken der Ordnungsübung entsteht freilich die Frage, ob sie streng genommen in das Gebiet der eigentlichen Leibesübungen gehören oder nicht. Allein abgesehen davon, daß sie auch in letzterem Falle ein wichtiges Gebiet der Erziehung bleiben, stehen sie doch jedenfalls mit der Gymnastik im engeren Sinne in unzertrennlicher Verbindung. Ihr Zweck ist nämlich, den Einzelnen in der Einordnung zu einem Ganzen zu üben, ihn zu geregelter Theilnahme an einem aus einer beliebigen Zahl von Individuen bestehenden Körper zu erziehen, der in sich gegliedert, sich nach bestimmten Gesetzen bewegt und umgestaltet. Hierbei werden denn allerdings zunächst und in den Anfangsgründen hauptsächlich die Sinne geübt: das Auge, das Ohr, das Muskelgefühl und vor allem der wache Zustand des Bewußtseins, welcher die Thätigkeit dieser Organe und Kräfte beständig zusammenfaßt. Die Anstrengung, die Arbeit der großen Muskelgruppen, tritt dagegen so sehr zurück, daß z. B. für kräftige Knaben und Jünglinge eine Stunde Ordnungsübungen, selbst wenn die Elemente überwunden sind, ein anderweitiges Turnen nicht ersetzen kann. Mit Recht findet ein mir handschriftlich vorliegender Bericht sachkundiger Männer*) in den Spieß'schen Ordnungsübungen ein beachtenswerthes Gegengewicht gegen die Gewöhnungen des Bücherlebens. „Der Büchermensch“, heißt es dort, „wird durch die beständige Beschäftigung mit der Gedankenwelt, mit den sprachlichen Formen der Dinge statt mit den Dingen selbst, mit Vorstellungen und Begriffen statt mit Anschauungen, von der ihn umgebenden realen Welt abgezogen, das Sensorium für diese wird allmählich abgestumpft, das Bewußtsein und die Beherrschung der eigenen körperlichen Fähigkeiten wird mit den Jahren gemindert, statt gemehrt. Es würde noch weit mehr Exemplare solcher vertrockneten Menschen geben, wenn nicht die gesunde Natur besonders in der Jugend gegen den Zwang reagirte und die Fesseln sprengte. Dieser gesunden Natur kommt das Turnen zu Hülfe, und die Spieß'schen Ordnungsübungen eignen sich vorzüglich dazu, die Aufmerksamkeit des Turners aus dem Reich des Denkens zu den realen Dingen zurückzurufen, an die er sonst nicht gedacht, zu den Bewegungen des Körpers und zu dessen schlummernden Kräften.“ Wenn der junge Gelehrte linksrum statt rechtsrum macht, so wird er ausgelacht und merkt das nächstemal besser auf, und wenn unter seiner Mitwirkung eine Umsezung der Glieder schön zu Stande kommt, so erregt dies auch in ihm ein sinnliches Wohlgefallen. Da nun diese Schärfung der Aufmerksamkeit auf äußere Verhältnisse nicht nur durch keine andere Turnart vollständig ersetzt wird, sondern auch in mancher Lebensbeziehung die beste Grundlage giebt, um den Leib zu seinen Berrichtungen geschickter zu machen, so ist man wohl berechtigt, auch dieser Uebungsgattung eine allgemein bildende Bedeutung zuzuschreiben, die denn auch Spieß in vollem Maße erfaßt hat. Sehr schön spricht er sich hierüber in seinem Berichte über das Turnen, Basel 1841, aus: „Das Wesen des Menschen befaßt weder einen leiblosen Geist, noch einen geistlosen Leib allein, sondern vielmehr einen lebendigen Leib und leibhaften Geist zugleich, die beide gemeinschaftlich verbunden einig und eins sind im Leben auf Erden. Darum wollen auch Ordnung und Zucht, wie überhaupt alles sittliche, eine leibliche Unterlage haben“; und weiterhin: „Es ist nicht zu verkennen, wie bei solchen leiblichen Gemeinübungen ein

*) Dieser Bericht, dem ich um so mehr verdanke, da es mir nicht vergönnt war, Spieß persönlich kennen zu lernen, wurde im J. 1854 an die württemb. Oberstudienbehörde erstattet (von Prof. Adam, damals in Heilbronn, und Rector R. A. Schmid, damals in Ulm).

Ordnungsgeist aller einzelnen für die Gesamtheit erzogen werden kann, der zunächst für das besondere Verhältnis des Schülers in seiner Classe und Schule, dann aber überhaupt für alle Lebensverhältnisse des Menschen von höchster Bedeutung sein muß. Wir erinnern nur an das gesellschaftliche Zusammenleben in Familie und Haus, in der Gemeinde und im Staatsverbande und besonders noch an den Eintritt eines jeden Bürgers in den Wehrdienst, wobei diese Kunst der freien Ordnung und Unterordnung in Verbindung mit kunstgeübter Kraft und Gewandtheit wohl ihre sichtbarste, unmittelbarste und gewichtigste Anwendung findet.“

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

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

liebe immer wieder zurückkommt. Wir können in dieser Beziehung auch auf die zweckmäßige Auswahl verweisen, die Kloss in seinem Katechismus der Turnkunst getroffen hat, die jedoch bei ihrer großen Kürze das Studium des Turnbuchs nicht ersetzen kann.

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

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

thodischen Unterschied zwischen den Ordnungsübungen und dem Exercieren werden wir zurückkommen.

Obwohl die Geräthübungen bei Spieß zurücktreten, so zeigt er sich doch auch auf diesem Gebiete erfinderisch. Neck und Barren schob er instinctmäßig möglichst bei Seite.

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

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

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

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

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

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

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

Die Verbreitung des Turnens nach Frankreich und England bedarf nur einer kurzen Erwähnung, da sie auf Deutschland, das Stammland und die kräftigste Pflegestätte der Leibesübungen, nur wenig oder gar nicht zurückgewirkt hat. Außer der directen Wirkung der in mehrere Sprachen übersetzten Gymnastik für die Jugend kommt hier vorzüglich das unermüdlche Wirken des Schweizer Elias in Betracht, über welches Bögeli im Vorwort zu seiner Schrift „die Leibesübungen, nach Elias, Zürich 1843“ einen gedrängten, aber glänzenden Bericht abstattet, während andererseits freilich nachgewiesen ist, daß Elias in seinen Werken nicht nur ziemlich oberflächlich, sondern mit geringer Achtung des geistigen Eigenthumsrechtes verfuhr (vergl. Wafmannsdorf in d. N. 3. VII. S. 2).

Mehr Aufmerksamkeit hat in neuerer Zeit das von dem spanischen Oberst Amoros ausgegangene französische Turnwesen erregt. Der Zusammenhang zwischen den Bestrebungen dieses Spaniers und dem von GutsMuths gegebenen Anstoß, bei welchem Pestalozzi als Mittelglied erscheint, ist von Wafmannsdorf, N. Jahrb. IV. 1. S. 31 ff., überzeugend nachgewiesen. Jedenfalls hat das Turnwesen in Frankreich in Schule und Heer tiefe Wurzeln geschlagen, wenn auch der Betrieb desselben noch zu roh empirisch ist und mehr auf Athletik als auf eine maßvolle, allseitige Körperbildung abzielt. (Eine günstigere Stimme N. 3. II. Hft. 4; am eingehendsten Wafmannsdorf, N. 3. IV. Bd.)

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

haltung und energischen, wenn auch nicht eben glücklichen Fortbildung solcher Reime der deutschen Ueberslieferung, welche durch Zahn's Persönlichkeit und die Ungunst der Zeiten diesseits der Ostsee fast in Vergessenheit gerathen waren.

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

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

Mit solchen Plänen kehrte Ling in sein Vaterland zurück, wo er im 3. 1805 zu Lund akademischer Fechtmeister wurde.

Bei dem kühnen Unternehmen, die Leibesübungen sofort zur Volkssache und zum Quell der Neubebung nordischer Heldenkraft im Bunde mit Bildung und Anmuth zu machen, konnte er sich nicht verhehlen, daß dazu eine Grundlage gehörte, wie sie durch bloß praktische Beschäftigung mit der Sache nicht gewonnen werden konnte. Er warf sich daher mit der größten Ausdauer auf anatomische und physiologische Studien und verfiel dann darauf, diesen eigene Beobachtungen über die Wirkung der gymnastischen Bewegungen auf den Körper hinzuzufügen. Hierbei gerieth er, wie es bei dem begeistertsten Autodidakten natürlich war, in ein Gewebe unbegründeter Hypothesen, die er durch eine höchst schwerfällige und scholastische Metaphysik zusammen hielt. Da sich der Schatz vermeintlicher Wahrheiten bei einem solchen Verfahren bekanntlich mit unglaublicher Leichtigkeit häuft, so konnte Ling bald mit einem vollständigen System me-

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

dicinischer Gymnastik auftreten, das mehr und mehr — man möchte im Hinblick auf den Ausgangspunct sagen unwillkürlich — zum Mittelpuncte seiner Thätigkeit wurde. Nun stellte er, selbst für die pädagogische Gymnastik als Regel auf, keine gymnastische Bewegungsform vornehmen zu lassen, deren Wirkung dem Lehrer nicht ganz genau bekannt sei. Da aber als die zu erkennende Wirkung nicht nur die physiologische, sondern selbst die psychologische Folge einer Bewegungsform nach Ling mit in Betracht zu ziehen ist, so sieht jeder, der mit dem Wesen wissenschaftlicher Forschung sich auch nur einigermaßen vertraut gemacht, daß von diesem Standpuncte aus kein Rückweg zur Praxis mehr möglich ist. (Einen gelinden Anfang der Consequenzen desselben findet man dargestellt N. 3. II. Hft. 4. S. 332.) Die pädagogische Gymnastik muß auf's äußerste verkrüppeln und ist streng genommen gar nicht denkbar, wenn sie warten soll, bis eine zu ihrer Grundlage erforderlich erachtete exacte Wissenschaft fertig ist. Hinsichtlich der medicinischen Gymnastik ist es freilich anders. Denn wenn auch nur von einer einzigen Bewegung irgend eine specifische, das Normalverhalten führende Wirkung erkannt ist, so kann dieselbe unter Umständen therapeutisch verwendet werden. Es steht gegenwärtig für dieses letztere Gebiet hinlänglich fest, daß die Anregung Ling's viel gutes gebracht hat und daß namentlich seine Einführung der halbactiven und der passiven Bewegungen in die Heilgymnastik eine fruchtbare Neuerung war, daß aber der ganze Apparat von Recepten mit Hackungen, Klatschungen, Rollungen, Punctirungen u. s. w. im einzelnen nicht mehr wissenschaftlichen Grund hat, als irgend eine jener zahlreich und immer neu auftauchenden Modecuren.*)

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

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

***) Nach Rothstein's Andeutungen (I, XLVII.) ruht Ling's Hauptarbeit in einer handschriftlichen Sammlung von Beobachtungen und Erfahrungen, mit deren Herausgabe die Erben aus etwas mysteriösen Gründen zögern. Kann man auch von Ling's Methode nicht eben viel Gewinn

mit Ausnahme der leitenden Grundgedanken, von Ling selbst herrührt; im übrigen enthält es Fragmente aus allen möglichen mit der Anthropologie in irgend einem Zusammenhang stehenden Wissenschaften und nur zu viel bittere Polemik gegen die deutsche Turnkunst.

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

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

für die Wissenschaft erwarten, so könnten doch so eingehende langjährige Beobachtungen auf Puncte führen, die eine genauere wissenschaftliche Bearbeitung lohnen möchten.

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

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

Der aus der geschichtlichen Betrachtung sich ergebende Standpunct für das Turnen der Gegenwart wird unter den bekannteren Lehrern wohl am vollständigsten von M. Klotz vertreten, der als Director der Central-Turnanstalt in Dresden, als Herausgeber der Neuen Jahrbücher für die Turnkunst und durch seine zahlreichen Schriften einen wohlbegründeten Einfluß auf die Entwicklung der Leibesübungen gewonnen hat.

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

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

Bezeichnend ist, daß bei den Hellenen die gymnastische Ausbildung der Mädchen gerade bei dem Stamme ziemlich allgemein ist, der zugleich dem weiblichen Geschlechte in der Familie eine freiere, würdigere Stellung gab, bei dem dorischen, und vorzüglich

*) Es genügte uns, die Grundsätze darzulegen, nach welchen der Systemstreit zu beurtheilen ist. Im übrigen vergleiche man die beiden Denkschriften des Berliner Turnraths (1860 u. 1861) und die Sölner Petition (1861) mit den Entgegnungen Kaiser's (1861) und Rothstein's (1862); ferner die Schriften für das Barrenturnen von Dubois-Reymond, Birchow, Bod. u., endlich das Gutachten der wissenschaftl. Deputation für das Medicinalwesen in Berlin. Die Folge war der Rücktritt Rothstein's von der Oberleitung des preussischen Turnwesens. R.]

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

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

Fast ganz im Anschluß an Spieß hat dann auch Kloss das Mädchenturnen in seinem ausführlichen Werke „Die weibliche Turnkunst“, 3. Aufl. Leipzig 1875, behan-

delt; da es jedoch in seinem Plane lag, auch für die physische Erziehung in Familien und für individuelle Behandlung schwächerer Kinder durch Lehrer und Erzieherinnen ausreichenden Rath zu geben, so nahm er in dieses Werk ein ziemlich ausgedehntes Material aus der Anatomie, Physiologie und Pathologie auf, welches sich vielfach an die Heilgymnastik anlehnt. Ein besonderes Verdienst erwirbt sich K. Loß um die Sache des Mädchenturnens durch die Ausbildung von Turnlehrerinnen, welche, so weit man nach den mehrfachen Mittheilungen der N. Z. schließen kann, von ihm nach den richtigsten Grundsätzen unterwiesen werden.

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

Bei alle dem wird an größeren Schulen der Unterricht sehr häufig mit Vortheil einem tüchtigen Lehrer übergeben werden können, wo möglich einem solchen, der auch sonst an der Anstalt unterrichtet. Sehr zu wünschen bleibt in diesem Falle, daß demselben eine Lehrerin als Gehilfin zur Seite stehe. Jedenfalls wird die Ausbildung von Lehrerinnen, sei es eine leichtere zum Unterstützungsgeschäft, sei es eine gründlichere zum selbständigen Betriebe, für die Sache des Mädchenturnens von entscheidender Wichtigkeit sein *). Werden erst überall weibliche Lehrkräfte gewonnen sein, so wird in ernste Erwägung gezogen werden können, ob nicht ein großer Theil der jetzt wohl aus Schickslichkeitsrückichten als unstatthaft bezeichneten Uebungen in Verbindung mit einer geeignet modificirten Kleidung und passend reducirter Ausführung doch zur Anwendung kommen dürfe. Besonders haben wir hiebei die aus anatomisch-physiologischen Gründen für Mädchen sogar vorzüglich wichtigen Beinübungen im Auge, die nach Vorgang von Spieß meist von den Lehrern als unstatthaft bezeichnet werden **). Daß

*) Es kommen deshalb die besonderen Turnlehrerinnencurse, wie sie bei den Turnlehrer-Bildungsanstalten in Berlin, Dresden, Karlsruhe und München mit Erfolg eingerichtet wurden, einem entschiedenen Bedürfnis entgegen. Kl.

**) Man vergleiche z. B. die Turnbuch I. S. 125 ff. behandelten, durchweg mit Sternchen bezeichneten Uebungen mit den Bemerkungen in Schreiber's ärztlicher Zimmer-Gymnastik S. 62 ff. 38

die Bekleidung der Mädchen beim Turnen in keinem Falle eng und drückend sein darf, versteht sich von selbst; im übrigen hat sich der Gebrauch in diesem Punkte erst noch zu regeln. Von Leibesübungen, welche nicht in den engeren Kreis des Turnens fallen, wird das Fechten nach Jahn's Vorgang begreiflicherweise einstimmig verworfen; Schwimmen und Schlittschuhlaufen dagegen meist warm empfohlen. Eine erhöhte Bedeutung für Mädchen haben jedenfalls gute Bewegungsspiele; denn während der Knabe auf freiem Boden in Wald und Feld durch volle Ausübung seiner Kräfte in Kampf und Wettstreit leicht sich unterhält, muß beim Mädchen im allgemeinen das Spiel selbst nach Regel und Sitte gewählter sein (vgl. Kloss, weibl. Turnkunst §§ 48—50*).

Wenn das Turnen in der Volksschule, lange Zeit von begeisterten Turnlehrern als unerreichbares Ideal betrachtet, neuerdings in's Leben zu treten beginnt, so ist dies Umständen zu danken, welche nicht lediglich auf pädagogischem Gebiete liegen. Schon die Thatsache, daß es, wie ein Blick in die hieher gehörige Literatur zeigen kann, vornehmlich in der Schweiz und in Preußen gepflegt wird, zeigt den Zusammenhang mit dem Wehrsystem an. Im J. 1860 wurde die Einführung des Turnens in die Volksschulen des Kantons Zürich, woselbst seit längerer Zeit am Seminar Turnunterricht erteilt wurde, energisch in Angriff genommen, indem besondere Unterrichtscurse für Volksschullehrer eröffnet wurden. In demselben Jahre erließ der Minister der geistlichen Angelegenheiten in Preußen unterm 26. Mai eine Verfügung an sämtliche Regierungen, in welcher dieselben aufgefordert werden, die allgemeine Einführung des Turnens auch an den Elementarschulen nach Kräften zu fördern. In dieser Verfügung heißt es unter anderem: „Der gymnastische Unterricht, wie dessen Ertheilung in der Central-Turnanstalt gelehrt wird, steht in engem Zusammenhang mit dem gegenwärtig in der königlichen Armee zur Anwendung gebrachten System der militärischen Ausbildung des Soldaten. Es muß also Werth darauf gelegt werden, daß, ab-

Daß übrigens auch Spieß eine freiere Auffassung hatte, zeigen Bemerkungen wie Turnl. II, 153, wonach er selbst die sonst am allgemeinsten verworfenen Spreizübungen in kleineren Winkeln für zulässig hält. Sehr zu bedauern bleibt es, daß Spieß seine Absicht, das Mädchenturnen besonders zu behandeln, nicht mehr hat ausführen können.

*) Von den vielen gewichtigen Kundgebungen in dieser Richtung sei hier nur eines Gutachtens gedacht, welches 1864 die medicinische Gesellschaft in Berlin in folgender Weise abgab: „Das Mädchen entbehrt aus Unkenntnis oder übelverstandenen conventionellen Rücksichten der wohlthätigen Kräftigungsmittel. Wir Aerzte können unsere Stimme nicht laut genug erheben, daß diesem Mangel abgeholfen werde. Wir erkennen neben anderen körperlichen Uebungen (Schwimmen, Schlittschuhlaufen, Spielen im Freien) in dem methodischen Mädchenturnen das wesentlichste Mittel zur Abhülfe. Das Turnen stärkt das Muskelsystem, verbessert die Haltung des Körpers, hebt die Brust zu freiem Athmen, giebt den Bewegungen Festigkeit und Anmuth und fördert die normale kräftige und harmonische Entwicklung der Glieder und des gesammten Organismus. Die Uebungen müssen dem Kräftezustand, dem Alter und dem Begriffsvermögen der Mädchen angepaßt werden. Frei- und Ordnungsübungen in Verbindung mit Turnspielen müssen in den Vordergrund treten; von den Uebungen an den Geräthen müssen diejenigen wegfallen, welche zu große Anstrengungen erheischen, Gefahr mit sich bringen oder die weibliche Decenz beeinträchtigen. Wir haben von einem nach solchen Grundsätzen ausgeführten Turnunterricht für Mädchen die allergünstigsten Erfolge gesehen. Bleiche, schwächliche, unbeholfene Wesen mit schlechter Haltung wurden in frische, kräftige, gewandte, gerade einhergehende umgewandelt und ganz allgemein geht unsere Erfahrung dahin, daß ein frühzeitig, d. h. mit dem 7. oder 8. Jahre begonnenes und consequent fortgesetztes Mädchenturnen ein späteres Schief- und Buckeligerwerden, selbst in Fällen, wo eine erbliche Anlage dazu vorhanden war, fast ausnahmslos verhütet.“ — Die Begründung der weiblichen Turnkunst als turnerisches Specialfach ist längst vorbereitet durch die Schriften von Spieß, Niggeler, Kloss u. a. Neuerdings ist namentlich dazu gekommen: A. Maul, Die Turnübungen der Mädchen, 1879; ferner W. Jenny: die Grenzen zwischen Knaben- u. Mädchenturnen, Basel 1879, und als Neues und vielleicht Gediegenstes zur Darreichung des geeignetsten Uebungsmaterials: W. Jenny, Buch der Reigen mit Einleitungen und einem Anhang zur Geschichte des Reigen, 1879 u. 1880.

gesehen von der Bedeutung des Turnens in pädagogischer und körperlicher Beziehung, die Möglichkeit geboten ist, durch den richtigen Betrieb der gymnastischen Übungen in der Schule unmittelbar die Wehrhaftmachung des Volkes fördern zu können“. — Auch ein Commissionsbericht der württembergischen Kammer der Abgeordneten vom 16. Mai 1861 stellt die Frage nach der Beziehung der gymnastischen Übungen zu den kriegerischen in engen Zusammenhang mit der Sache des Volksschulturnens, verwahrt sich jedoch, indem er die Beförderung des letzteren der Regierung empfiehlt, gegen die Einführung von Exercirübungen. Wie man auch über diese denke, so steht jedenfalls so viel fest, daß nur durch das Ziel der Erhöhung der Wehrfähigkeit schon in unserer Zeit dem Volksschulturnen Bahn gebrochen werden kann.

Wir wollen nun zunächst die Frage der Wehrfähigkeit nur als den Hebel zur Durchführung des Volksschulturnens betrachten und die Aufgabe des letzteren in freier Weise erörtern, und sodann auf jene besonders wichtige Zeitfrage, das Verhältnis des Turnens zur Wehrfähigkeit des Volkes, auch mit Berücksichtigung der höhern Schulen, eingehen. Für die meisten Gegenden Deutschlands wird für die Einführung des Turnunterrichtes zwischen Elementar- und Mittelschulen der Städte und zwischen Dorfschulen wohl zu unterscheiden sein. Bei letzteren wird es genügen, den Unterricht auf die Knaben zu beschränken und die Mädchen zunächst etwa nur gelegentlich bei Schulfesten und der Vorbereitung dazu, oder bei sonstigen passenden Gelegenheiten zu einigen leichten Ordnungsübungen heranzuziehen. Die Knaben müssen im Gehen und Stehen, Laufen und Springen, Klettern und Balanciren, vor allem aber auch in den einfachsten Ordnungsübungen unterwiesen werden. Die Freiübungen, insoweit dieselben in abstracten Arm- und Beinthatigkeiten, Kumpfbeugen und Drehen und dergleichen bestehen, werden meist schon mit Rücksicht auf den praktischen Sinn des Landvolks, der auf das Nächste bedacht ist, zurücktreten müssen; ebenso die meisten Gerüstübungen, obwohl es bei der großen Einfachheit und Volksthümlichkeit von Red und Barren möglich wäre, daß diese Gerüste sich früher oder später auch auf dem Lande einbürgerten. Der Schwebebaum zu Balancirübungen wäre das kostspieligste Gerüst, denn eine einfache Kletterstange läßt sich allenthalben leicht anbringen. Man fürchte nicht, daß Übungen auf dem Schwebebaum oder einem beweglichen Balken dem Landvolk ähnlichen Anstoß gäben, wie ein seiltänzerhaftes Umschwingen am Red oder ein scheinbar zweckloses Springen und Kumpfdrehen; denn gerade bei dieser Uebung wird alten gedienten Männern der Nutzen in Beziehung auf möglichen Gebrauch im Kriege schon klar werden. Wie leicht kommt man nicht schon bei einer gewöhnlichen Felddienstäbung dazu, gelegentlich einen Bach auf der Kante einer einfachen Schleuse, auf wenigen hervorragenden Steinen oder einem ungenügend befestigten Baumstamm zu passiren! Ganz dieselbe natürliche Einsicht spricht für Laufen und Springen. Eine Vorrichtung zum Hochsprung läßt sich im Nothfalle mit einigen Bohnenstangen leicht herstellen; doch ist der Sprung in die Weite und über feste Gegenstände, wozu sich oft Eigenthümlichkeiten der Bodenverhältnisse werden benutzen lassen, von größerer Wichtigkeit. Wo irgend möglich, wäre auch der unterstützte Sprung zu üben, und zwar nicht das unpraktische Bodspringen, sondern ein tüchtiger Plankensprung über einen Zaun, über ein schulterhohes Sprungred oder auch über eine niedrige Mauer. Von ganz vorzüglicher Wichtigkeit aber ist der Lauf, und zwar sowohl der Schnelllauf, als auch besonders der Dauerlauf; ersterer einzeln oder paarweise, zuweilen von mehreren in die Wette, letzterer von ganzen Abtheilungen gleichzeitig zu üben. Für die Ordnungsübungen muß zum mindesten ein möglichstes Anlehnen an das Exercirreglement des betreffenden Staates dringend empfohlen werden, wenn auch das Spieß'sche System im Princip als Grundlage festgehalten würde.

Wenn in diesem System von Uebungen Einfachheit mit Gründlichkeit und Lebendigkeit, Mäßigung mit dem gerechtfertigten Streben nach bedeutenden Leistungen bei den älteren Schülern verbunden wird, so kann aus solchem Turnen vielleicht mit der Zeit ein Volksturnen im wahren Sinne des Wortes hervorgehen, und es wird sich schwerlich ein Kreis von Uebungen finden lassen, der gerade für den Landbewohner so geeignet

wäre, ihn edlerer Menschenbildung entgegenzuführen, die Vortheile seiner gefunden Lebensweise zu erhöhen, die Nachtheile seiner meist einseitigen Beschäftigung auszugleichen: denn die rohe Kraft, die zähe Ausdauer übt er hinlänglich; Gewandtheit, Schnelligkeit, Feinheit, Elasticität des ganzen Wesens können jene Uebungen ihm verleihen. Man darf nur den Gebirgsbewohner betrachten, den die Natur seines Landes an Sprung und Schwung, an Klettern und Schweben gewöhnt, um sich zu überzeugen, daß eine Veredelung des Leibes und seiner Bewegungen auch mit häuerlicher Beschäftigung vereinbar ist.

Auf dem Lande können die Uebungen bei der Abhärtung der Jugend gegen Wind und Wetter und der Leichtigkeit, brauchbares Terrain zu finden, im Freien gehalten werden; in der Stadt dagegen tritt gleich die Forderung eines bedeckten Locales als die erste Bedingung eines gedeihlichen Uebungsbetriebes hervor. Haben jedoch Schulen gute, abgeschlossene Spielplätze mit festem Boden, von nicht zu viel Bäumen unterbrochen, so ist ein Nothbehelf möglich. Freiübungen auf der Stelle, bestehend in taktmäßigen Arm-, Bein-, Rumpfbewegungen können allenfalls in den Schulzimmern selbst oder in geräumigen Gängen vorgenommen werden. Man kann dann bei gutem Wetter draußen Ordnungsübungen, Laufen und Springen, mit den älteren Schülern auch einige Geräthübungen vornehmen, bei schlechtem Wetter in Zimmern und Gängen jene Freiübungen. Wo irgend möglich, ist jedoch ein bedecktes Local zu gewinnen. Ehe man auf ein solches verzichtet, verzichte man lieber auf die Spieß'sche Forderung, daß das Local unmittelbar bei der Schule liegen müsse. In mittleren und größeren Städten ist es ohnehin schon gewöhnlich, daß mehrere Schulen ein und dasselbe Local benutzen, welches vielleicht gleichzeitig auch noch einem Turnvereine dient oder für Privatunterricht benützt wird. Es ist jedoch kein Local für den Unterricht in der Volksschule brauchbar, welches nicht einen hinlänglichen, von Gerüsten freien Raum für Ordnungsübungen enthält. Denn diese müssen in der städtischen Volksschule, namentlich auf den unteren Stufen, das tägliche Brod sein, und es kann für sie, wie für den ganzen Uebungsbetrieb auf dieser Stufe kein besserer Grund gelegt werden, als der, welchen Spieß im ersten Theile seines Turnbuches für Schulen gelegt hat. Gerade für die in ihrer großen Masse so leicht der Ausartung in Zuchtlosigkeit und regelloses Wesen ausgesetzte Stadtjugend müssen die Spieß'schen Frei- und Ordnungsübungen, in ihrer Verbindung mit dem rhytmisch-musikalischen Elemente, ein Erziehungsmittel von unschätzbbarer Wichtigkeit abgeben. Ganz unbedenklich können dann auch in Städten die kleineren Mädchen zu einem geregelten Turnunterricht in Spieß'scher Weise mit herangezogen werden, wobei als Regel angenommen wird, daß für sie, wie für die Schülerinnen höherer Töchter Schulen, die gewöhnlichen Lehrer oder Lehrerinnen den Turnunterricht leiten. Hat freilich eine Stadt als Turnlehrer für die verschiedenen Schulen einen tüchtigen Fachmann angestellt, so ist derselbe unbedenklich auch für die Elementarschulen, soweit seine Kräfte reichen, mit zu benützen *).

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

Die größeren Mädchen in den Elementarschulen müßte man wohl in den meisten Fällen von den Turnübungen entbinden, die größeren Knaben dagegen, wo irgend möglich in einer strengeren und dem einheimischen Heerwesen sich annähernden Weise unter-

*) Zu dem großen Ziele der allgemein verbindlichen Einführung des Turnunterrichts auch in der Volksschule sind in der neueren Zeit bedeutende Schritte geschehen. Das Wichtigste liegt darin, daß an allen Bildungsanstalten für Volksschullehrer dieser Unterrichtszweig nach seiner theoretischen und praktischen Seite entschiedene Aufnahme gefunden hat, so daß jeder Lehrer Gelegenheit findet, sich zur Ertheilung des Turnunterrichts zu befähigen. Von der Leistungsfähigkeit des Seminarturnunterrichts wird die Zukunft des Volksschulturnens abhängen. Rl.

richten, und sie zugleich mit verständiger Mäßigung in die Gerüstübungen einführen. Wie wir uns jene strengere, militärische Weise der Ordnungsübungen denken, das wird sich ergeben, indem wir nun auf das Verhältnis des Turnens zum Wehrsystem näher eingehen.

Der Gesichtspunct, aus welchem wir die Frage betrachten, ist zunächst der, daß in der Erziehung immer die Erziehung die Hauptsache bleiben muß, daß aber auch bis zu einem gewissen Grade von dem ohnehin niemals rein darzustellenden abstracten Ideale zu Gunsten der concreten Aufgaben des staatlichen Lebens abgewichen werden darf. Unsere Aufgabe wird um so glücklicher gelöst sein, je mehr es gelingt, gerade in der Vorbereitung auf den Kriegsdienst ein allgemein pädagogisches Element, und innerhalb der rein erzieherischen Thätigkeit ein dem Wehrsystem dienendes herauszufinden und diese beiden Elemente zu einem neuen, einheitlichen Lebenskeim für den Turnunterricht der männlichen Jugend zu verschmelzen. Wir verwerfen demnach jenen einseitigen Ausgang vom Bedürfnis der Vaterlandsvertheidigung, der sich in einem allgemeinen, vollständig organisirten und vom Turnunterrichte getrennten Cadettenwesen ausdrückt. Bekanntlich hat ein solches in der Schweiz tiefe Wurzeln geschlagen und sich dort namentlich in neuerer Zeit auch über das Land und die kleineren Städte vielfach verbreitet. Die in Deutschland herrschenden Vorurtheile, als ob durch die Uniformen und Degen der kleinen Officiere, durch Trommelschall und Pulvertknall, flatternde Fahnen und blinkende Gewehre eine übermäßige Eitelkeit geweckt werde, pflegen zum größten Theil bei näherer Kenntniß der Sache zu verschwinden, und was davon übrig bleibt, stellt sich nicht als ein so großer Schaden heraus, daß er allein alle Vortheile überwiegen müßte. Nach der vieljährigen Erfahrung des Vf. pflegt ein solcher schweizerischer Cadett bei weitem nicht mit dem Hochmuth auf seine nicht mitexercirenden Genossen herabzusehen, mit welchem etwa ein angehender Gymnasiast auf die bisherigen Gespielen von der Elementarschule blickt. Eben die Volksthümlichkeit und Allgemeinheit der Sache hebt diese Wirkung größtentheils auf. Die Ansicht vollends, daß solches Exerciren nichts nütze, weil den Unterofficieren Rekruten, die früher exercirt hätten, gerade die meiste Noth machten, kann nur oberflächlicher Betrachtung plausibel erscheinen. Bei einem guten Cadettenwesen handelt es sich nicht um Soldatenspielen, sondern um Exerciren lernen und zwar in einem Alter, in welchem der Schüler den Ernst des Waffenwerks mindestens schon ahnen und sich also auch nach der geistigen Seite, wie es in der Schweiz unzweifelhaft der Fall ist, auf die Vaterlandsvertheidigung vorbereiten kann. Verwerflich ist aber, daß ein solches Cadettenwesen sich von den eigentlichen Erziehungszwecken völlig absondert, und, wenn es dieselben beherrscht, den kriegerischen Sinn in einer, vom Standpuncte des Christenthums und der heutigen Civilisation betrachtet, unverantwortlichen Weise steigert*), wenn aber nicht, ein störendes, unorganisches Nebenwerk bleibt, das die Gedanken der Schüler von ihrer nächsten Aufgabe abzieht und der Schule Kräfte nimmt, ohne ihr Kräfte wiederzugeben. Ein fernerer Grund gegen allgemeines Cadettenwesen ist, für einstweilen, der Kostenpunct.

Nicht minder unrichtig ist aber, starr daran festzuhalten, daß das Turnen die rein menschliche Ausbildung der Jugend, ganz abgesehen von jedem Nebenzwecke, zu verfolgen habe. Dies geschieht auch in der That in der geistigen Erziehung gar nicht, weshalb sollte es in der physischen so sein? Wir erziehen mit Rücksicht auf das rein menschliche Ideal für unsere Culturstufe und für unsere Verhältnisse; es kommt nur darauf an, daß die formale Bildung mit solchen Rücksichten, wie es z. B. in dem Lehrplan unserer Gymnasien der Fall ist, organisch verschmolzen sei, damit sie ihr nicht als eine todte Last anhängen. — Berechtigt ist dagegen die Ansicht, daß

*) Für die Schweiz wird dieser Vorwurf dadurch gemildert, daß der Gedanke der Defensiv im Volksbewußtsein völlig angewurzelt ist; aber was soll man zu den ähnlichen Bestrebungen in Frankreich sagen? (1865!)

die Leibesübungen an sich schon, in ihrem in Deutschland herkömmlichen Betrieb, eine wichtige Vorschule für den Kriegsdienst abgeben; nur wird zu untersuchen sein, ob nicht diese Wirkung einer Steigerung fähig, und ob nicht auf der anderen Seite auch in den scheinbar rein militärischen Uebungen ein erzieherisches Element zu finden sei, das sich mit jenem wehrhaften Wesen der allgemeinen Turnübungen zu einem Ganzen verschmelzen ließe.

In der That trifft es sich, daß das deutsche Turnen ebendieselben Uebungen um seiner eigenen Vollendung und seiner rein menschlichen Aufgabe willen mehr hervorziehen und pflegen muß, welche auch für die Ausbildung des künftigen Kriegers den höchsten Zweck haben. Red, Barren und Schwingel werden den einzelnen Mann, der von Jugend auf mit ihnen verkehrt hat, gewandt, kräftig und zu mannigfachem Gebrauch seiner Glieder geschickt machen; allein noch höher steht im Kriege die Fähigkeit, in Sprung und Lauf Bedeutendes zu leisten und gerade diese Gebiete sind es, die unser heutiges Turnen — Zahn war minder einseitig — schon deshalb dringend nöthig hat, um das bedrohte Gleichgewicht zwischen der Ausbildung der oberen und der unteren Gliedmaßen wieder herzustellen. Hierzu kann man den Dauermarsch rechnen, der zwar in den Turnfahrten fort und fort geübt wird, aber nur gar zu oft ohne den rechten Ernst. Für Schulen hat diese Erweiterung nun aber ihren rechten Sitz erst an höheren Classen wegen der stärkeren Anstrengung, die mit solchen Uebungen verbunden ist; die Ordnungsübungen aber, welche einen so trefflichen Uebungsstoff für Kinder abgeben, sind schon im Princip dem Exerciren verwandt. Worin liegt denn nun der Unterschied, der „Ordnungsübungen“ zu einem so fruchtbaren Unterrichtsmittel macht, während für die taktischen Elemente des Exercirens der zwanzigjährige Recrut eben alt genug sein soll? Vielleicht ist gerade dieser Unterschied das Gebiet, aus welchem eine neue, zweckdienliche Schöpfung hervorzunehmen könnte. Betrachten wir einmal die Art, in welcher Spieß das Taktgehen lehrt! Die Kinder lernen zunächst sich in allerlei Verhältnissen aufstellen, auf Befehl mit dem Fuße stampfen und in verschiedenen Bahnen der Führung des Lehrers im gewöhnlichen Gang folgen. Dann wird während des Gehens mit einem Fuße gestampft und darauf hingearbeitet, daß dieses Stampfen gleichmäßig wird und auf Befehl bald mit diesem, bald mit jenem Fuße erfolgt. Hiedurch wird das Gehör geübt und aus dem Taktgefühl so das Taktgehen in kürzester Weise abgeleitet. Bei der militärischen Ausbildung wird, wenigstens in Preußen, das Taktgehen aus dem langsamen Schritt abgeleitet, der seinerseits wieder zuerst genau in seine Elemente zerlegt und mittelst Zählen eingeübt wird. Das Princip des Tactes tritt anfangs hinter dem des genauen, kunstgerechten Ganges zurück; jeder Soldat lernt zuerst allein, dann in kleineren Gruppen, endlich erst in größeren Massen genau nach der vorgeschriebenen Weise gehen. Dabei ist jener langsame Schritt eine gute Schwebeübung und eine, bei straffer Haltung, entschieden anstrengende Bewegung. Diese straffe Haltung aber und das unermüdbliche Streben nach schärfster Genauigkeit in der Ausführung des Befohlenen wird erzielt durch eigene Straffheit der Lehrenden; durch die auf's höchste gesteigerte Energie des Befehlwortes, welche unwillkürlich die Nerven ergreift; durch die überwältigende Klarheit, Festigkeit und Einfachheit des Systems; endlich, in geringerem Grade, als Nichtkenner glauben, durch die Furcht vor der Strafe. Diese Furcht aber selbst erscheint wesentlich als Empfindung der Wucht eines unerbittlichen Gesetzes, dessen Nothwendigkeit eingesehen und zugegeben wird. Dadurch kommt es, daß die militärische Strenge, neben der aus Mißbrauch der Mittel der Disciplin häufig entstehenden Einschüchterung, an und für sich eine kräftigende Wirkung auf den Charakter übt, die ihr wesentlich zukommt und in der Erfahrung immer hervortritt. Was wir an dem Beispiele des Taktgehens nachgewiesen haben, zeigt sich nicht minder in allen übrigen Punkten und namentlich auch, wenn man die Evolutionen der elementaren Tactik als Ordnungsübungen mit denen des Spieß'schen Systems, sowohl hinsichtlich des Stoffes, als auch namentlich hinsichtlich der Art der Einübung und Ausführung vergleicht. Spieß läßt den Stoff selbst wirken und führt die Kinder mit psychologischer Ueberlegung, wie

unwillkürlich zum Ziele, während die militärische Ausbildung den Stoff absichtlich dem Subject so schroff als möglich gegenüberstellt und sich lediglich an den Willen wendet, welcher im bewußten Kampfe diesen Stoff zu überwinden hat. Daher hat das Spieß'sche System leichte, gefällige, unterhaltende Anfänge, aus denen sich allmählich die immer bestimmtere und zuletzt fesselnde Ordnung entwickelt; die militärische Ausbildung beginnt schroff und rauh mit abschreckender Genauigkeit in den ersten Elementen, mit deren Ueberwindung jedoch auch die Schwierigkeit der ganzen Aufgabe im Princip gelöst ist, so daß mit jedem weiteren Fortschritt eine freiere, leichtere Bewegung des Liebenden eintritt. Der Gegensatz beider Systeme hat eine auffallende Aehnlichkeit mit dem der älteren und der neueren Pädagogik; die Principien verhalten sich wie das der Philanthropine zu dem der älteren Gymnasien. Wie dort vorwiegend die unwillkürliche, hier die willkürliche Aufmerksamkeit in Anspruch genommen wird; wie dort der Reiz des vollen Stoffes möglichst bald entwickelt, hier in strenger, fast peinlicher Analyse des Einzelnen lange verweilt wird, so entwickelt auch Spieß den Ernst aus dem Spiel, die Fertigkeit aus der unterhaltenden Beschäftigung und schließt sich der natürlichen Neigung der Kinder an, während das Exerciren dieser Neigung, fast wie die lateinische Grammatik, entgegentritt und gerade die beständige Spannung der willkürlichen Aufmerksamkeit zum Ausgangspunct nimmt*).

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

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

Bekanntlich trugen sich schon die Männer, welche Preußens treffliches Landwehr-

*) Es ist natürlich, daß, theils in Folge der analytischen Tendenz Ring's, theils in Folge von Rothstein's militärischer Vorbildung auch die Freiübung der Rothstein'schen Schule einen ähnlichen Gegensatz zu den Spieß'schen Freiübungen bilden, wie das Exerciren zu den Spieß'schen Ordnungsübungen; hier aber ist gerade ein besonders schwacher Punct des sogen. schwedischen Systems. Theils nämlich sind diejenigen Freiübungen, welche nicht zur Fortbewegung des Körpers dienen, jener reichen Entwicklung nicht fähig, welche beim Exerciren für die Dürre der Elemente entschädigt, theils kann auch an sich schon das analytische Princip in der Anwendung auf Armbewegungen, Kumpfdrehen u. dergl. sehr leicht in bedauerliche Langweiligkeit ausarten.

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

Spieß giebt ein ferneres höchst wichtiges Moment durch Entwicklung des Sinnes für alle Ordnungsverhältnisse. Mit diesen beiden Elementen ließen sich schon allenfalls „Soldaten aus dem Stegreif machen“, denn alles übrige lernt sich in Nothfalle binnen wenigen Wochen, wenn ein Turnen mit Einschluß der Ordnungsübungen in Fleisch und Blut übergegangen und nicht bloß angefliegen ist. Es tritt dann ein ganz ähnliches Verhältnis ein, wie wenn etwa ein schon ausgebildeter Soldat ein neues Reglement kennen lernt oder auf eine neue Waffe eingeübt wird*). Es ist daher eine irrige Ansicht, wenn man glaubt, daß eine solche turnerische Durchbildung höchstens die wenigen Monate der Rekrutenzeit sparen könne. Auch die schroffsten Vertheidiger mehrjähriger Dienstzeit behaupten nicht leicht, daß diese zum bloßen Einlernen der Functionen des Soldaten erforderlich sei; es handelt sich weit mehr um das Einwurzeln, um das Uebergehen in Fleisch und Blut, um den so oft betonten „soldatischen Geist“ und um die in ihrem Werth noch nicht genug erkannte Freiheit der Bewegung im Stoff. In unserer (preussischen) Armee pflegt der Mann im dritten Dienstjahr auf den jüngsten Jahrgang spöttisch herabzublicken, weil die „Rekruten“ (eine Bezeichnung, welche nach Beendigung der Ausbildungszeit noch lange fort dauert) ihre Griffe so lächerlich stramm und übermäßig genau ausführen; der eben in Bataillon gestellte Soldat hält den „alten Mann“ seinerseits für „schlapp“, wenn dieser sich bei gewöhnlichen Gelegenheiten die Sache etwas bequemer macht; allein diese scheinbare Schlassheit zeigt, daß der Mann sich in seinem Elemente zu Hause fühlt, sich über den Standpunct des Mechanismus einigermaßen erhoben hat, und eben dadurch ist er auch fähig, seinen Sinn den wahren Aufgaben des Soldaten beim Manövriren und in wirklicher Action mit größerer Freiheit zuzuwenden. Wir sind nun der Ansicht, daß eine in Fleisch und Blut übergegangene turnerische Durchbildung diesen Proceß so bedeutend abkürzen würde, daß die gewonnenen positiven Fertigkeiten, so willkommen sie auch wären, jedenfalls bei weitem den geringeren Theil der Ersparnis bilden würden.

Wie groß nun die Ersparnis an Dienstzeit sein würde, welche aus einer genügenden turnerischen Durchbildung hervorgienge, läßt sich von vornherein nicht leicht berechnen. Wollte man auch mit Küstow annehmen, daß ein auf solcher Vorbildung ruhendes Milizheer nach einer Ausbildungszeit von wenigen Monaten schon jedem stehenden Heere mit längerer Dienstzeit überlegen sei, so würden doch schon um anderweitiger Gründe willen in unseren Staaten muthmaßlich noch auf lange Zeit hinaus stehende Heere erhalten werden. Es genügt aber auch in der That eine Ersparnis von einem einzigen Jahre Dienstzeit vollkommen, um die Kosten einer allgemeinen turnerischen Volksbildung reichlich zu decken und dabei zunächst mindestens die gesparte Arbeitskraft nationalökonomisch zu erübrigen. In Preußen z. B. würden, wie eine leichte Berechnung zeigt, dadurch für jede Elementarschule des ganzen Landes durchschnittlich über 300 Mark jährlich an Unterrichtsmitteln gewonnen werden können; ein Betrag, der nicht nur im allgemeinen mehr als zureichend wäre, sondern der auch zur Ueberwindung localer Schwierigkeiten, zur Errichtung von Fortbildungscursen für die heranwachsende Jugend und dgl. genug Spielraum ließe.

*) Wie schnell dies geht, hat der Verfasser noch vor wenigen Jahren bei der Einführung des Zündnadelgewehres in der preussischen Landwehr an sich selbst und seinen Untergebenen in überraschender Weise wahrgenommen.

Ist nun auch mit dieser Berechnung noch keineswegs dargethan, daß irgend eine Aussicht zur directen Durchführung einer solchen Idee vorhanden sei, so darf man doch auf jenes Zusammenwirken der verschiedenartigsten fördernden oder nöthigenden Umstände rechnen, welches in der Geschichte fast niemals auf sich warten läßt, wenn eine mächtige Entwicklung genügend vorbereitet ist. Unbewußt werden alsdann die Sterblichen von einer höheren Hand zu dem Ziele gelenkt, welches sie bewußt nicht erstreben mochten. Und in der That kann man eine solche höhere Hand in der Geschichte der Leibesübungen kaum verkennen. Wie zart schien der Keim des GutsMuths'schen Turnens! Als ob es Plan gewesen wäre, entwickelten die Befreiungskriege zunächst jenen Zweig, der dem Turnen immer die herzliche Theilnahme des Volkes und damit die Lebenswurzel sicherte. Die Ausartungen führten zur Unterdrückung, die Unterdrückung zur mächtigen Entfaltung neuer Zweige. Das reine Schulturnen entwickelte sich; das Mädcheturnen gewann Boden; eine wissenschaftliche Vertiefung tröstete manchen Freund der Sache. Als das volksthümliche Turnen, nicht ohne drohende Symptome, in bewegter Zeit wieder auftrat, stellte man ihm in einzelnen deutschen Staaten ein ausländisches, an sich weit schwächeres System entgegen. Aber der Gegensatz erweiterte den Gesichtskreis, der Wetteifer erhob zu höheren Leistungen. Die wissenschaftliche Basis wurde von den „Schweden“ gepriesen, von den Deutschen gesucht. Nun schreckt der italienische Krieg die Militärbehörden aus ihrer Sicherheit empor, während die Volkswirthschaft beginnt, die Militärlasten einer ernsten Prüfung zu unterwerfen. Gleichzeitig erschallt der Ruf nach Erhöhung der Leistungen mit dem nach Verringerung der Lasten, während die starren Fachmänner einzusehen beginnen, daß die Zeit vorüber ist, wo man den einzelnen Mann als Theil einer Maschine betrachten durfte, die der Befehl in Bewegung setzt. So ist alles scheinbar vorbereitet, um das Turnen in den Kreis des Wehrsystems und dadurch dieses selbst wieder in das große Ganze einer geordneten Volkserziehung einzufügen. Allein wie manches Hindernis ist noch zu überwinden! Leicht könnten wir der scheinbaren Nothwendigkeit dieses nächsten großen Schrittes ein eben so helles Bild anscheinender Unmöglichkeit entgegenstellen. Aber auch wo unser Auge in den realen Verhältnissen den Ausgang nicht findet, ist es immer das allein richtige Streben, ohne Eigensinn und ohne phantastische Hoffnungen das ideale Ziel im Auge zu behalten, die Zeichen der Zeit zu beachten und jeden Vortheil zu benutzen.

So wollen wir denn auch im Folgenden noch mit wenigen Zügen die oben angeregte Frage zu lösen versuchen, wie das Turnen zum Exerciren, schon bevor das letztere auf die Basis der Ordnungsübungen gebracht werden kann, in eine innere Beziehung zu setzen ist. Wir werden dabei vier verschiedene Stufen unterscheiden, die sich für das Land im wesentlichen auf 2—3 reduciren. Stoff und Betriebsweise jeder Stufe regelt sich alsdann nach allgemeinen pädagogischen Principien.

Die unterste Stufe umfasse in Städten die Kinder von 6—10 oder 12 Jahren. Hier scheint das reine Schulturnen nach Spieß ganz allein zweckmäßig. Die Rücksicht auf das Wehrsystem äußere sich höchstens in der Wahl, nicht aber in der principiellen Behandlung der Ordnungsübungen. Der Geist Pestalozzi'scher Pädagogik, so weit er in unseren Volksschulen noch herrscht, walte auch auf dem Turnplatze. Der Lehrer selbst leite auch diesen Unterrichtszweig. Auf dem Lande mag die erste Stufe, unter Benützung der für die älteren Schüler oben angedeuteten Erweiterungen, auch noch die Altersstufen von 12—15 Jahre mitumfassen.

Die zweite Stufe, welche die Knaben vom 10. oder 12. bis etwa zum 15. Jahre umfaßt, ist nach unserer theoretisch und erfahrungsmäßig begründeten Ansicht diejenige, in welcher sich der militärische Geist auch pädagogisch am fruchtbarsten zeigt. Während das Kind sanft geführt sein will, während der Jüngling schon in den Jahren des Heranreifens überall Freiheit der persönlichen Entwicklung bedarf und in Anspruch nimmt, ist das mittlere Knabenalter so recht die Zeit strenger Regelung. Bekanntlich sind untere und mittlere Gymnasialclassen das dankbarste Feld für die Anwendung gemessener Formen, bestimmten und beherrschenden Auftretens, stricter, systematischer Folge und

Entwicklung des Lehrstoffes. Auf dem Turnplatze kommen die Schüler einer festen, militärischen Behandlungsweise sehr bald von selbst entgegen; sie gewinnen sichtbar an Haltung und lassen sich, so weit ihnen Spielraum vergönnt wird, in ihrer jugendlichen Fröhlichkeit nicht im mindesten stören. Je fester aber die Ordnung, desto ausgedehnter kann auch der Spielraum für völlig freie Bewegung sein.

Die Uebungen mögen daher in Beziehung auf Geist und Ziel schon als eine Vorstufe der Wehrfähigkeit behandelt werden, keineswegs aber in Beziehung auf die Aeußerlichkeiten. Säbel, Flinten, Patrontaschen und Fahnen sind überflüssig, sogar schädlich; aber das „Stillgestanden!“ muß als Grundlage der Ordnungsübungen in allem soldatischen Ernste ausgeführt werden. Jene straffe Haltung aller Glieder, bei welcher schon das bloße Stillstehen — welches freilich in der Anwendung sehr zu beschränken ist — eine wirksame körperliche Uebung bildet, muß durchaus erzwungen werden und läßt sich auch bei Knaben dieses Alters mit nicht zu großer Strenge leicht herstellen. Sie bildet für alles übrige eine ganz neue Basis. Die Richtung muß fleißig und ernsthaft, aber nicht mit der Genauigkeit des Exercirplatzes geübt werden, da hierbei leicht Ueberdruß und Ermüdung, wo nicht gar gelegentlich Erkältung, durch zu langes Stillstehen herbeigeführt werden kann. Hauptaugenmerk sei vielmehr, möglichst rasch die annähernde Richtung finden zu lassen, einen bestimmten und kräftigen Uebergang aus der ungeordneten in eine beliebige geordnete Linie einzuprägen und dabei das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit und den Instinct der Fühlung auszubilden. Auf die absolut gerade Linie einer breiteren Front verzichte man.

Die Wendungen dagegen lasse man genau nach dem Exercirreglement einüben und ruhe nicht eher, bis sie genau so gut klappen, wie bei der Armee; denn die Schüler bringen hierfür Sinn mit und können diese Genauigkeit leicht erreichen, wenn der Lehrer gut und scharf commandirt. Ob man auch die vom Exercirreglement ausgeschlossenen Arten von Wendungen üben wolle, bleibt ziemlich gleichgültig. Wir würden die Einfachheit vorziehen und den Vorwurf der Einseitigkeit in diesem Punkte nicht scheuen. Beim Marsche begnüge man sich nicht mit einfachem Taktgehen, plage aber auch die Schüler nicht mit dem pedantisch gerichteten Parademarsch, mit dem ermüdenden Reihenmarsch und mit dem genauen Einhalten des Armeetempos, das vielmehr etwas beschleunigt werden muß. Der Marsch nach Zählen, eine vortreffliche gymnastische Uebung, werde zu Grunde gelegt und öfter, mit der ganzen Abtheilung wie gruppenweise, eingeübt. Unbedingte Gleichmäßigkeit des Trittes, ein sicheres Antreten, ein starres Halt! und andauerndes Festhalten des Trittes im Sectionsmarsch lassen sich mit Sicherheit erzielen, nicht minder sind die schönen, belebenden Wendungen im Marsche zu häufiger Anwendung zu bringen. Die Evolutionen des Compagnie-Exercirens, als Schwenkungen, Aufmärsche, in Reihen setzen u. s. w., sind im weitesten Umfange einzuüben und bilden für den, der sie zu handhaben versteht, ein unererschöpfliches Material.

An diese einfachen und doch schon reichhaltigen Uebungen schließt sich nun der weitere Stoff mit Leichtigkeit an; doch ist dabei immer von der militärischen Aufstellung auszugehen und auf diese zurückzukehren, damit die Gewöhnung an sie völlig einwurzele. Zunächst kann man noch nach Commando die Glieder auflösen, Festerstellungen einnehmen und dieselben mannigfaltig verändern lassen. Nicht minder zweckmäßig aber läßt sich hier das ganze Gebiet der Freiübungen anschließen, so weit man es eben ausdehnen will und mag. Natürlich sind sie dann in Takt, Haltung, Genauigkeit ganz dem militärischen Geist der Ordnungsübungen anzupassen; auch der Befehl muß sich darnach richten. Hier dürfte denn freilich aus praktischen Gründen Rothstein's Terminologie der weit rationelleren Wasmannsdorff'schen in manchen Punkten vorzuziehen sein. Die Bedeutung dieses Umstandes reducirt sich aber sehr, wenn man bei diesen Uebungen das analytische Princip gebührend einschränkt und so bald als möglich zu den tempomäßig fortgesetzten Uebungen übergeht. Bei diesen muß der Lehrer nothwendig vorher die Combination von Bewegungen und die Taktart, welche er haben will,

beschreibend angeben und nur Anfang und Ende der Uebung bedarf des markirten Commandos. Das Verhalten des Lehrers und der Uebenden gleicht inzwischen dem einer ruhig marschirenden Abtheilung. Wir haben es jedoch bei diesen Uebungen zweckmäßig gefunden, die Festigkeit des Tactes häufig bald durch kräftiges Zählen, bald durch sichtbares Tactschlagen zu unterstützen, zuweilen auch die Schüler selbst den Tact laut zählen zu lassen. Wir bedienten uns ferner eines schulterhohen, handsfüllenden Stabes aus Buchenholz, um nicht nur einige wenige militärische Griffe mit der Waffe nachzuahmen, sondern namentlich auch, um bei den Freiübungen ein Geräth zur turnerischen Beschäftigung der Armkraft zu haben, das die mannigfaltigste Verwendung zuließ. So wurden die Freiübungen in nicht zu spärlicher Auswahl gleichsam in einen militärischen Rahmen gefaßt; nicht minder geschah dies aber mit zahlreichen Laufübungen, indem bald ein Glied formirt, rechtsum gemacht und ein Schneckenlauf unternommen, bald Dauerlauf in Zugfront geübt, bald gliedweise ein Wettlauf nach einem angegebenen Ziele veranstaltet wurde. In letzterem Falle löste sich natürlich die Ordnung auf und wurde nach lauter Verkündigung der Sieger gleich neu gebildet. Läßt sich schon in dieser Weise eine bedeutende Abwechslung in strenger Einheit des Ganzen leicht erzielen, so vermehrt sich diese Freiheit nun noch, wenn man die so geordnete Schülerzahl hinausführt in Wald und Feld — freilich nicht, um dort die ganze schöne Zeit mit einförmigem Drillen hinzubringen. Unterwegs übe man das Tactgehen, veranlasse auf den trefflich dazu geeigneten breiten und festen Landstraßen Evolutions aller Art; an Ort und Stelle aber nehme man die herrlichen Turnspiele vor, die gerade auf dieser Stufe wieder so gern gespielt werden. Ich habe die Erfahrung gemacht, daß ein einzelner Lehrer leichter und sicherer mit Hunderten militärisch disciplinirter Schüler dergleichen unternehmen kann, als mit vierzigen, die nur die Spießförmigen Ordnungsübungen gelernt haben. Für jede Organisation findet der Lehrer im Heerwesen vorgebildete und leicht anwendbare Formen, wo er sonst auf's Erfinden angewiesen wäre. Bei den ergänzungsweise eintretenden Geräthübungen dürfte dann neben Hangelred, Langbarren und dergl. namentlich auch Sprungred, Schwebebaum, Rante, sowie Graben zum Weit- und Tief sprung nicht zu vergessen sein; auch der Vor-Jahn'sche Querbalken ist für diese Stufe ganz zweckmäßig.

Für die Volksschule auf dem Lande könnte man ein ähnliches System von Uebungen füglich um einige Altersjahre später ansetzen und etwa die Bursche von 14—17 Jahren aus mehreren Gemeinden — wenn auch einige Meilen weit — je alle Monate an einem Samstage zusammenkommen lassen. Ein Lehrer, der sich dazu eignete, die Uebungen zu leiten, wäre im Nothfalle aus einer Stadt zu committiren, und gediente Leute vom Lande wären hier und da zur Hülfleistung heranzuziehen.

Die dritte Stufe des gymnastischen Unterrichtes, etwa für das Alter von 15—18 Jahren, hat eine Aufgabe, welche für die meisten deutschen Staaten sehr schwer auszuführen ist, so lange nicht die Last der Abiturientenprüfungen und die Ueberbürdung der oberen Classen mit Präparationen und schriftlichen Arbeiten bedeutend erleichtert wird. Es ist unvernünftig, England mit seinen von Jünglingen so eifrig betriebenen Turnspielen als Muster hinzustellen, ohne zugleich die Verhältnisse zu bekämpfen, welche bei uns einen ähnlichen Sinn der Jugend unterdrückt haben oder nicht aufkommen lassen. Abgesehen von andern großen Bewegungsspielen könnten sonst die oberen Classen allwöchentlich mit meilenweiten Dauergängen förmliche Felddienstübungen verbinden, die mit leichten Modificationen sich zu den unterhaltendsten Spielen gestalten ließen und dabei doch dazu dienen, Terrainkenntnis zu verbreiten, die Glieder und die Sinne zu üben und turnerische Besiegung aller Hindernisse des Bodens zu fördern. Die elementare Tactik wäre nur bei passenden Gelegenheiten, z. B. Märschen auf Landstraßen u. s. w. zu repetiren, im übrigen Geräth- und Gerüstübungen in den Vordergrund zu stellen. Es schadet dabei durchaus nichts, wenn die auf untern Classen erworbene Fertigkeit in der elementaren Tactik sich theilweise wieder verliert. Es sollen ja doch keine fertige Cadetten geliefert, sondern Geist, Sinn und Kräfte der Schüler für das Heer-

wesen vorbereitet werden. Jedem Alter das Seinige! Der Jüngling will volle, freie Entfaltung seiner persönlichen Kräfte, daher Red, Barren und ein wenig Freiheit! Die auf der mittleren Stufe anzuwendenden Stäbe fallen natürlich weg; wo aber die Mittel es erlauben, wäre ein tüchtiger Coursus im Bajonnetfechten für die ältesten und stärksten Schüler ganz an der Stelle.

Auch dem Degenfechten möchten wir das Wort reden, während das Kappier von der Schule besser verbannt bleibt. Ließe sich freilich, was kaum zu erwarten ist, auch für die vierte Stufe eine so durchgreifende Organisation erzielen, wie wir sie wünschen, so könnte man die Fechtübungen für sie versparen. Dertliche Verhältnisse, Art der Lehrkräfte, Geldmittel und andere Umstände, werden hierüber entscheiden müssen.

Die vierte Stufe endlich greift über die Schulzeit hinaus. Möchte es nämlich gelingen, die erwachsene Jugend an Universitäten, in Handelsstädten, auf dem Lande, je nach den Verhältnissen unter staatlicher Aufsicht in Vereine zu sammeln, welche den Gebrauch unserer Hauptwaffe, namentlich das Scheibenschießen und das Bajonnetfechten in freier, aber geordneter Weise üben, so wäre damit dem ganzen System die Krone aufgesetzt. Die bestehenden Turnvereine dürften dadurch natürlich nicht verdrängt, sie müßten im Gegentheil eifrig gefördert werden.

Die Ausbildung der noch nicht in's Heer eingetretenen Jugend mit der Waffe darf jedoch nicht ganz unabhängigen Wehrvereinen überlassen werden. Diese sollten auf das männliche Alter beschränkt bleiben. Der Staat biete für die Jugend seine Mittel und nehme dafür — nöthigenfalls durch ein Gesetz — das Recht der Aufsicht und Leitung in Anspruch*).

*) Jene engere Beziehung des Turnens zum Wehrsystem ist namentlich betont worden von Prof. Dr. D. H. Säger, welcher an das Turnen der deutschen Jugend die Hauptforderung stellt, daß es streng und ernst nur auf das Ziel der Wehrtüchtigkeit und Waffenführung gerichtet und darnach gestaltet, als Vorschule für den Krieg behandelt werde. Zu diesem Zwecke tritt die Sägersche Turnschule mit ganz neuen Forderungen in Betreff der Übungen, der Geräthe und Übungsräume auf. Die turnerischen „Ordnungs- und Feitübungen“ nehmen die Form von militärischen Exercitien und fechtartigen Bewegungen an; die Befehlsart nähert sich den militärischen Commando's und die Ausführung der Übungen soll mit raschem und energischem Ruck und Zuck erfolgen.

Zunächst ward diese Sägersche Turnmethode unter Zugrundelegung der „Turnschule für die deutsche Jugend, Leipzig, Reil, 1864“ für Württemberg maßgebend. Vorwiegend sind darin die Übungen mit dem Eisenstabe und die Hantelschwünge. Viele von den seither gebräuchlichen Feitübungen läßt Säger nur mit Beschwerung der Hände durch einen flintenlaufähnlichen Eisenstab oder Hanteln ausführen; ja sogar beim Lauf und Sprung soll dieser Eisenstab getragen werden, wie er zuletzt auch zum Zielwurf verwendet wird. Er wird in vier Arten im Gewichte von 1 bis 3 Kilogr. für die verschiedenen Altersstufen als Belastungs-, Wurf- und Fechtgeräth in Gebrauch genommen mit Zuhülfenahme von allerlei Stellungen, Lagen, Tritten, Schritten und Sprüngen, wobei namentlich die Auslage- und Ausfallstellungen viel zur Verwendung kommen. Die Turnjugend soll sich an die gewehrartige Führung dieses Handgeräthes mit Auf! Ab! und Ueber! gewöhnen.

Zu diesem Zwecke stellte S. eine lange Reihe eigenthümlicher Stabschwünge auf, welchen ein Ueberführen des Stabes von Rechts- nach Linkschultern und umgekehrt in gleichmäßig 8 Zeiten zu Grunde liegt, dem sich die Stabgriffe und Stabschwünge einreihen. Damit im Zusammenhange werden aus dem Gebiete der Ordnungsübungen die Wendungen, die Gliederung nach Zügen und Halbziügen, die Schwenkungen und der Marsch und Straßschritt nach militärischem Vorbilde geübt.

Mit diesen zweckmäßigen, bildenden und schönen Eisenstabübungen haben sich die Turner bald befreundet, besonders da sich viele wieder von ihnen auch spießisch verwenden ließen. Andererseits tabelten manche mit Recht das Fehlen der in Deutschland gebräuchlichen Geräthübungen, die Säger grundsätzlich erst vom 14. Jahre an zugelassen wissen wollte.

So kam er zur Herausgabe eines weiteren, ebenfalls originellen Werkes: „Neue Turnschule. Mit 24 Holzschnitten. Stuttgart 1876“, wo ein längeres Capitel unter der Ueberschrift „das Klettern“ neu auftritt, in welchem S. die hauptsächlichsten Geräthübungen: Pferdesprung, Stütz-

Wir haben hier versucht zu zeigen, welche Modificationen und Erweiterungen der gymnastische Unterricht erhalten könnte, um in einer durchgreifenderen Weise, ohne eigentliches Cadettenwesen, auf die Wehrfähigkeit vorzubereiten. Dem idealen Zweck der Leibesübungen aber wird eine solche Annäherung an den Zweck des Heerwesens um so weniger schädlich sein, je mehr erkannt wird, daß ein Kampf des Menschen mit seines gleichen immer zur Aufbietung aller persönlichen Kräfte führt und um so erfolgreicher ist, je harmonischer diese ausgebildet sind. Daher die Ueberlegenheit der Hellenen über die Barbaren! Hat doch selbst die Erfindung immer neuer Mordwaffen, die ferner und ferner tragen, nur dazu dienen müssen, die alte Wahrheit in ein um so helleres Licht zu setzen, daß unter annähernd gleichen Verhältnissen der Geübtere siegt und um so sicherer, je freier und menschlicher seine Uebung ist, d. h. je mehr sie das allgemeine Ideal aller Leibesübungen in sich aufnimmt*).

und Hangübungen an verschiedenen Geräthen und das eigentliche Klettern unterbringt, offenbar um damit dem Vorwurfe des Mangels von Geräthübungen zu begegnen. Die Schrift ist wegen der ganz abnormen Schreibweise und der excentrischen Anschauungen des Verfassers schwer zu verstehen, doch ist hier dem Verständnis wenigstens mit einigen bildlichen Erläuterungen zu Hülfe gekommen, wodurch die Stellungen und Bewegungen charakteristisch vorgeführt sind. Mit der Schrift: „die Steharbeit. Nationalerziehungsfrage in 70 Sätzen aus dem Leben. Heilbronn, Genninger, 1879“, eine Sammlung theils wunderlicher, theils zutreffender und anregender turnpädagogischer Anschauungen und der letzten: „Herkules am Scheidewege“, ebendas., hat die schriftstellerische Thätigkeit des für die Sache begeisterten württembergischen Turnlehrerbildners vorläufig ihren Abschluß gewonnen.

Das wird festzuhalten sein, daß die Wehrhaftmachung unserer Jugend keineswegs den einzigen Zweck des Turnens ausmacht, so daß in Jäger's Turnschule wohl eine Seite der Turnmethodik zur Geltung kommt, nicht aber das Ganze der reichhaltigen Bildungsmittel des deutschen Turnens, wie sie dasselbe durch die Arbeiten von GutsMuths, Zahn und Spieß herausgebildet hat. Andererseits sind Gesundheit, Kraft, Ausdauer und Gewandtheit die sicheren Erfolge eines vernünftig betriebenen Turnens, welche von der Heeresverwaltung geschätzt und bei der Recrutenausbildung gern mit berechnet werden. Nur fordert der Krieg von Soldaten noch anderes: Schärfe der Sinne, Ortsinn, Aufmerksamkeit, guten Humor, Klugheit und Einsicht in bürgerliche Kenntnisse und Fertigkeiten, militärische Kenntnisse, Fertigkeiten und Gewöhnungen, Waffenkunde, Gehorsam, Sicherheits- und Kundschaftsdienst, militärischen Blick für Bodengestaltung, Besonnenheit und Olyferwilligkeit, alles Eigenschaften und Tugenden des Soldaten, welche durch die militärische Gewöhnung zu einem Ganzen eng verschmolzen werden. Das alles läßt sich auf dem Turnplatze nur zu einem kleinen Theile erreichen, und noch viel weniger sind derartige Forderungen an das noch unreife Jugendalter zu stellen. In umfassender Weise erörtert dies wie überhaupt die ganze Frage Dr. H. Stürenburg in der Abhandlung: „Erziehung zur Wehrhaftigkeit. Leipzig 1878“, und in: „Deutsche Zeit- und Streitfragen, Heft 116. Wehrpflicht u. Erziehung. Berlin 1879“. Seine Worte sind um so höherer Beachtung werth, da er „abwechselnd als Landwehrofficier den Degen und als Lehrer das Schulcepter zu führen“ hat und zugleich als wohlbeleesener Turnlehrer ein Wort mit spricht. Er reducirt und berichtigt dabei die übertriebenen Forderungen und extremen Anschauungen von Walker, Docent der Staatswissenschaft (die militärische, nationale, sociale und kirchenpolitische Nothwendigkeit der militärischen Jugenderziehung), sodann von dem kais. k. Major Feldmann (die Körperübungen in der Volksschule u., Wien 1879) u. a. Er hebt sehr richtig hervor, daß die militärische Dienstzeit, ganz abgesehen vom Turnen, unendlich viel beiträgt für Heranbildung einer gesunden Männlichkeit, wobei er noch im einzelnen die Gefahren einer militärischen Jugenderziehung zusammenstellt. Daß die Einjährigfreiwilligen während ihrer Dienstzeit Vorlesungen belegen und hören können, bezeichnet er als gleich ungünstig für die bürgerliche wie für die militärische Ausbildung. Er will dem Militär ganz lassen, was sein ist, und dasselbe Vorrecht auch der Schule wahren. Seine zeit- und sachgemäße Untersuchung gipfelt in dem Satze: „daß die nach den in der Erziehung selbst liegenden Grundsätzen beste Erziehungsweise auch die beste zur Wehrhaftigkeit sei.“

KL.

*) Die Fortschritte in der Entwicklung des Turnens gingen in neuerer Zeit von einzelnen Männern als ihren Vertretern aus, um welche sich eine Anzahl begeisterter Anhänger scharte; so wurden Centralpuncte dieser Art Schneppenthal (GutsMuths), Berlin (Zahn), Darmstadt (Spieß). Wie sich aber die Erkenntnis von dem Werthe dieser Uebungen wieder allgemeiner verbreitete und

Die Literatur unseres Gegenstandes ist noch ebenso arm an grundlegenden und bedeutenden Werken, als sie an Streitschriften, Leitfäden, Gelegenheitschriften und vereinzelt Abhandlungen reich ist. Ein äußerst reichhaltiges Verzeichnis, in welchem übrigens das Beste und das Schlechteste in unterschiedloser Folge aufgeführt ist, enthält die von G. F. Lenz, Berlin 1861 herausgegebene Zusammenstellung von Schriften über Leibesübungen (26 Seiten 3 Sgr.). Zur Orientirung leistet die wesentlichsten Dienste Dr. Klotz, Katechismus der Turnkunst, eine kundig und umsichtig angelegte kleine Encyclopädie (Leipzig 1879 320 Seiten, 2 M. 50 pf.), welche jeder zur Hand haben sollte, der sich mit dem Turnwesen eingehender beschäftigen will. Dem ersten Abschnitt derselben verdanken wir es, daß wir in unserer obigen Darstellung eine Menge von Daten der äußeren Geschichte übergeben und dafür eine vollständige Entwicklung der Hauptsachen geben konnten; dort ist denn auch die Literatur so weit berücksichtigt, daß wir uns hier auf Hervorhebung des Wichtigsten und Beibringung einiger Ergänzungen über Werth und Charakter einiger Werke beschränken dürfen.

Zur Geschichte der Leibesübungen sind außer Krause, Gymnastik und Agonistik der Hellenen, Leipzig 1841 und Jäger, Gymnastik der Hellenen Göttingen 1857 (erstere archäologisch und philologisch, letztere mehr culturhistorisch und philosophisch) noch die betr. Abschnitte mehrerer philologischer Werke, wie Bernhardt, Grundriß der griech. Literatur I. Thl., Becker's Charikles, Guhl und Koner, Leben der Griechen und Römer u. a. zu beachten; ferner die vorzüglichen Aufsätze von W. L. Mayer in den N. Jahrb. III. § 1. 3. u. 4. — Für die neuere Geschichte die Biographien Jahn's (Biographie und Denkmal für GutsMuths fehlen noch!), Pröhle, Fr. L. Jahn's Leben, neu bearbeitet von Euler, 1878—1880, W. Angerstein, Jahn, ein Lebensbild für das deutsche Volk, Berlin 1861; ferner eine Reihe von Aufsätzen in den N. Jahrb., worunter besonders die in den 4 ersten Bänden erschienenen von Klotz, E. Dürre und Bachmannsdorf (einem der gründlichsten Kenner der Literatur der Leibesübungen) Beachtung verdienen; von Kaumer, Gesch. der Päd., 3. Bd.; König, Gesch. des Turnens in Breslau, Programm 1859. — Von systematischen Werken haben wir die wichtigsten, die von GutsMuths, Vieth, Spieß, Rothstein, Klotz schon im Obigen erörtert. Wir nennen ferner: Niggeler, Turnschule für Knaben und Mädchen, Zürich 1877 u. 1878. (Spieß'sche Schule); N. Schulze und E. Angerstein, Leitfaden für Knaben- und Mädchenturnen, Berlin 1858, nebst einem Nachtrag: die Frei- und Ordnungsübungen in der Volksschule, Berlin 1861 (deutsche Schule mit Berücksichtigung von Rothstein und besonders von Spieß); W. Angerstein, Uebungstafeln zum Gebrauch beim Knaben-

man in den maßgebenden Kreisen fand, daß die Sache nicht dem Zufall zu überlassen, sondern in geordneter Weise für die Vorbereitung tüchtiger Turnlehrer zu sorgen sei, wurden in den einzelnen Ländern eigentliche Turnlehrer-Bildungsanstalten gegründet, so in Berlin, Dresden (1850), Stuttgart (1862), Karlsruhe (1869), München (1873), und die Schriften ihrer Vorsteher bezeichnen die specielle Richtung, welche die einzelnen, meist in Uebereinstimmung mit den Grundsätzen von Spieß, nahmen. Wir haben in dieser Beziehung noch nachzutragen: M. Klotz, Anleitung zur Ertheilung des Turnunterrichts. 2te Aufl. Dresden 1873. — A. Maul, Anleitung für den Turnunterricht in Knabenschulen, Karlsr. 1878. — Weber, Grundzüge des Turnunterrichts in Volks- und Mittelschulen. München 1877—78. — Für besondere Turnkreise sind noch berechnet: Hausmann, das Turnen in der Volksschule. 3te Aufl. Weimar 1877. — Marg, Leitfaden für den Unterricht in Volksschulen. 3te Aufl. Bensheim 1878. — Schettler, Turnschule für Mädchen und Knaben. Plauen 1878. — Lion, Bemerkungen über Turnunterricht in Knaben- und Mädchenschulen. Leipzig 1877. — Danneberg, Leitfaden für den Turnunterricht. Frankfurt a. M. 1875.

Fördernd wirkten ferner die Vereinigungen der Turnlehrer in den einzelnen Ländern, wie die Turnlehrervereine in Berlin mit verschiedenen Provincialvereinen, dann die sächsischen, bayerischen, schwäbischen, badischen, welche sich mit Lösung von theoretischen und praktischen Fragen unter Vorführung von Turnklassen eifrig beschäftigen und in den allgemeinen deutschen Turnversammlungen (Berlin, Gera, Dresden, Görlitz, Stuttgart, Salzburg, Darmstadt, Braunschweig) ihre Spitze gefunden haben. Vergl. den Art. „Turnlehrer“ in Bd. IX. Kl.

und Männerturnen*). — Bei der Einrichtung von Turnplätzen berücksichtige man unsern Artikel Turnanstalten in Vb. IX. Von den Hülfswissenschaften werden wir die Pädagogik hier nicht besonders zu besprechen brauchen, doch wollen wir noch einmal auf den Schatz aufmerksam machen, der in Spieß' kleineren Schriften enthalten ist; für die anthropologischen Studien empfehlen wir Meyer's Lehrbuch der Anatomie 2. Aufl., Leipz. 1861; Lewes, Physiologie des täglichen Lebens, übers. v. Carus, Leipzig 1860; Ludwig, Lehrbuch der Physiol. des Menschen, 2. Aufl., Leipzig 1858—1860. Desterlen, Handbuch der Hygiene, 2. Aufl. Tübingen 1857.

A. Lange †, mit Zusätzen von Klotz.

Leibniz. Gottfried Wilhelm Freiherr v., ist am 21. Juni (a. St., 1. Juli n. St.) 1646 zu Leipzig geboren. Seine Eltern waren Friedrich Leibniz, Professor der Moral, Actuarus der Universität und Notar zu Leipzig, und Katharina, die Tochter des damals sehr berühmten Rechtsgelehrten Schmund. Beide standen in dem Mufe aufrichtiger Frömmigkeit und legten die Keime der Ehrfurcht vor Gott, welche sich in dem Leben des großen Gelehrten so segensbringend entwickelten, in das Herz des Knaben. Dem früh (am 5/15. Sept. 1653) verstorbenen Vater war es doch noch vergönnt, der ungewöhnlichen Lernbegierde und den vorzüglichen Anlagen des Sohnes die erste Richtung zu geben. Seine weitere wissenschaftliche Ausbildung geschah in einer so interessanten Weise, daß die Pädagogik nicht ohne reichen Gewinn seiner Jugendgeschichte einige Aufmerksamkeit zuwenden würde. Er besuchte die Thomasschule zu Leipzig, aber all' sein Lernen gieng neben dem Schulunterrichte, nicht bloß von diesem unabhängig, sondern unter theilweiser Gegenwirkung desselben vor sich. Trotz des regelmäßigen Besuchs der Schule, später der Universität, war und blieb Leibniz Autodidakt. Von seinem achten Jahre an las er alle möglichen, d. h. alle ihm zugänglichen deutschen Bücher und versuchte zugleich ohne Hilfe eines Wörterbuchs die Lectüre des Livius. Er verdeutschte sich nämlich zuerst die Unterschriften der zwischengebrachten Holzschnitte, und gewann von da aus allmählich durch immer wiederholtes Lesen das Verständnis des Ganzen. Nächst der lateinischen Sprache wandte er sich der griechischen und dem Studium der Logik mit besonderem Eifer zu; noch in seinen höchsten Lebensjahren legte er auf diesen Studiengang großes Gewicht. Er verdankte ihm die Fähigkeit, alle Wissensgebiete selbständig zu betreten, das klare und scharfe Urtheil, welches ihn von der Beschäftigung mit allem mittelmäßigen, schwulstigen u. s. f. ferne hielt, und endlich die leitenden Grundsätze seines Denkens, „überall bei den Worten und Sachen der Seele nach Klarheit, bei den Dingen nach dem Nutzen zu fragen“. Er war also von Anfang an weit mehr ein Denker, ein Selbstdenker, als ein Vielwisser, und wenn von ihm gesagt ist, „er wollte alles lesen und alles lernen“, so muß ergänzt werden: um allen Dingen auf den inneren Grund zu kommen. Bereits mit 15 Jahren lustwandelte er in einem Wäldchen bei Leipzig, dem Rosenthal, um mit sich über die Lösung eines philosophischen Problems zu Rathe zu gehen.

Sein äußerer Lebensgang kann hier nur angedeutet werden. Er bezog 1661 die Universität Leipzig, wurde 1663 Baccalaureus, 1664 Magister der Philosophie, konnte

*) Nachträglich nennen wir: L. Grasberger, Geschichte der Erziehung im classischen Alterthum, 1864. — S. Binz, die Gymnastik der Hellenen. Gütersloh 1878. Ders., die Turnübungen im Mittelalter, 1880. — Niggeler, Biographien hervorragender Förderer des Turnwesens. Bern 1879. — Ferner: Lion, Kleine Schriften über das Turnen von Spieß, 1872. — Ravenstein, Volksturnbuch, 1876. — W. Jenny, das Wesen der Frei- und Ordnungsübungen, 1878. — L. Wasmannsdorf, die Ordnungsübungen des deutschen Schulturnens, 1868. — Lion, Leitfaden für den Betrieb der Frei- und Ordnungsübungen. 6. Aufl. 1879. — A. Maul, die Freiübungen im Turnunterricht, 1862. — Schettler, Spiele zur Uebung und Erhebung des Körpers und Geistes von GutsMuths. 5. Aufl. 1877. — Klotz, Das Turnen im Spiel für Knaben. 1861. Ders., das Turnen in den Spielen der Mädchen, 1862. — Schreiber, ärztliche Zimmerymnastik, 1875. — Klotz, Pantelbüchlein für Zimmerturner, 1876. Ders., weibliche Hausgymnastik, 1873; L. Seeger, diätetische Zimmerymnastik, 1878. KL

wegen seiner Jugend die Zulassung zur Promotion als Doctor der Rechte in seiner Vaterstadt nicht erlangen, gewann diese Würde am 5. Nov. 1666 zu Altdorf durch so glänzende Leistungen, daß ihm der Rath von Nürnberg eine Professur antrug. Diese lehnte er ab, nahm aber die Stelle des Secretärs einer alchymistischen Gesellschaft, „der Rosenkreuzer“, an. In dieser fand ihn der berühmte Staatsmann Baron J. C. von Boineburg, welcher ihn nach Frankfurt a. M. in seinen persönlichen Dienst zog, ihm aber schon 1670 eine freie Stellung bei dem Kurfürsten von Mainz, Johann Philipp von Schönborn, verschaffte. Die eigenthümlichen Verhältnisse des Mainzischen Hofes gaben ihm den willkommenen Anlaß zu einer Reise nach Paris 1672, London 1673 und wieder nach Paris, von wo aus er 1676 als Bibliothekar nach Hannover gieng. Nun entwickelte sich jene Thätigkeit, welche an Umfang und Tiefe ihresgleichen kaum anderswo gefunden hat. Die durch wiederholte Reisen, namentlich nach Berlin, Wien, Rom, unterstützte Verbindung mit den bedeutendsten Gelehrten jener Zeit, mit den Akademien zu Paris, London und Berlin, deren letzte er mit gegründet hat, und die bedeutame schriftstellerische Thätigkeit treten fast hinter der öffentlichen Wirksamkeit zurück. Der Freund des Herzogs Johann Friedrich, des Kurfürsten Ernst August von Hannover, der Vertraute der Kurfürstin Sophie, der Lehrer der Königin Sophie Charlotte, nahm an der Erhebung Hannovers zum Kurfürstenthum, Preußens zum Königreich, der Besteigung des englischen Königthrones durch seinen Herrn, den Kurfürsten Georg Ludwig von Hannover, an den europäischen Umwälzungen, welche Louis XIV. von Frankreich bewirkte, den lebhaftesten Antheil. Er war die Seele der natürlich eiteln Bemühungen, die evangelische und die katholische Religion wieder zu vereinigen, wie derjenigen, welche auf eine Verbindung der Reformirten und der Lutherischen ausgiengen. Seine äußere Stellung entsprach dieser weiten Wirksamkeit; er wurde nach und nach Hofrath, Geh. Hofrath, Reichsfreiherr, Präsident der Berlinischen Akademie, und nur sein treues Beharren am Väterglauben war die Ursache, daß ihm in früheren Jahren ehrenvolle Stellungen in Paris, in späteren das Amt eines Bibliothekars am Vatican entgieng. Leibniz überlebte seine fürstlichen Freunde und starb — mitten in großartigen, wissenschaftlichen Entwürfen, aber vereinsamt — zu Hannover an einem Sichtenfall den 14. November 1716.

Unter seinen zahlreichen Schriften ist die berühmteste der *essai de Théodicée sur la bonté de Dieu, la liberté de l'homme et l'origine du mal*, hervorgegangen aus Gesprächen mit der Königin Sophie Charlotte; sonst sind zu nennen: *monadologie*, gewöhnlich: *principia philosophiae* (ad principem Eugenium); die 50 Jahre nach seinem Tode herausgegebenen *nouveaux essais sur l'entendement humain* gegen Locke (s. d. Art.); das nur bei genauer Kenntnis der Unionsverhandlungen verständliche *systema theologicum* und die jüngst von Berg edirten *annales imperii occidentis brunsvicens.* (1843—1845). Aber Leibniz durfte sagen: „der kennt mich schlecht, der mich nur aus meinen Schriften kennt.“ Er war größer als seine Bücher; in keines derselben ist die ganze Fülle seines Geistes ausgeströmt. Das war freilich auch einem Manne unmöglich, der gleichzeitig in der Rechtswissenschaft, in der Politik, in der Philosophie, Theologie und Mathematik den ersten Rang einnahm, resp. mit einem Newton oder Spinoza theilte, von dem Gotsched sagte: „Es ist zu verwundern, daß dieser große Mann in allen Arten der Dinge, daran er sich gewagt, solche Meisterstücke vortreibt, als ob er sich sein Leben lang auf nichts anderes gelegt hätte.“ Deswegen liegt auch seine Bedeutung nicht in seiner literarischen Wirksamkeit, sondern in dem lebendigen und gewaltigen Einfluß, welchen dieser reiche Geist überall auf die Entwicklung der Cultur übte. Es darf darum sein Name, wo immer es sich um die Geschichte eines Lebensgebietes der christlichen Cultur handelt, nicht übergangen werden. Und dies ist auch der Gesichtspunct, von dem aus die Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens sein gedenken muß, wenn er diesem auch mit keinem seiner Werke unmittelbar gedient hat.

Mittelbar hat er ihr viel geleistet: zunächst durch seine Bemühungen um die Un-

terrichtsgegenstände und ihre Methode. Es ist ja bekannt, daß er durch die Erfindung der Differenzialrechnung, zu welcher er früher und auf einem ganz andern Wege als Newton gelangte, die mathematischen Wissenschaften zu einer vor ihm nicht geahnten Höhe erhoben hat. Anderer Art war die Förderung, welche die Geschichtsschreibung durch ihn empfing; unter seiner Anregung, Unterstützung und Mitwirkung trat deutsche Reichs- und Provinzialgeschichte an die Stelle der vordem gepflegten Fürsten-Genealogie; namentlich aber gieng Leibnitz selbst darauf aus, die tiefsten und innersten Fäden zu finden, mit denen die Geschichte der Völker in einander geschlungen und mit denen die ewigen Ideen in sie verwebt sind. Und welchen Eifer wandte er darauf, die Wissenschaft auszubreiten, ihre Früchte allgemein zugänglich zu machen, den Sinn für sie zu erwecken. Der Gründer und erste Präsident der Berliner Akademie — oder wie sie erst hieß: Societät der Wissenschaften — tritt als Erzieher und Lehrer des ganzen Volkes auf. Der von ihm geschriebene Stiftungsbrief der Societät und die Denkschriften, welche Leibnitz dem Kurfürsten Friedrich III. überreichte, stellen den Arbeitern eine dreifache Aufgabe: „Es soll eine deutsch gesinnte Societät der Scienzien sein“, insonderheit soll deutsche Sprache und deutsche Geschichte gepflegt werden; die Wissenschaft soll in gemeinnützigem Sinne getrieben werden, daß die Kenntnisse sich im Volke ausbreiten, läutern, ordnen und in Erfindungen sich anwendbar erweisen und endlich — die Hauptsache, hier sehr ernst gemeint — der evangelisch-christliche Gesichtspunct sollte in der Akademie der maßgebende sein.

Unseren besonderen Dank verdient ferner die Sorge, welche er von Anfang an und unter allen Verhältnissen für die Ausbildung, wie für die Geltendmachung seiner Muttersprache getragen hat. Die Zeugnisse dafür liegen zu Tage. Der 23jährige Jüngling begleitet die Herausgabe eines italienischen Philosophen mit einer Abhandlung über das Verhältnis von Form und Inhalt der Philosophie unter besonderer Rücksicht auf die Deutschen und empfiehlt die Behandlung der Philosophie in der Muttersprache. In dieser Abhandlung findet sich der Satz, daß die Deutschen in ihrer Muttersprache einen ganz besonderen Maßstab und Probirstein für die Wahrheit besäßen, ein Wort, aus dem ein gewissenhafter Unterricht viel Gewinn ziehen kann. Achtundzwanzig Jahre später bestimmt ihn der Friede von Nysswid, seine Mitbürger von neuem an ihre Heiligthümer und Reichthümer zu erinnern. Er schreibt die „Anvorgreiflichen Gedanken, betreffend die Ausübung und Verbesserung der deutschen Sprache.“ Mit der beredtesten Wärme spricht er von dem Berufe der deutschen Nation in der christlichen Welt, von ihrer Pflicht, es den anderen an Verstand und Tapferkeit zuvorzuthun; letzteres sei geschehen; zum ersteren sei, nachdem die Wissenschaft zur Stärke gekommen, hohe Zeit. Er charakterisirt die Sprache nach ihren Lichtseiten und Vorzügen, wie nach ihren Mängeln, um über ihren damaligen Zustand, besonders die Sprachmengerei ein schonungsloses Gericht zu üben. Dann giebt er die Entwürfe zu drei Hauptwerken, in denen sich die Bemühungen um die Sprachverbesserung concentriren sollten: Sprachbrauch, Lexikon; Sprachschatz, cornu copiae; Sprachquell, glossarium; 1792 hat Minister von Herzberg einen Ausschuß der Berliner Akademie mit dem Auftrage ernannt, den von Leibnitz vorgezeichneten Plan auszuführen. — Als das dritte Werk in dieser Richtung haben wir den Stiftungsbrief der Berliner Akademie (s. oben) zu nennen.

Aber nicht nur die Geschichte des Unterrichtes, sondern auch diejenige der eigentlichen Pädagogik nennt Leibnitz mit Auszeichnung. War er doch selbst, wenn auch nur kurze Zeit (1672 bis 1674) Erzieher; mit welchem Ernst und mit welcher richtigem Urtheile, mag man bei seinem Biographen nachlesen (Guhrauer I. S. 152); mit welchem Erfolge, lehrt die Geschichte. Sein Zögling, Ph. Wilhelm Graf von Boineburg, „der große Boineburg“, wurde nicht nur ein ausgezeichnete Staatsmann, sondern blieb auch bis zuletzt in der freundlichsten und lebhaftesten Verbindung mit seinem Erzieher.

Sofort werden wir der Bereicherung zu denken haben, welche die Ethik, diejenige Wissenschaft, von welcher die Pädagogik nur ein Zweig ist, durch ihn erfuhr; da sich

diese aber nur im Zusammenhange seines Systems darstellen ließe, so muß hier darauf verzichtet werden. Nur ein Goldforn sei aufbewahrt: „Lieben heißt: durch die Glückseligkeit eines anderen erfreut werden oder, was auf dasselbe hinaus kommt, die Glückseligkeit eines anderen zu der seinigen machen. Die Liebe übertragen auf Gott, als Gegenstand derselben, macht die Frömmigkeit in ihrer Vollkommenheit aus.“ In nähere Beziehung zu unserer Aufgabe tritt Leibniz durch seinen Widerspruch wider den Engländer Locke, dessen Meinungen bald genug auch unter den deutschen Erziehern die herrschenden wurden, und in dieser Beziehung ist ihm die Geschichte der Pädagogik bis heute noch nicht gerecht geworden. (Raumer berührt viele Punkte, an denen Leibniz fördernd gewirkt hat, ohne ihn jedoch zu nennen; so würdigt er A. S. Francke's Missionsthätigkeit, erwähnt aber nicht, daß sie durch die Bemühungen von Leibniz um die chinesische Mission angeregt war.) Endlich hat sich Leibniz wiederholt über pädagogische Fragen ganz direct ausgesprochen. So schon in der Jugendschrift: *Nova methodus docendi discendique iuris* (Frankfurt a. M. 1668). Er giebt in derselben ein Bild von dem Fortgange, welchen Unterricht und Erziehung des Knaben bis zum sechsten, von da bis zum zwölften und wiederum bis zum achtzehnten Lebensjahre nehmen solle. In den ersten dieser drei Lebens- und Lehrabschnitte fällt die Aneignung der Muttersprache im Verkehre mit der Mutter und den Mägden, sowie der Lateinischen im Umgange mit dem Pädagogen und den Mitschülern; ebenso die Einführung in die allgemeine und in die heilige Geschichte. Vom zwölften bis zum achtzehnten Lebensjahre soll der Knabe in der öffentlichen Schule dauernde Freundschaften knüpfen, körperliche Uebungen vornehmen, sich technische Fertigkeiten aneignen, sich einen eleganten Ausdruck erwerben und Geschichte, Mathematik, Optik, Statik, Astronomie und Physik (zu letzterer zählt auch die Naturbeschreibung) lernen. In der dritten Periode, in welcher dem Böglinge größere Selbständigkeit gewährt werden soll, werden nicht nur die vorher gewonnenen Kenntnisse erweitert, sondern es treten noch die Kenntnis der italienischen und der französischen, der griechischen und der hebräischen Sprache, die Anfangsgründe der Medicin, der Theologie und der positiven Jurisprudenz auf; der Knabe soll dabei Handwerke lernen und öffentlich in Schauspielen auftreten.

Wenn sich in diesem Bildungsgange die Spuren des Weges zeigen, welchen Kambalais seiner Zeit vorgezeichnet hatte, so spricht sich die Abhängigkeit von den Grundsätzen dieses Pädagogen, welche ja deutschen Ursprunges waren und in Deutschland die wirksamste Weitergestaltung erfahren haben, noch deutlicher in den Arbeitsplänen aus, welche Leibniz 1672 für den jungen Baron von Boineburg ausgearbeitet hatte (abgedruckt bei D. Klopp, Werke von Leibniz III. S. 14 ff., und im Auszuge mitgetheilt von Dr. Hülsen: Leibniz als Pädagoge und seine Ansichten über Pädagogik. Gymnasial-Programm von Charlottenburg. Berlin, Trowitsch u. Sohn, 1874). Einen wesentlichen Fortschritt gegen diese ersten Versuche zeigt das bekannte *projet de l'éducation d'un Prince* (theils wörtlich übersetzt, theils dem Hauptinhalte nach vollständig mitgetheilt von Hülsen a. a. D. S. 17 ff.; näher gewürdigt von Guhrauer a. a. D. II. Ann. S. 18), im Januar 1693 auf Bitte eines Franzosen, welcher Erzieher in einem deutschen Fürstenhause war, in wenigen Stunden niedergeschrieben. Der Fortschritt zeigt sich zunächst in der Anlage des Schriftchens, welches mit großer Wärme das Ideal eines Fürsten zeichnet, der ein Mann von Herz, von Urtheil und ein gebildeter Mann sein, seine Unterthanen an Wissenschaft und Verdienst ebenso wie an Würde und Ansehen überragen solle, welcher von anderen nicht abhängen dürfe, dem man deswegen Schmeichler fernhalten müsse. Der Tractat sondert das Nothwendige, das Nützliche und das Angenehme in der Erziehung. Der Fortschritt liegt ferner darin, daß sich in der kleinen Schrift neben dem Einflusse der Humanisten und der französischen Pädagogen, ja mehr als dieser, derjenige des Amos Commenius geltend macht, mit welchem sich L. ja auch in den pansophistischen Bestrebungen begegnet. Der größte Fortschritt stellt sich aber in dem entschieden deutschen und evangelischen Geiste dar, von welchem nicht nur die Polemik gegen Keisen, ausländische Bildung überhaupt,

sondern alle Vorschläge des Verfassers ausgehen, und in der Fülle seiner Beobachtungen und prägnanter Sätze, welche das Büchlein zieren (s. auch „Mitgefühl“ S. 757). Ein Zeichen von dem Interesse, welches L. unmittelbar auch an dem öffentlichen Unterrichte und an der Erziehung der Jugend in den Städten nahm, haben wir in einem Briefe, welchen er am 21. Febr. 1696 an Placcius schrieb, worin er diesem eine Unterstützung der Pläne von Ehrhard Weigel zusagt. Er versichert dort, daß er über die Reformation der Schulen unendlich viel nachgedacht und geschrieben habe, fügt eine — bis jetzt noch nicht aufgefundenene — französische Schrift bei, die er „einmal für einen wohlgesinnten Engländer aufgesetzt“, und gedenkt der Bemühungen, welche er bei Johann Friedrich von Hannover und bei Johann Philipp von Mainz gemacht, um sie für die Verbesserung des Jugendunterrichtes zu gewinnen; nur der Tod habe die Unternehmungen beider Fürsten vereitelt. Interessant ist an diesem Briefe das scharfe Urtheil über die Jesuitenschulen: „sie sind unter der Mittelmäßigkeit geblieben“. Sodann haben wir noch unter den Denkschriften, welche Prof. Guerrier 1873 aus den Moskauer Archiven veröffentlicht hat (s. Guerrier, Leibnitz's Briefwechsel) eine, die Verbesserung der Künste und Wissenschaften im deutschen Reiche betreffend, aus dem Jahre 1716, in welcher er auch ein Bild einer ideal eingerichteten Schule giebt. Er beschreibt sie als Tugendsschule, als Sprachschule, als Kunstschule; d. h. die Schule soll erziehen, lehren, bilden. Sie verfolgt diese dreifache Aufgabe gleichzeitig. Hier war Leibnitz dahin gelangt, das Ziel zu bezeichnen, um dessen Erreichung sich die deutsche Schule noch heute bemüht.

Diese wenigen Andeutungen werden genügen, um zu zeigen, daß der Geist eines Leibnitz auch auf Erziehung und Unterricht mächtig gewirkt hat. Allerdings kann man seine Erfolge nicht aufweisen, aber bereits durch A. H. Franke treten viele seiner Ideen in's Leben.

Wir haben eine nach Form und Inhalt vorzügliche, streng wissenschaftlich gehaltene Monographie über Leibnitz: „Gottfried Wilhelm von Leibnitz. Eine Biographie von Dr. G. E. Guhrauer. Breslau 1842.“

Ein kurzes Lebensbild gab Herder im 2. Theile der *Adastrea*; eine sehr interessante Skizze J. G. Müller: *Bekanntnisse merkwürdiger Männer von sich selbst*. Winterthur 1743. II. S. 344—362. — In Wildermuth's „Musterstücken“ findet sich ein sehr anregend geschriebenes Lebensbild von Leibnitz. Eine Erweiterung desselben in demselben Tone und Geiste zu einem Lesebuche für Schüler der oberen Gymnasialclassen wäre ohne Zweifel eine verdienstliche Arbeit.

Endlich ist außer den bereits oben erwähnten Schriften noch zu nennen: Pfleiderer, Leibnitz als Patriot, Staatsmann und Bildungsträger — und: Landenberger, Leibnitz nach seiner Bedeutung für die Pädagogik (*Neue Blätter aus Süddeutschland*, VI, 1. S. 1 ff.).

Dr. Schneider.

Leichtsinu. (Flatterhaftigkeit, Willensschwäche.)

a. Derjenige Mensch, welcher sich nur durch die Gegenwart bestimmen läßt, für die Eindrücke der Vergangenheit keine Erinnerung hat und für die Zukunft keine Sorge trägt, ist leichtsinnig. Der Leichtsinu offenbart sich zunächst in einzelnen Handlungen, führt aber natürlicherweise auch eine Reihe von Fehlern in seinem Gefolge. Dabei ist bemerkenswerth, daß kaum einem zweiten Seelengebrechen eine solche Proteusnatur inne wohnt, wie ihm. Nicht nur bei verschiedenen Menschen, unter entgegengesetzten Verhältnissen, sondern bei ein und demselben Individuum zeigt er zu anderen Zeiten ein anderes Antlitz; süß und bitter quillt hier wirklich aus einem Borne. Das launenhaft verweigerte Almosen und das ohne jede Rücksicht auf die eigene Bedürftigkeit unverhältnismäßig reich dargebotene; die brutale Mißhandlung im Augenblicke des Affectes und die weichste Nachgiebigkeit an anderer Stelle sind bisweilen aus demselben Grunde zu erklären. Damit hängt es zusammen, daß die leichtsinnigen Menschen durch eine bei anderen seltene Dienstfertigkeit, Wohlthätigkeit und Versöhnlichkeit oft ein milderer, ja ein günstigeres Urtheil für sich zu gewinnen wissen, und ebendaher kommt auch der Schein

von Gutmüthigkeit, mit welchem dieser Fehler vor den Augen der Leute umgeben ist („er ist ja nicht böse, nur leichtsinnig“). Nähere Betrachtung freilich läßt gar bald das Richtige erkennen und Unbesonnenheit, Flatterhaftigkeit, Unachtsamkeit, Vergesslichkeit, Unordnung, Nachlässigkeit und vor allem Untreue bemerken. Das leichtsinnige Kind besleckt und zerreißt seine Kleider, zerbricht seine Sachen, verletzeth sich selbst, wechselt alle Spiele, misachtet alle Warnungen, vergißt die Strafen, „schlägt alle Lehren in den Wind“ und verderbt durch seine Hast nach Vergnügen sich und andern tausend Freuden. Der leichtsinnige Knabe und Jüngling untergräbt seine Gesundheit durch allerlei Zerstreuungen, schwächt seinen Geist, versäumt die Zeit seiner Ausbildung, kurz, „er verpraßt die Kraft seiner Knospe“. Der leichtsinnige Mann spielt, trinkt, versäumt seine Arbeit, sein Amt, und macht zuletzt sich selbst, sein Weib und seine Kinder namenlos elend. Nichts ist mehr geeignet, die innigste Theilnahme in uns zu erregen, als das Bild eines solchen Menschen, der sein Leben unter fortwährenden Qualen der Reue, der Selbstanklage, des Kampfes mit sich selber traurig dahinbringt, nicht stark genug ist, um einen seiner vielen Ansätze zu besserem Leben durchzuführen (Röm. 7.), äußerlich und innerlich immer tiefer sinkt und zuletzt auf eine Stufe herabfällt, auf welcher er schon nicht mehr leichtsinnig genannt werden kann. Entweder nämlich wird der Leichtsinn der Leidenschaft Raum geben, d. h. es wird eine bestimmte Lust in das schwache Herz einkehren und dasselbe mit übermächtiger Gewalt beherrschen oder es wird sich die sittliche Schwäche und Armut in völlige Ohnmacht und Peere verwandeln. Gleich in seinen ersten Anfängen nämlich ist der Leichtsinn von einer bedenklichen Gleichgültigkeit gegen den Tadel, wie gegen jede Strafe verbunden. Diese Indolenz wird abgesehen von ihrem natürlichen Wachsthum noch dadurch gesteigert, daß die wiederholten Verirrungen des Leichtsinnigen eine solche Menge von Bestrafungen nöthig machen, wie sie selbst einen ehrliebenden Knaben oder Jüngling mit der Zeit abstumpfen oder verhärten würden. Es ist demnach kein Wunder, wenn das von vorn herein schwache Ehrgefühl dadurch allmählich ganz verschwindet. In der That finden wir da, wo der Leichtsinn sich bereits völlig ausgebildet hat, einen erschreckenden Mangel an Scham, eine Stumpfheit, welche nur noch eine Linie zu überschreiten braucht, um in Ehrlosigkeit überzugehen und den Menschen rettungslos fallen zu lassen. Leider ist die deutsche Literaturgeschichte reich an traurigen Belegen dafür: Christian Günther, Daniel Schubart, Dieterich Grabbe, Ortlepp u. s. w. Wird zur Milderung dieses düstern Bildes eingewendet, daß dem Leichtsinn das Dämonische der eigentlichen Selbstsucht oder der Bosheit fehle, so haben andererseits alle Pädagogen Erfahrungen dafür, daß ihre leichtsinnigen Zöglinge unter Umständen auch zum specifisch Bösen leicht fertig sind und bisweilen durch Züge von Bosheit überraschen. Sie sind eben ihrer selbst nicht mächtig. — Unter sorgfältiger Erziehung und glücklichen Verhältnissen bleibt der Leichtsinn bisweilen in seinen Anfängen stehen. Wir sehen dann Männer und Frauen, welche ihn nicht überwinden konnten, das Leben als eine „lange Kindheit“ betrachten; es giebt derer viele, immer der Führung bedürftig, überall von den Umgebungen abhängig, eine unaufhörliche Quelle von Sorgen und Befürchtungen für diejenigen, deren Ruhe und Lebensglück von jener Thun und Lassen abhängt.

b. Indem wir nach dem eigentlichen Wesen und der Ursache des Leichtsinnes fragen, lassen wir uns zunächst von der Beschreibung desselben, wie sie oben angegeben ist, leiten. „Er besteht darin“, so faßt sie Palmer in seiner ev. Pädagogik p. 284—287 präcis zusammen, „daß das Kind keinen Augenblick bei ihm selber ist, sondern statt in seinem Bewußtsein stets einen klaren, festen Mittelpunkt und einen Moderator zu behalten, mit Sinnen und Gedanken gänzlich im Genuß des Augenblickes aufgeht“. Dadurch ist der Irrthum derjenigen abgewiesen, welche den Quell des Leichtsinnes einseitig in einem der drei Grundvermögen der Seele suchen. Am häufigsten wird in dieser Beziehung der Verstand in Anspruch genommen; so von Baumgarten = Crusius, welcher von „einer weniger bestimmten oder mehr allgemeinen Denkart“ als der Ursache des in Rede stehenden Fehlers spricht, sein Wesen aber darin findet, daß er die

„Angelegenheiten des Lebens nur flüchtig beachten und behandeln mag“ (Die christliche Sittenlehre. Leipzig, 1826 S. 301); oder wie die französische Encyclopädie von Dufkett, welche sagt: „er ist der Mangel jedes starken und andauernden Eindrucks, wenn du lieber willst, ein solches Gedächtnis, das den Geist im Stiche läßt und daran hindert, die Vortheile der Erfahrungen zu sammeln“. Indessen wird auch das Gefühl als die Wurzel des Leichtsinnes bezeichnet. Baur z. B. definiert in seinen Grundzügen der Erziehungslehre 1849 § 40: „Der Leichtsinn besteht darin, daß nichts auf das Gefühl bleibenden Eindruck macht“; freilich fährt er fort — „daß es dem Individuum überhaupt an einem eigentlichen Kerne fehlt, an welchen sich etwas ansetzen könnte, so daß es gleichsam nur den selbst unberührten Durchgang für verschiedene Empfindungen bildet.“ Endlich giebt es aber auch Erzieher, welche ihre hierher bezüglichen Anlagen wider das Begehrungsvermögen richten. Der erfahrene katholische Ethiker Seiler identificirt den Leichtsinn ohne weiteres mit der Willensschwäche, welche „in der Uebermacht der Begierlichkeit von innen und des Reizes von außen“ begründet ist (Handbuch der christlichen Moral, I. 278), und seine Auslassungen kommen dem, was wir in Nitzsch's System christlicher Lehre § 105 lesen, recht nahe. Darin nun, daß bald das eine, bald das andere Seelenvermögen in Betracht genommen wird, so wie darin, daß die meisten derartigen Erklärungen an einer gewissen Unbestimmtheit leiden, liegt ein starkes Zeugnis dafür, daß wir ein Recht haben, dieselben als einseitig oder unvollkommen zu bezeichnen. Und gewiß wird man zugeben müssen, daß eine stärkere Bewegung des Gefühls auch kräftiger auf den Willen wirken, ein energischer Wille wiederum auch auf eine schwächere Anregung hin thätig sein, und endlich eine klare und sichere Einsicht Gefühl und Willen unüberwindlich bestimmen würden. Wenn somit gesagt werden muß, daß die Wurzel des Leichtsinnes in dem gesammten Geistesleben liege, so soll damit weder behauptet werden, daß wir sie in gleicher Weise und in gleichem Maße bei jedem Seelenvermögen auffinden müßten, noch geleugnet, daß sich in den einzelnen Fällen in der Regel eines derselben als das vorzugsweise franke erweisen werde. Vielmehr ergeht es hier dem geistigen Organismus so, wie dem leiblichen, wenn ihn ein Fieber zerrüttet. Der ganze Körper ist krank, aber dennoch treten die Krankheitsercheinungen bald an den Functionen der Lunge, bald an denen des Gehirnes u. s. w. hervor.

Wenn in der oben beschriebenen Weise die Ansichten über den Sitz der Krankheit, um im Bilde zu bleiben, weit auseinandergehen, so finden wir doch ihr Wesen überall gleichmäßig als Schwäche bezeichnet. Daß diese in der unendlichen Mannigfaltigkeit der Naturanlagen, im Temperamente eine theilweise Erklärung finden könne, wird ebenso allgemein zugegeben, wie daß man sie nicht einseitig als „Naturfehler“ ansehen dürfe. In den meisten Fällen hat die Seele in ihren allerfrühesten Zeiten durch Fehler der Erziehung oder andere Verhältnisse die Keime zum Leichtsinn in sich aufgenommen, in den andern die schon vorhandenen gepflegt, d. h. die an sich geringere Kraft des geistigen Lebens ist gelähmt, die größere gebrochen worden, ehe das Kind zum Bewußtsein derselben kam. Wie dies in so früher Zeit geschehen könne und häufig geschieht, soll weiter unten ausgeführt werden; hier genügt es an das classische Wort von Bencke zu erinnern, daß der Leichtsinn „in einer Ueberfüllung der Seele mit Lustspuren und in der Abwesenheit aller Unlustspuren“ begründet sei (Erziehungslehre I. 277—279), um ein Zeugnis dafür anzuführen, daß es eben „die Lust“ oder wie man immer sagen mag, der Genuß der Welt, die Freude an ihr, die Hinweisung auf sie, die Hingabe an sie ist, welche den jungen Geist lähmt, ihre Bande um ihn schlingt.

Der Leichtsinn ist also eine durch die Lust gewirkte Schwäche des gesammten geistigen Organismus, die bald den einen bald den andern Factor unseres Seelenlebens lähmt. Wir dürfen bei dieser Erklärung stehen bleiben, denn indem wir auf ihre beiden Momente eingehen, wird sich die richtige Therapie dieses Fehlers von selbst ergeben. Der Leichtsinn ist ein Verderben; nicht bloß ein Mangel des Guten

sondern etwas positiv Böses. Er ist dieses, insofern er eine Hingabe an das Eitle, Vergängliche, sagen wir an das Verderbliche, in sich schließt. Es bedarf also zu seiner Heilung einer völligen Umkehr, biblisch gesprochen einer neuen Geburt. Er ist andererseits eine Schwäche, d. h. im Unterschiede von der Bosheit läßt er noch gute Regungen zu, diese haben nur keine Kraft; er ist nicht die absolute Lieblosigkeit, sondern mit einer gewissen Liebe, besser Zärtlichkeit recht wohl verträglich; diese aber ist schwach und haltlos. Hier ist eine Kräftigung nöthig. Ehe wir aber die Heilung in's Auge fassen, wird es nöthig sein, an die Fehler zu erinnern, durch welche die Erzieher selbst dem Leichtsinm neue Nahrung geben.

c. Gewiß wäre schon viel gewonnen, wenn sich eine richtige, sittlich ernste Anschauung von der verderblichen Natur des Leichtsinnes Bahn bräche; denn der erste Grund, weshalb so wenig gegen diesen Fehler ausgerichtet wird, liegt in der Unterschätzung desselben bei den Erziehern. Hat es doch nicht an solchen gefehlt, welche in den ausgelassenen Streichen ihrer Zöglinge Genialität und in der Schwäche übersprudelnde Kraft sehen. Die Sprüchwörter: „Jugend hat keine Tugend“ und „Jugend will austoben“, sind Zeugnisse einer laxen Gesinnung. Die erlogene Redensart: „Ein gutes Herz macht jeden (oder auch nur manchen) Fehler wieder gut“, nicht minder. Das Jahrhundert der Aufklärung hat diesen Irrthum mächtig genährt, wie denn Weiße's Kinderfreund ein Lustspiel unter diesem Titel hat und die Moral in Kogebue's und Bffland's Dramen (z. B. in „Gefahren der Jugend“ und in „den Jägern“) kaum auf etwas anderes hinausläuft. Karl von Moor ist der letzte Repräsentant dieser Richtung; in seinem Bilde hat sie sich vollendet und gebrochen. Pestalozzi trat ihr gleich mit der Ueberschrift zum ersten Capitel von „Lienhard und Gertrud“ entgegen. — Aus der Praxis aber ist diese in der Theorie überwundene Meinung noch nicht verschwunden. Der Leichtsinm, mit welchem die Eltern das Erziehungswerk treiben, erweckt den der Kinder. „Unglaublich groß ist oft diese Sorglosigkeit. Nicht gefragt wird, wie sich die Kinder in der Schule verhalten. Nicht angehalten werden die Kinder, sich auf die Schule vorzubereiten. Ohne alle Aufsicht oft bis in die sinkende Nacht hinein läßt man die Kinder herumschwärmen, allein oder mit andern Kindern; Unarten, Verbrechen, ja Greuel, selbst Greuel der Unzucht treiben, während man keinen Bienenstock schwärmen läßt ohne Wache und thätige Sorgfalt. Am aufsichtslosesten sind die Kinder an Sonntagen. Unbegreiflich, unverantwortlich ist die Sorglosigkeit, womit man sündliche Worte, sündliche Werke vor den Ohren und Augen der Kinder redet und thut, unverzeihlich die Sorglosigkeit, womit man die Kinder in die Kammern, ja in die Betten unzünftiger Diensthofen, Gesellen und älterer Geschwister legt und die armen Kinder an Leib und Seele zu Grunde richten läßt, unverzeihlich die Noheit, mit der man vor den Ohren der Kinder über Schullehrer, Pfarrer, Obrigkeiten spottet, schimpft und flucht.“ (Zeller, Lehren der Erfahrung I. 70.). Wo Eltern und Erzieher also mit den unsterblichen Seelen ihrer Kinder umgehen, da fallen böse Saaten in dieselben, die desto verderblicher werden, je älter die Kinder, je schärfer ihre Augen für ihre Umgebungen sind. In ganz entgegengegesetzter Absicht fehlen viele Eltern, namentlich aber ungebildete Erzieher und Erzieherinnen, Kindernädchen u. s. f., indem sie die Phantasie der Kleinen mit nichts als mit Bildern künftiger Herrlichkeit erfüllen. Sie erzählen ihnen von Vergütungen, Gemüßen u. s. f., die ihrer warteten, und stellen ihnen die Welt, die noch verschlossen vor ihnen liegt, als einen großen Tempel der Lust dar, der ihrer nur wartet. Diese Bilder zeichnen sich sehr tief in das Herz und lassen jene „Lustspuren“ zurück, die wir vorhin als den Grund des Leichtsinnes erkannten. So ist der berühmte Bahrdt durch einen Bedienten seines Vaters verdorben worden (Selbstbiogr. I. 50. 76.), und sein Beispiel steht nicht allein. Es ist natürlich ganz gleichgültig, ob die Eltern durch ihre Erzählungen oder durch ihr eigenes Leben und Treiben vor den Kindern deren Phantasie erhitzen und vergiften. Auch das ist ein Unrecht, wenn dem Kinde jeder Schmerz erspart, jeder Verlust ersetzt, jedes Vergnügen, jeder Wunsch gewährt wird. „Nicht bloß wegen

einer temperamentsmäßigen Festigkeit werden die Lüfte zu Leidenschaften und übertreffen sich selbst, sondern auch, wenn sie durch Befriedigung eine außerordentliche Uebermacht erlangt haben.“ (Mitsch.) Es darf doch nicht übersehen werden, daß die letzten Ursachen des Leichtsinnes bisweilen in das erste Lebensjahr des Unglücklichen herabreichen. Endlich deckt der erfahrene Zeller (a. a. D. I. 73) noch einen Weg auf, die flüchtigen Kinder noch flüchtiger zu machen, noch mehr um das Bewußtsein dessen, was sie lernen und thun sollen, zu bringen: den mechanischen, gedankenlosen Unterricht vieler Schulen.

d. Die mehrfach erwähnte Mannigfaltigkeit der Formen, unter denen der Leichtsinm auftritt, wie der Ursachen, aus denen er entstanden ist, gebietet auch bei seiner Heilung verschiedene Wege einzuschlagen. Namentlich zwei Fälle sind genau und klar zu scheiden: die Behandlung temperamentsmäßiger Ausgelassenheit, namentlich bei kleineren Kindern, und wirklich eingewurzelten Leichtsinnes bei heranwachsenden Knaben und Mädchen. Es liegt ein weiter Weg im Französischen zwischen *volage* und *frivole*. Der erstere Fall wird da eintreten, wo christliche Eltern im eigenen Hause von Anfang an die unglückliche Anlage des Kindes bekämpfen und in verwandten Fällen; der andere da, wo die ersten Erzieher erst spät, vielleicht durch ein besonders schweres Vergehen ihres Zög- lings über die große Gefahr, in der er schwebt, belehrt werden, oder wenn ein leicht- sinniges Kind fremden Händen übergeben wird, nachdem sich die Eltern vergebens bemüht haben, es zu retten u. s. w.

Auf ein wesentliches Mittel, dem Leichtsinm in seinen Anfängen zu begegnen, hat uns die göttliche Vorsehung selbst in der Bedürftigkeit und Gebrechlichkeit unseres Leibes gewiesen. Hamann (WW. I. 148) leitet aus ihr die Thatsache ab, daß das menschliche Geschlecht vor dem unrettbaren Falle bewahrt geblieben ist, welchen die höheren Geister erleiden mußten, und J. Müller sagt in seinem bekannnten Werke über die Sünde (I, 175): „die sinnliche Natur des Menschen setzt der Vollendung des sittlichen Ver- derbens eine Schranke entgegen, die dann zugleich wieder ein Anknüpfungspunct für die Wiederherstellung ist.“ Darin sind auch fast alle Pädagogen einig, daß dieser Wink zu befolgen sei. Das Kind trage die Folgen seines Leichtsinns an seinen Sachen wie an seinem Leibe. „Alles in der Welt kann nur um einen gewissen Preis erworben und gewonnen werden. Bei ausgelassenen Kindern ist der Preis, um welchen sie klug werden, oft ein blutender Kopf, eine verletzte Hand. Das muß dran gegeben werden, wenn geholfen werden soll, da Worte hier nicht helfen.“ (Bormann.) Ja, man darf dabei nicht stehen bleiben, das Kind seine Ueberreilung büßen zu lassen, wobei es gut thun wird, ihm den Zusammenhang von Ursache und Wirkung zum klaren Bewußtsein zu bringen, sondern man wird ihm auch, damit es erstarrte, Aufträge geben, welche einen höheren Grad von Besonnenheit erfordern (Bencke); und weil durch jede Nöthi- gung zur Aufmerksamkeit, durch jeden tieferen Eindruck auf die Seele dem Leichtsinm entgegengewirkt wird, so wird auch eine sorgfältige Uebung des Gehörsinnes und des Gedächtnisses nicht ohne günstigen Erfolg bleiben (Schwarz). Tritt hernach an der gehörigen Stelle die positive Strafe ein und findet das leichtfertige Kind in dem elter- lichen Willen eine eiserne Schranke für sein maßloses Begehren (Palmer) und reprä- sentirt ihm der Erzieher die richtige Schätzung der Dinge (Bencke), so wird bei dem noch jungen Kinde die Heilung wohl gelingen und wir dürfen uns im übrigen auf Bormann's Wort verlassen: „Das Leben heilt am besten diese Unart.“ Freilich ist das nur die Außenseite der Heilung und fehlte die jedem unserer Leser wohlbekannte Innen- seite, so würde der bekehrte Leichtsinmige ein engherziger und selbstsüchtiger Pedant werden, denn der Uebergang aus dem Zuviel in das Zuwenig ist viel leichter als der zum rechten Maße.

Wo der Leichtsinm wirklich entwickelt ist, da stellt Herbart die Möglichkeit einer radicalen Heilung in Abrede, Göthe auch, in starken Worten. („Traue keines Lumpen Buße.“) Jean Paul ist in der Annahme des Gegentheils sehr sanguinisch, indem er es für möglich erachtet, daß ein leichtsinniger junger Mensch durch die bloße Lectüre

eines vortrefflichen Buches den Anstoß zur Umkehr erhalten und dann auch die Kraft zu derselben finden könne; aber er will dies nur von Jünglingen glauben, niemals von Mädchen oder Frauen. Die heil. Schrift entscheidet sich an vielen Stellen, am deutlichsten Luc. 15 für die Möglichkeit der Besserung. Dies vorausgesetzt erscheint es mir das Beste, eine Erschütterung — nicht eine Nüchternung — herbeizuführen oder die durch göttliche Fügung gegebene zu benützen. (Jean Paul hat zwei Beispiele dafür gegeben: den doppelten Schwur der Besserung und die Neujahrnacht eines Unglücklichen.) Schwer kann dies nicht sein, wofern man auch für den älteren Knaben und Jüngling festhält, daß er ernten müsse, was er gesät hat. Ist er durch eine seiner Verirrungen in tiefes Leid gebracht, so decke man ihm den Abgrund auf, vor dem er steht, und lasse ihn erbarmungslos bis in die Tiefe schauen. Lange Predigten thun es nicht, aber kurze Worte, wie Ebr. 10, 30., Gal. 6, 7. 8., oder wenn man sie nicht aus der Bibel wählen will, Jean Paul (Levana II. 91): „Ein leichtfertiges Mädchen ist ein verlorenes Geschöpf.“ Rothe (Ethik. 278): „Es ist eine ungeheuere Schuld und Beschimpfung, keine Stelle einzunehmen und für nichts dazusein.“ Erst von dem Augenblick an, wo der Zögling, Knabe oder Mädchen, zu dem freien Entschlusse gekommen ist, daß es anders mit ihm werden müsse, kann die eigentlich erziehlige Thätigkeit beginnen, aber sobald er auch nur mit einer etwas innigeren Kraft den Versuch gemacht hat, sich zu erheben, strecke sich ihm sofort die helfende Hand entgegen. Zunächst in der oben beschriebenen Weise zügelnd, züchtigend, sodann aber, und darauf kommt viel an, auch positiv. Der Erzieher geht mit der strengsten Selbstzucht voran; „denn nichts erzieht besser als die Gegenwart eines trefflichen Menschen, er braucht nicht zu dociren und zu predigen; sein stilles Dasein ist eine Sonne, welche wärmt und leuchtet“ (Wagner). Ein tüchtiger Unterricht, welcher ohne Nachsicht zu eigenem Denken und ernster Thätigkeit nöthigt, giebt hernach der Seele einen besseren Inhalt, sammelt die zerstreuten Kräfte und richtet sie auf einen bestimmten Punct. Ist erst unter Gebet und Vorgang des Lehrers Arbeitsliebe gewonnen, dann sind wir in der rettenden Thätigkeit schon weit vorgebrungen; unmerklich haben wir nämlich den frivolen Lebenszwecken bessere untergeschoben. Jetzt dürfen wir es dem Schüler zum Bewußtsein bringen und ihm die Aufgabe seines Lebens zeigen. „Größen spannen das Knabenherz gesund“ (Jean Paul), und mancher hat, wie das Sprüchwort sagt, nur darum Hasen gejagt, weil er noch keinen Hirsch gesehen hatte. — So gewiß es verlorene Mühe wäre, den Leichtsinigen durch die Erinnerung an die Zukunft seiner armen alten Mutter mitten aus seinem Mause zu wecken, so zuversichtlich wird ihm dieselbe die Kraft geben, den letzten Schritt zu thun. Hierauf — aber erst hierauf — ist es Zeit, im Unterrichte wie sonst ihm die Verheerungen zu zeigen, welche der Leichtsinn anrichtet. Das Lebensbild des Alkibiades, das eines Heinrich IV., des römisch-deutschen Kaisers im Büfserhemd, oder die jener obengenannten Dichter werden ihm zeigen, wie wenig die schönsten und reichsten Gaben helfen, wenn sittlicher Ernst fehlt, und ihn zugleich mit Scham vor gleicher Selbsterniedrigung erfüllen. Dabei darf denn auch die Lichtseite nicht fehlen, der Hinweis auf jene Männer, deren Verdienste um Staat, Wissenschaft und Kunst wir mehr ihrem Fleiße und ihrem Ernste als der Fülle ihrer natürlichen Anlagen verdanken. Der Unterricht wird die geeigneten Beispiele reichlich darbieten, welche, ohne den Ehrgeiz zu überspannen, zur Bewunderung und Nachahmung anregen.

Die ganze Erziehung muß sich auch dem Leichtsinn gegenüber als eine christliche erweisen; religiöse Einwirkung ist also selbstverständlich Anfang, Mitte, Ende aller Bemühungen. Aber wo dieselbe eingreifen habe und wie sie eingreifen müsse, um an die Stelle des Leichtsinnes Gottesfurcht zu pflanzen, darüber können keine allgemeinen Regeln gegeben werden. Es hängt hier zu viel von der Subjectivität des Erziehers und der des Zöglings ab; die Sache ist zu schwierig, als daß nicht der freiesten Bewegung das Wort zu reden wäre. Nur davor ist sehr ernstlich zu warnen, daß man den Leichtsinigen zu einer Zeit mit religiösen Vorstellungen angehe, wo derselbe noch keine Empfänglichkeit und kein Verständnis für sie hat. Das Wort des Herrn Matth.

7, 6. findet gerade hier seine Anwendung. Je besonnener, je keuscher wir mit dem göttlichen Worte umgehen, desto gewaltiger wird es seine heiligende Kraft erweisen.

e. Verbrießliche Erzieher müssen sich davor hüten, für Leichtsin zu halten, was nur kindliche Unerfahrenheit oder kindlich heiterer Sinn ist. Das erfahrene Auge eines Kinderfreundes findet sich leicht zurecht. Auch der Muthwille, ein Ueberschuß von Kraft, will anders behandelt und gezügelt werden. Endlich sieht der frische Lebensmuth seiner äußeren Erscheinung nach hin und wieder dem Leichtsin ähnlich. Verschieden sind freilich die Quellen, aus denen er strömt; er kann das Ergebnis der Erziehung in den hohen und höchsten Lebenskreisen sein, welche von mächtigerem Wechsel bewegt werden; er kann aus der Armut folgen, welche von den äußeren Gütern und ihrem Zwange unabhängig macht; er ist endlich auch das Resultat christlicher Bildung; aber selbst, wo er das nicht ist, bleibt er ein Gut, das man niemanden rauben soll; denn man kann der Seele die Flügel nicht wiedergeben, die man ihr genommen hat.

Zu vergleichen ist noch: Dobschall, Grundsätze der Schuldisciplin. 2. Aufl. 1848; Vormann's Sendschreiben 1858, besonders III. 3 und 13. und Wiese, Bildung des Willens, 2. Aufl. 1860.

Dr. Schneider.

Leidenschaften, s. Neigungen und Triebe.

Leidenschaftlichkeit und Selbstbeherrschung. Wir nennen denjenigen einen leidenschaftlichen Menschen, welcher leicht in Leidenschaft geräth und diese Disposition durch öftere oder plötzliche Aufwallungen und Aufregungen des Gemüthes zu erkennen giebt. Wenn eine Neigung oder Begierde sich derart im Gemüthe festsetzt, daß sie die Herrschaft an sich reißt, indem sie alle übrigen Neigungen und Begehungen zurückdrängt oder zu ihrem Dienste zwingt, so nennen wir sie Leidenschaft. Bei wem die Neigung zum Tanz oder zum Studium einer Wissenschaft in Leidenschaft übergegangen ist, der achtet weder auf seine Gesundheit noch auf andere Pflichten, deren Erfüllung ihm obliegt. Der Wille ist so sehr an den einen Trieb hingegeben, daß er gar nicht mehr die Freiheit hat, zwischen verschiedenen Motiven zu wählen; das leidenschaftliche Subject, so viel Kraft es auch nach Einer Seite hin entwickeln mag, ist doch in Bezug auf seine vernünftige Selbstbestimmung aus der Activität in die Passivität übergegangen, leidend geworden, wie dies schon die Sprache im Worte „Leidenschaft“ betreffend bezeichnet.

Obwohl die Leidenschaft als eine habituell gewordene Begierde den Affect als momentane und gewöhnlich bald vorübergehende Gemüthsregung auszuschließen scheint, so ist doch selbst eine sogenannte kalte Leidenschaft, wie der Geiz, keineswegs affectlos. — Der Geizige geräth in Affect, wenn er an einen großen Gewinn oder Verlust denkt, sich am Anblick seiner Schätze weidet u., wenn er auch für alles andere interesselos sein mag, und die Seele steht stets gleichsam auf dem Sprunge, dem mit der Leidenschaft verbundenen Affecte auf's neue sich hinzugeben. Damit kann äußere Ruhe, ja selbst die raffinirteste Ueberlegung in Bezug auf die Mittel, welche zur Befriedigung der Leidenschaft dienen, recht wohl bestehen, die Reflexion, nur nach Einer Richtung angestrengt, ist nach allen übrigen Richtungen aufgehoben, da die eine Neigung oder Begierde sich nicht mehr an den anderen ihr entgegenstehenden messen und zügeln, also durch keine sittliche und vernünftige Beweggründe regeln kann. Zugleich entsteht dadurch, daß ein Trieb alle übrigen unterdrückt und niederhält, immer eine Aufregung und Erschütterung des Gemüths. Wie die Leidenschaft zum Affecte, so disponirt wiederum der Affect zur Leidenschaft. Wer ungehemmt und ungestraft seinen Zorn austobt, der findet sich erleichtert und in seinem Selbstgefühl gewissermaßen geschmeichelt, so daß er bei einem ähnlichen Anlaß schon leichter sich hinreißen läßt; in der Hingabe an den Affect des Schmerzes liegt eine gewisse Lust, die den Willen gefangen nimmt und das Gemüth geneigt macht, schmerzlichen Gefühlen nachzuhängen. Obwohl die kindliche Seele vermöge der Flüssigkeit ihrer Gebilde, welche durch einzelne bestimmte Interessen noch keine Festigkeit erlangt haben, jede tiefer wurzelnde Leidenschaft ausschließt, so ist sie doch infolge ihrer überwiegenden Reizbarkeit zu Affecten geneigt und diese können bei ungeschickter Behandlung leicht ein leidenschaftliches Wesen erzeugen, das der Bildung

zur Charakterfestigkeit große Hindernisse in den Weg legt. Manche Kinder sind schon durch ihr Temperament zur ruhigen Besonnenheit mehr gestimmt als andere mit einem sehr reizbaren Temperament, das einerseits in Furchtsamkeit und Aengstlichkeit (vergl. den Art.), andererseits in trotzigem Eigensinn, Zähjorn und Gewaltthätigkeit sich kund giebt. Wenn ein Kind vor Ungeduld schreit, bei Vereitelung seiner Wünsche und Erwartungen um sich schlägt, oder über eine Neckerei so aufgebracht wird, daß es in seinem Affect auch gegen die liebsten Gespielen wüthet: so sind dies natürliche Folgen einer großen Reizbarkeit, welche noch kein Gegengewicht im Gemüthe gefunden hat, und worüber der Erzieher keineswegs ernstlich zu erschrecken braucht. Solche Affectsäußerungen werden erst bedenklich, wenn man sie bloß äußerlich unterdrückt, ohne weiteres straft und dann die Sache für abgethan hält. Allerdings darf das leidenschaftliche Aufbrausen und zornige Dreinschlagen nicht ungestraft hingehen, und eigensinniger Trotz und Zornmuth können bei kleinen Kindern, die noch nicht durch Vorstellungen sich leiten lassen, nur durch Züchtigung unterdrückt werden. Schon das Kind in der Wiege muß fühlen lernen, daß eine unbedingte Gewalt über ihm steht, die sich nichts abtrotzen läßt. Je schlaffer die Zucht, desto matter wird auch der Gehorsam, und desto leichter giebt sich das Kind seinen Affecten hin. Aber die rechte Zucht baut auch vor, mäßigt die Begierden, lenkt bei Zeiten die Aufmerksamkeit von dem ab, was eine Störung des gemüthlichen Gleichgewichts verursachen könnte, übersteht auch nicht körperliche Schwachzustände, welche nicht selten das ärgerlich-reizbare Wesen hauptsächlich herbeiführen. Bei mehr vorgerücktem Alter führe man das leidenschaftlich gewordene Kind erst ruhig bei Seite, bringe es durch ruhige und feste Ansprache zur Besinnung und zum Bewußtsein seines Unrechts; die Beschämung wirkt gerade bei kräftigen Naturen oft nachtheilig, wenn sie der Erzieher eindringlich macht, nicht durch zu schnelle Wiederholung abgeschwächt und seine eigene Theilnahme und Liebe auch in dieser Form dem Gefrahten fühlbar zu machen weiß. So muß der Erzieher darauf hinarbeiten, daß allmählich das bessere Ich im Zögling die unordentlichen Begierden überwinde, der Geist die ihm gebührende Herrschaft über das Fleisch gewinne; denn nur das ist die rechte Selbstbeherrschung, wenn nicht eine übermächtige Begierde die anderen zügelt, sondern wenn das Höhere im Menschen über das Niedere herrscht. Gegen das Ende der Erziehung hin muß eine versteckte oder deutlichere Hindeutung auf das Häßliche und sittlich Verkehrte jener Fehler im Stande sein, die Ueberlegung und die ganze Willenskraft gegen die letzten Reste derselben in die Schranken zu rufen. Im gemeinen Leben pflegt der Umgang mit körperlich und geistig Ueberlegenen für ihre Beseitigung kräftiger zu wirken als die absichtliche Erziehung. Die Gleichaltrigen schleifen einander ab, und was dabei einer nicht vermag, das vermag die Masse. (Waiz, allgem. Pädagogik S. 165.)

Die Hauptsache, wenn das leidenschaftliche Wesen der Zöglinge beseitigt und durch die Erziehung jene Besonnenheit und geistige Freiheit gewonnen werden soll, welche des Affectes Herr wird, bleibt jedoch auch hier die Selbstbeherrschung des Erziehenden selbst. Die Gemüthsstimmung der Erwachsenen geht instinctartig auf die Unerwachsenen über. Soll das Kind fest werden im Gemüth, so müssen die Erzieher ihm auch eine feste Mauer sein, an welche es in Zeiten der Gefahr sich anlehnen, an deren Haltung es bei eigener Haltlosigkeit sich wieder aufrichten kann. (Vergl. d. Art. „Aengstlichkeit“.) Fangen sie aber bei jedem Unfall oder Schmerz an zu jammern und zu klagen, kommen sie bei jeder Gelegenheit aus ihrem Gleichmuth, geben sie sich in Gegenwart der Kinder ihren Zornausbrüchen oder Parteidenschaften hin, welche die Gerechtigkeit und Klarheit des Urtheils trüben, so machen sie auch das Gemüth der Jugend wankend und schwankend und disponiren es zur Leidenschaftlichkeit. Noch schlimmer ist es freilich, wenn sie gegen die Kinder selbst leidenschaftlich Partei nehmen, das Bergehen des einen im hellsten, das des andern im dunkelsten Lichte sehen, oder sich im Strafen so aufregen, daß sie alle Besonnenheit verlieren. Lord Byron's Mutter, wenn sie über ihren Sohn aufgebracht war, warf diesem sein lahmes Bein vor! Selbst

in ihren Liebesbeweisen sollten Eltern und namentlich die Mutter mäßig und ruhig sein, da das Kind im entgegengesetzten Falle theils zu reizbarer Empfindungslosigkeit gestimmt, theils aber auch veranlaßt wird, solche überschwengliche Momente zu benutzen, um diese und jene egoistische Zwecke zu erreichen. Wie überhaupt für die Schwächen der Erwachsenen, so haben die Kinder auch für die Affecte ihrer Erzieher einen scharfen Blick; leidenschaftliche Lehrer werden von boshaften Schülern, an denen es selten fehlt, recht absichtlich in Affect gesetzt und haben einen schweren Stand.

So sehr nun aber auch in dieser Beziehung die Erziehenden sich selber in Zucht nehmen, so streng sie die ruhige Haltung und Besonnenheit sich wahren müssen, besonders wenn der Zögling leidenschaftlich erregt ist: so wäre doch das andere Extrem jene phlegmatische theilnahmlöse Ruhe und Kälte, die sich zwar durch nichts außer Fassung bringen und aufregen läßt, sich aber auch an und für nichts zu begeistern und über nichts zu entrüsten vermag, die mit kaltem Blute straft und überall nur den Verstand, nie das Gemüth sprechen läßt. Dieses Princip der Affectlosigkeit oder Apathie hat in Kant einen Lobredner gefunden, welcher in seiner Anthropologie (3. Aufl. S. 205) sagt: „Daß der Weise niemals im Affect, selbst nicht in dem des Mitleids mit den Uebeln seines besten Freundes, sein müsse, ist ein ganz richtiger und erhabener moralischer Grundsatz der stoischen Schule, denn der Affect macht mehr oder weniger blind.“ Das Christenthum hat solcher Uebertreibung gegenüber viel richtiger und weiser als die Stoa die menschliche Natur erfaßt, daß es uns herzliches Erbarmen mit der Noth des Nächsten aufgiebt und uns lehrt, mit den Fröhlichen uns zu freuen, mit den Trauernden traurig zu sein, daß es keine stolze selbstgenügsame Gemüthsruhe, sondern Gemüthsbewegung für das gottgefällige Handeln verlangt. Ohne Gemüthsbewegung keine Reue und Buße, keine Glaubensfreudigkeit und kein Muth zur Ueberwindung des Bösen! Ohne Affect hätte ein Luther sein Reformationswerk nicht vollbracht. Es ist aber ein anderes, die aus Mangel an Selbstbeherrschung entspringende Aufregung des Gemüths, der leidenschaftliche Affect, und ein anderes die aus bewußter freiwilliger Hingabe an den Willen Gottes, an das Wahre und Gute hervorgehende Gemüthsbewegung, die ihr Pathos mit dem sittlichen Streben verschmelzt, um dieses desto entschiedener zur Geltung zu bringen. Indem das Christenthum den particulären selbstischen Menschenwillen in den absoluten Gotteswillen auflöst und das Selbstgefühl mit dem Gottesgefühl eint, erhebt es dieses. Selbst auch über die Region der Leidenschaft hält es das Auge des Geistes klar, bei aller Innigkeit des Gefühls lehrt es sich zu freuen als freue man sich nicht (1 Kor. 7, 37; vgl. Palmer Evangel. Päd. 2. Aufl. S. 302ff.), indem es alles Irdische als ein Vergängliches und Bedingtes an dem Unvergänglichen und Unbedingten mißt, und so die rechte Schätzung der Dinge, die richtigen Werthurtheile gewinnt. Es würde weniger leidenschaftliche Aufregung im Leben vorkommen, wenn die Dinge dieser Welt nach ihrem wahren Werthe richtiger geschätzt würden. Wenn wir uns aber für das, was wir als wahr und gut und recht erkannt haben, begeistern, daß ein lebendiger Trieb unserer Seele darauf gerichtet ist, dann ist unsere Gemüthsbewegung ein sittlicher Act, gleich entfernt von Leidenschaftlichkeit, wie von Apathie und stoischer Ruhe. Die Jugend zumal soll feurig sein und für das Ideal erglühen; die christliche Zucht soll sie aber auch lehren, ihr Feuer zusammenzuhalten und nicht im Winde verflattern zu lassen, damit auch das Herz des Greises noch warm davon sei.

A. B. Grube.

Lernbegierde, s. Wißbegierde.

Lernen, s. Lehren und Lernen.

Lesegesellschaften — sind eines der Mittel, die entweder vermöge freier Vereinbarung oder infolge gesetzlicher Anordnungen gebraucht werden, um die Fortbildung des Lehrstandes durch Zuführung geeigneter Lectüre zu fördern und zu erleichtern. Ein nicht unbedeutender Theil der allgemein bildenden wie der Fachliteratur erscheint in der Form periodischer Blätter; sie alle sich für die eigene Person anzuschaffen und zu sammeln, wäre auch demjenigen nicht zuzumuthen, dessen ökonomische Lage solch einen literarischen

Luxus eher erlauben würde, als die Lage der Lehrer, zumeist der Volksschullehrer denselben erlaubt; also ist es das Natürlichste, man tritt zusammen und läßt das auf gemeinsame Kosten Angekaffte circuliren. Aber auch Werke anderer, selbständiger Art werden auf diesem Wege dem Einzelnen entweder überhaupt zugänglich gemacht, eben weil er die Mittel nicht besitzt, sie für sich allein zu erwerben, oder werden sie ihm zur Kenntniß gebracht, um, was er brauchbar oder erwünscht findet, sich sofort selbst anzuschaffen. Man kann freilich sagen, wer nur liest, was ihm durch seine Lesegeellschaft — zumal wenn er gefesselt verpflichtet ist, zu derselben seinen Beitrag zu geben — in's Haus geliefert wird, der hat kein starkes literarisches Bedürfnis; aber mancher, der sonst vielleicht außer seinen Schulbüchern noch nichts gedrucktem mehr greifen würde, weil er in seiner Tagelöhnerarbeit völlig befriedigt oder auch durch des Lebens Sorgen geistig abgestumpft ist, wird doch durch dieses Mittel eher dazu gebracht, noch etwas zu lesen, wär's auch nur, weil er doch einmal daran mitzählen muß; so fällt doch immer noch ein Saatkorn hin und wieder in seine Seele. Es kommt aber, um dieses Bildungsmittel möglichst fruchtbar zu machen, auf zwei Dinge an, die wieder von einem dritten abhängen. Erstlich muß die Auswahl der in Umlauf zu setzenden Schriften eine zweckmäßige sein; zweitens muß eine strenge Ordnung in Betreff der Circulation herrschen, damit nicht z. B. durch faumselige Mitleser bewirkt wird, daß der lernbegierige Wochen oder Monate lang gar nichts und dann auf einmal allzuviel zu lesen bekommt; drittens aber, und davon hängen die beiden ersten Dinge ab, muß der, der das Ganze leitet, der die Bücher auswendet und zurückempfängt, sich mit gewissenhafter Sorgfalt, mit Liebe und Einsicht der Sache widmen. In erster Beziehung denkt man natürlich zuerst an Werke, die zum Fache gehören, an Schriften, die die Erziehungs- und Unterrichtslehre und das Schulwesen im ganzen oder in irgend einem speciellen Punkte behandeln. Können Werke dieser Art, gerade je besser sie sind, desto weniger dazu angethan sein, zu circuliren — denn sie wollen nicht nur gelesen, sondern gebraucht werden und gehören zum täglichen Brod —, so hat ihre Anschaffung für eine Gesellschaft doch den Werth, daß der Einzelne sie erst kennen lernt. Dagegen ist es ein Fehler, wenn nur Werke dieser Art in Umlauf gesetzt werden; die Bildung des Lehrers ist so mannigfacher, ja univ ersaler Art, daß eigentlich alles, was einen gebildeten Menschen interessieren kann und muß, auch ihm zugänglich sein soll. Welcher Lehrer, der nicht in seiner Schule eingetrocknet ist, würde sich Jahr aus Jahr ein etwa mit Methodenlehren oder pädagogischen Systemen, mit Rechenbüchern oder Sprachdenklehren geistig nähren können? Wie viel befruchtendes, das mittelbar auch den Schülern zu gute kommt, ist in den Biographien bedeutender Menschen — eines Feldherrn oder Staatsmannes, eines Dichters oder Componisten, eines Buchhändlers oder Bürgermeisters, so gut wie eines Pädagogen — wie viel desgleichen in Geschichtswerken, in Reisebeschreibungen u. s. w. enthalten! Selbst Unterhaltungsschriften, so sparsam und wählerisch man auch damit sein muß, sollten nicht gänzlich ausgeschlossen sein; eine Gabe von wirklichem Werthe darf in die Prosa eines Schulmeisterlebens wohl auch einen poetischen Sonnenblick bringen. Aber auch was die Fachschriften betrifft, sollte nie eine einseitige Richtung dominiren; so strenge das positiv Schlechte, das Werthlose ausgeschlossen werden muß, so wohlthätig ist es, wenn die Lehrer veranlaßt werden, auch solches zu lesen und davon zu lernen, was sie nöthigt, aus dem angenommenen und gewohnten Ideenkreise einmal hervorzutreten, um die Wahrheit auch in fremder Form auf sich wirken zu lassen. Um diese herbeizuführen, um überhaupt auch an Büchern und über Bücher ein selbständiges Urtheil zu erzeugen, ist es freilich erspriesslich, wenn die Vorstände solcher Lesegeellschaften (wie z. B. in Württemberg die Conferenzdirectoren) sich namentlich von den jüngeren Mitgliedern über das Gelesene mündlich oder schriftlich Bericht erstatten lassen und eine Besprechung darüber in irgend einer Form einleiten. — Das zweite Erfordernis, eine feste Ordnung, wird am besten auf folgende Weise erreicht. Es bestehe die Gesellschaft etwa aus 24 Lehrern; diese werden geographisch in drei Bezirke getheilt. An Einem Tage, es sei der 1. Juli, sendet der Vorsteher drei Bücherpakete

ab, deren jedes so viel enthält, als in vierzehn Tagen bequem gelesen werden kann. Das erste dieser Pakete erhält der nächstwohnende Lehrer des Bezirks A, das zweite der nächstwohnende im Bezirk B, das dritte der nächstwohnende im Bezirk C. Am 15. Juli geht vom Vorstand eine zweite Sendung in jeden der drei Bezirke, wiederum je an den nächstwohnenden ab; dieser aber hat die vor vierzehn Tagen erhaltenen Schriften nunmehr genau am gleichen Tage seinem nächsten Collegen zu senden. Am 29. Juli erhalten die drei ersten wieder eine Sendung vom Vorstand; sie geben die Sendung vom 15. Juli ihren Nachfolgern und diese geben die Sendung vom 1. Juli nunmehr wieder an ihre nächste Nachbarn ab. So wiederholt sich fortwährend ein Bücherwechsel je nach zwei Wochen an einem und demselben Tage in der ganzen Gesellschaft. Nach sechzehn Wochen, vom 1. Juli an gerechnet, gehen die drei Sendungen vom 1. Juli aus den Händen je des letzten Empfängers in jedem Bezirk an den Vorstand zurück, der nun, was im Bezirk A gelesen worden, in den Bezirk B sendet und umgekehrt. Jedem Buche ist ein Laufzettel beigegeben, auf welchem der Vorstand zum voraus jedem Mitgliede das Datum notirt, wann er dasselbe zu empfangen und wann er es abzugeben hat; in einer dritten Columne haben die Mitglieder selbst den Tag der von ihnen geschickten Weiterwendungen einzutragen. Nachdruck erhält solche Einrichtung immer nur durch Conventionalstrafen, die in die Kasse fallen; säumige Leser macht nichts so präcis, als wenn sie zahlen müssen. Ist aber die Sache einmal im Gange, vergißt und verläßt der Vorstand selbst nie den Sendungstermin, ist er ebenso unachtsam im Strafen jeder auch nur einen Tag betragenden Versäumnis, so gewöhnen sich alle bald an die Ordnung und fühlen das Wohlthätige derselben; ihr haben sie es zu danken, daß ihr Tisch Jahr aus Jahr ein stets versorgt ist. Allerdings müssen dazu auch die Mittel reichen; aber die Proportion stellt sich immer wieder her: je mehr Mitglieder es sind, desto mehr braucht man zwar Bücher, desto mehr gehen aber auch Beiträge ein. — Wo, wie in Württemberg, seit 1810 nicht nur die Lehrer zu einem obzwar kleinen Beitrag verpflichtet sind, sondern auch die Geistlichen beizutragen haben, und außerdem jede Gemeinde alljährlich etwas geben muß, da reicht es schon zu recht ordentlichen Anschaffungen. Hier sind indessen bis vor wenigen Jahren die Lesegeellschaftsbücher portofrei von einem Ort zum anderen gelaufen; mit dem Aufhören dieses Privilegiums ist die Circulation theurer geworden, doch sind fast überall die Amtscorporationen in's Mittel getreten und haben durch Zustellung von Freimarken den Lesegeellschaftssetat wieder erleichtert. — Die aus der gesammten Circulation zurückkehrenden Bücher werden entweder zu einer Bibliothek für den Gebrauch der gegenwärtigen und künftigen Mitglieder gesammelt oder in Ermanglung eines passenden Locals zur Aufstellung unter denselben versteigert. Letzteres ist freilich keine staatsökonomische Maßregel, denn vieles wird elend verschleudert, doch erhält andererseits mancher dadurch Gelegenheit, ein Buch, an dem ihm sehr gelegen ist und das er anderswie sich nie anschaffen könnte, um wenig Geld zu erwerben.

Wo man übrigens zu der oben angegebenen pünctlichen und durch Conventionalstrafe in Ordnung gehaltenen Circulation sich nicht entschließen kann, da wird es sich eher empfehlen, nur einige Zeitschriften und etliche kleinere Sachen in Umlauf zu setzen, wichtigere und größere Werke aber der Art beisammen zu halten, daß an jedem Orte ein Verzeichniß derselben vorhanden ist, woraus das einzelne Mitglied ersieht, was es für sein Studium haben kann.

Die Frage, wer der Leiter einer solchen Gesellschaft sein soll, beantwortet sich aus der Natur derselben. Besteht sie gesetzlich, so kommt die Leitung selbstverständlich demjenigen zu, welcher die Conferenzen der Lehrer zu leiten bezw. das Aufsichtsamt im Schulbezirke hat, während ein freiwilliger Verein sich seinen Vorstand selbst wählt. Aber auch im ersteren Falle ist es nicht nur billig, sondern es liegt im Interesse der Sache selbst, daß dem gesetzlichen Leiter aus der Mitte der Lehrer einige zur Berathung darüber, was anzuschaffen ist, zur Seite treten. Je reichlicher die pädagogische Literatur auf dem Büchermarkte vertreten ist, desto mehr Kritik ist nöthig, um das

wirklich Dienliche und Bleibende von dem Oberflächlichen und Vergänglichlichen zu sondern; denn es geht auch diesem Fache wie allen anderen, daß es unter dem Ueber-schwall leidet, und manche Feder meint heute schon schreiben zu müssen, was gestern gelernt ward. Solche Producte eines „kurzen Gedärms“, um mit Schiller zu reden, sind fern zu halten, auch darf man sich durch keine Titel und Namen der Zeitungs-reclamen so imponiren lassen, daß man unbesehen kauft. Der Leiter ist der Gesell-schaft nicht bloß bezüglich der Geldverwendung, sondern auch in Hinsicht auf die geistige Nahrung, welche ihr geboten wird, verantwortlich. Er muß also in der Literatur be-wandert sein, ein gesundes Urtheil haben und darf sich der Mühe nicht verbrießen lassen, welche es kostet, um mit der Literatur auf dem Laufenden zu bleiben. Als Maxime wird gelten müssen, in Fühlung mit den Bedürfnissen und Wünschen des Lehrkreises zu bleiben, aber auch eine eigene Initiative sich zu reserviren, denn nicht immer ist das Beste, was dem Geschmack der Mehrzahl zusagt. Palmer †.

Leseunterricht. Was lesen sei, wird auf mancherlei Weise erklärt. Die meisten Definitionen bisher leiden jedoch entweder an dem Fehler, daß sie zu unbestimmt sind und auf die Sache selbst nicht gehörig eingehen, oder an dem, daß sie sich nur auf das laute Lesen beziehen, das stille Lesen aber ganz außer Acht lassen. Das Wort A. H. Niemeyer's (Grundr. der Erz. und des Unt. II. 3. Hauptabschnitt S. 38): „Das Lesen selbst ist nichts anderes als die Verwandlung des Sichtbaren in das Hörbare“ — hat sich unter den mannigfachsten Modificationen wiederholt, wie z. B. in der bedeutendsten Schrift über unsern Gegenstand, „Der Leseunterricht von Dr. Fr. Jakobi“, zu ersehen ist, und Jakobi's eigene Definition, lesen heiße die sichtbaren Schriftzeichen in hörbare Laute übertragen, ist unverkennbar ein Nachklang jenes Nie-meyer'schen Wortes. Versuchen wir es nun, den Begriff genauer zu bestimmen, so gehen wir zunächst zu dem verwandten lateinischen Worte *legere* zurück (über die Ver-wandtschaft vgl. R. Schwenc, Wörterbuch der deutschen Sprache), das im allgemeinen ein Sammeln, ein stückweises Wegnehmen und Zusammenfassen bedeutet, wie man auch das deutsche Wort lesen für Sammeln gebraucht, z. B. Aehren, Trauben, Erbsen lesen. Das Lesen im engeren Sinne ist darum auch ein Zusammenfassen der aufeinander folgenden Buchstaben zu Wörtern, der Wörter zu Sätzen. Wenn aber darunter nicht bloß ein Buchstabiren oder Syllabiren gemeint sein, sondern das eigentliche Lesen im Unterschied von diesem bezeichnet werden soll, so muß das Zusammenfassen zur schnellen und sicheren Auffassung der ganzen Wortbilder und der letzteren zu Satz-theilen und ganzen Sätzen werden mit beständiger Berücksichtigung des Inhalts und der Form der Wörter und Satzglieder zur Auffassung des Gedankens, dem sie zum Ausdruck dienen. Faßt man nur die Buchstaben oder ihre Laute in Wörter und diese in Sätze zusammen, so kann das ein bloß mechanisches, lautrichtiges Lesen sein, d. h. ein solches, bei welchem der Inhalt der Worte und Sätze beiseite gelassen, kein Verständnis derselben gefordert und erzielt wird. Wenn es sich aber um die Auffassung der Gedanken handelt, welchen die Worte und Sätze zum Ausdruck dienen, so ist das ein verständiges Lesen, das etwa durch das griechische Wort *ἀναγιγνωσκω* be-zeichnet wird, dessen weiteste Bedeutung ein genaues Erkennen, ein Wiedererkennen ist, also ein Wiederverstehen dessen, was der Schreibende gedacht hat. Ein solches Lesen muß keineswegs immer ein lautes sein, wie es ja sogar einen Leseunterricht bei Taub-stummen giebt, bei welchem keine hörbare Laute vorkommen, oder wie von vollsinnigen Schülern ein stilles Nachlesen gefordert wird. Da es aber auch ein lautes Lesen giebt, welches der Hebräer mit dem Worte *קרא* ausdrückt, dessen ursprüngliche Bedeutung ein lautes Sprechen, Rufen ist, so kann auch die Definition hievon nicht ganz Umgang nehmen, und da der Zweck des lauten Lesens gewöhnlich der ist, andere mit dem In-halt einer Schrift bekannt zu machen, so gehört zu diesem auch, daß durch Aussprache, Betonung und Absetzung die durch die Buchstabenschrift bezeichneten Gedanken den Zu-hörern zum Verständnis und Gefühl kommen, was man ein gutes oder schönes Lesen heißt. Diesemnach würde sich die Definition so formuliren: Lesen ist ein

durch Zusammenfassung der aufeinander folgenden Schriftzeichen (Buchstaben) entstehendes schnelles und sicheres Auffassen der Wortbilder und die Verbindung derselben zu Satztheilen und Sätzen mit steter Berücksichtigung des Inhalts und der Form der Worte zum Verständnis der Gedanken, denen sie zum Ausdruck dienen, was bald stille bald laut geschehen kann, und im letzteren Falle dazu dienen soll, anderen die durch die Worte ausgedrückten Gedanken zum Verständnis und Gefühl zu bringen. — Hiemit wäre zugleich für unsere weiteren Erörterungen der Grund gelegt.

So sehr überall, wo irgend die Morgenröthe der Bildung angebrochen ist, in den verschiedensten Lebensverhältnissen das Bedürfnis, lesen zu können, bei jedem hervortritt, hat man doch in verschiedenen Zeiten Stimmen vernommen, welche — freilich nicht immer in lauterer Gesinnung — bei den niederen Ständen das Lesen für unnötig oder gar für nachtheilig erklärt haben. Wenn Männer wie Sack, denen es doch um die geistige und sittliche Bildung des Volkes wirklich zu thun war, im Ernst die Frage erheben konnten, ob das Lesenlernen für jedermann, namentlich die Kinder in Landschulen unentbehrlich sei: so darf es uns nicht wundern, daß andere in aristokratisch despotischem Geiste auf dem Gebiete sowohl der Religion als der Politik dem Lesenlernen der handarbeitenden Classe entgegentraten unter dem Vorwande, daß diese Leute keine Zeit und kein Bedürfnis zum Lesen haben, daß überall Leute, welche nicht lesen können, sich eben so glücklich fühlen als die, welche es können, ja daß durch ungeeigneten Lesestoff viele Unzufriedenheit und Verfehrtheit, viel Verderben unter das lesende Volk gebracht werde. Es ist aber keine Frage, daß diesen Einreden gewöhnlich die Absicht zu Grunde lag, das Volk um so leichter und sicherer an dem politischen oder religiösen Gängelbände führen und behalten zu können. Allein diese Stimmen haben theils sich selbst, theils hat die Zeit sie gerichtet. Wie von jeher, wo irgend Schulen entstanden und Unterricht zur Vermehrung von Kenntnissen erteilt wurde, der Anfang mit dem Leseunterricht gemacht, ja zum Theil aller Unterricht auf das Lesen beschränkt worden ist, so bleibt es immer für jeden einigermaßen ausgedehnten und nachhaltigeren weiteren Unterricht unerläßliche Bedingung, daß die Schüler lesen können; und auch nach der Schulzeit ist das Lesen das wichtigste Mittel zur Erweiterung und Sicherung der gewonnenen Bildung (Waitz, allg. Päd. S. 301). Man kann wohl, wie Rousseau in seinem Emil, von einem Unterricht reden, bei welchem das Lesen um mehrere Jahre, oder, wie jetzt einige wollen, wenigstens um ein bis zwei Jahre hinausgeschoben wird, aber dies wird doch nur bei einem oder wenigen Schülern ausführbar sein, nicht aber bei größeren Schülermassen, und auch in dem ersteren Falle bleibt es noch eine Frage, ob in der Wirklichkeit ohne Lesen und ohne Schreiben, das von jenem abhängig ist, die Kenntnisse der Schüler ebenso leicht und mit eben so gutem Erfolg vermehrt werden können. Beim Sprach-, Religions- und Realunterricht wird, obwohl er auch ohne Lesen möglich ist, doch mit Hülfe des Lesens gründlicher, sicherer und nachhaltiger verfahren werden können. So lange wir mit unserem Lernen an die Bücher gewiesen sind, wird das Lesen die Bedingung und das Mittel alles weiteren Lernens bleiben. Hält man es doch sogar für dienlich, wo nicht für nötig, daß auch die Blinden lesen lernen. — Nach der Schulzeit aber ist das Lesen für jeden das beste Mittel nicht bloß zur geistigen Unterhaltung und Erweiterung, sondern auch zur Befestigung und Erweiterung seiner Kenntnisse, zur Theilnahme am öffentlichen Leben und besonders zur religiösen Erbauung. In letzterer Hinsicht ist insbesondere für die evangelischen Christen das Lesekönnen unentbehrlich, weil diese vornehmlich selber „forschen sollen in der Schrift, um bereit zu sein zur Verantwortung gegen jedermann, der Grund fordert der Hoffnung, die in ihnen ist“, und vermöge der Berechtigung, die ihnen das allgemeine Priestertum gewährt, „zu einem vernünftigen Gottesdienst“ und zur gegenseitigen „Erbauung auf ihren allerheiligsten Glauben“. Das ist es ja eben, warum die Reformatoren und ihre Anhänger so ernstlich auf Errichtung und Erweiterung von Schulen gedrungen haben. Ueberhaupt aber so wichtig die Erfindung der Buchdruckerkunst für alle Stände gewesen ist, ebenso wichtig ist auch der Unterricht

im Lesen, weil nur der, welcher lesen kann, Gewinn aus jener zieht (Diesterweg), und besonders in unserer Zeit könnte weder das bürgerliche, noch das gewerbliche Leben gedeihen, wo nicht alle, auch die niedrigsten im Volke lesen könnten. Wenn nach Schleiermacher (Erz.-Lehre S. 385) das Lesen „ein Thermometer ist, die Bildung des Volkes zu messen“, so gehört gewiß der Unterricht darin unter die ersten und unerläßlichsten Aufgaben jeder Schule. — Wenn aber andere den Leseunterricht auch um seines formalen Werthes willen unter die schätzenswerthesten Bildungsmittel zählen, wenn sie von der dabei nöthigen Geistes-thätigkeit eine „mächtige Einwirkung auf die Gesamtentwicklung des jugendlichen Geistes“ erwarten (Zakobi), oder gar das heraneubrechende Heil des Volkes verheißen (Stephani), so könnte das doch nur von einer gewissen Methode des Leseunterrichts, aber nicht von diesem überhaupt gelten, und müßte auch da als Ueberschätzung bezeichnet werden; richtiger aber scheint immerhin Waiz zu urtheilen, welcher den elementarischen Leseunterricht „als bloße Vorarbeit bezeichnet, welche keinen selbständigen, sondern nur den Werth eines Mittels in Anspruch nehmen könne“, und Schleiermacher, welchem „Lesen und Schreiben an und für sich nichts ist, sondern nur mechanisches Hülfsmittel“, obwohl es auf diese Weise etwas zu gering geschätzt sein möchte.

Fragen wir nun, auf welcher Altersstufe mit dem Leseunterricht der Anfang gemacht werden solle, so lehrt der Blick in die Schulen aller Art, daß er möglichst bald nach dem Eintritt des Kindes in die Schule, hin und wieder schon vor der Zeit der Schulpflichtigkeit geschieht. Erst seit Rousseau ihn bis zu den späteren Knabenjahren hinausgeschoben sehen wollte, haben sich von Zeit zu Zeit auch andere Stimmen erhoben, welche wenigstens ein oder zwei Jahre lang bloß mündlichen Unterricht, Denkübungen oder Anschauungsunterricht, ihm vorangehen lassen wollten, um das Kind dadurch zu befähigen, daß es die Schwierigkeiten des ersten Leseunterrichts leichter überwinde, also leichter, schneller und wohl auch mit hellerem Bewußtsein über das Mechanische desselben Meister werde. Allein was über diese Schwierigkeiten, über „das zornenerweckende Buchstaben“ (Nachsinner), „die erste Kindesqual“ (Graser) u. s. w. gejamert worden ist, das ist, wo nicht absichtliche und ungerechte Uebertreibung, so doch immerhin nur wahr in Betreff von Fehlgriffen, welche man sich in dem Lehrgang, der Lehrform und dem Lehrton hat zu Schulden kommen lassen. Daß auch das sechsjährige Kind ohne Zorn und Qual lesen lernen kann, sollte man doch als Erfahrungssache zugeben, und daß gerade das Mechanische, was bei diesem Unterricht nicht ganz vermieden werden kann, für das jüngere Alter wohl paßt, könnte leicht psychologisch erwiesen werden. Ja es dürfte sich fragen, ob nicht eben dieses Mechanische dem Schüler mit entfalteterer Geisteskraft später mehr langweilig und zuwider wäre, als dem Anfänger in allem Lernen. Aber es kann nicht nur, sondern es soll auch gleich mit dem Eintritt der Unterrichtsfähigkeit das Lesen angefangen werden, weil es ein schwer zu entbehrendes Hülfsmittel für allen anderen Unterricht ist, und weil es da, wo mehrere Schülerabtheilungen beisammen sind, für die Selbstbeschäftigung der Schüler werthvolle Dienste leistet. Wenn aber vor dem frühen Lesenlernen hauptsächlich im Eifer gegen das Viellesen oder die Lesewuth der Kinder gewarnt worden ist, so hat man dabei „das Kind mit dem Bad ausgeschüttet“ und nicht bedacht, daß der Mißbrauch den Gebrauch nicht aufheben darf, und daß, wenn auch erst ein paar Jahre später der Leseunterricht begonnen würde, diese Lesewuth und ihr Schaden doch ebenso groß werden könnte. Gegen diese muß man mit anderen Mitteln kämpfen als damit, daß man das Lesen zur Unmöglichkeit macht. — Die Ansicht ferner, daß ein bloß mündlicher Unterricht jahrelang dem Leseunterricht vorangehen sollte, überschätzt auch die physischen Kräfte eines Lehrers, dessen Lungen meist wohl ein solches durch mehrere Stunden fortgesetztes, tägliches Sprechen nicht auszuhalten vermöchten, oder hat sie nur den Unterricht eines einzigen oder weniger Kinder auf kürzere Zeit im Auge.

Ueber die Stufen oder den Lehrgang des Leseunterrichtes ist schon Eingangs die nöthige Andeutung gegeben worden. Es sind die Stufen 1) des elementarischen,

lautrichtigen, 2) des verständigen und 3) des guten oder schönen Lesens. Man darf dieselben aber nicht so auseinanderhalten, als hätte jede Stufe nur diese eine Aufgabe; vielmehr ist schon beim elementarischen Leseunterricht darauf zu sehen, daß die Kinder auch verstehen, was sie lesen, und keinen schlechten Leseton sich angewöhnen; auf der zweiten Stufe bleibt neben der Aufgabe des verständigen Lesens die Sorge für ein lautrichtiges Lesen, sowie auch ein gutes Vorlesen hier vorbereitet wird, und auf der dritten Stufe soll selbstverständlich das Gesamtziel des ganzen Leseunterrichts erreicht werden. Wenn also von Stufen dieses Unterrichtes die Rede ist, so ist das nur so zu verstehen, daß auf jeder Stufe eine Aufgabe als die vorherrschende am meisten die Sorge des Lehrers und die Thätigkeit der Schüler in Anspruch nimmt, ohne daß die Aufgabe der anderen Stufen ausgeschlossen ist. Die Erreichung dieses dreifachen Zieles ist aber von solcher Bedeutung, daß Diesterweg (Wegweiser I. S. 237) mit Recht die Behauptung aufstellt, „der Standpunct der Lesefertigkeit der Schüler biete dem Kenner einen Maßstab zur Beurtheilung des allgemeinen Zustandes der Schule dar; denn das Lesen sei nicht eine vereinzelte, von dem übrigen Geistesleben und der Gesamtbildung losgeriffene Fertigkeit, sondern als ein Resultat der ganzen Bildung anzusehen.“ Man kann aus dem Lesen der Schüler zum mindesten auf die methodische Einsicht und Gewandtheit, sowie auf den Fleiß des Lehrers, auf die Gewöhnung der Schüler an Aufmerksamkeit und Genauigkeit bis in's kleinste, auf den Vorrath derselben an Wissensstoff und auf die Bildung ihrer Urtheilskraft und ihres Geschmacks überhaupt schließen. Und wenn in besonderen auch einzelne Unterrichtsfächer, z. B. Rechnen, Singen, Zeichnen, dem Lesen ferner stehen, so läßt sich daraus, wie die Schüler lesen, doch ein ziemlich sicherer Schluß auf ihre Kenntnisse in den sprachlichen und stofflichen Unterrichtsfächern ziehen.

Wir gehen nun zur näheren Besprechung des Unterrichts, insbesondere der Lehrform auf diesen drei Stufen über.

1. Die Stufe des elementarischen, lautrichtigen Lesens. Es wird kein anderes Unterrichtsfach geben, welches eine solche Menge und Mannigfaltigkeit von Methoden aufweisen könnte, als das des elementarischen Lesens. Man hat sie verschieden eingetheilt, niemals aber ohne Schwierigkeiten und Verstöße. Es scheint darum am besten zu sein, sie in der Ordnung aufzuführen, in welcher sie der Zeit nach auf einander gefolgt sind, und ihrer Beschreibung jedesmal ihre Beurtheilung sogleich anzufügen. Im allgemeinen aber wird zum leichteren Verständniß der Sache vorauszuschicken sein, daß hier zu unterscheiden ist zwischen a) Zeichen (Buchstaben), b) Namen des Buchstabens, c) Laut, der durch ihn bezeichnet ist, d) Namen dieses Lautes, wiewohl nur bei den Consonanten und Diphthongen, nicht aber bei den einfachen Vocalen Laut und Namen des Buchstabens verschieden ist. Denn bei der einen Methode tritt das eine, bei der anderen das andere stärker hervor, oder wird das eine oder das andere ganz beiseite gelassen.

Die älteste Methode des elementarischen Leseunterrichts, soweit die Spuren der Geschichte zurückreichen, ist die Buchstabirmethode. Daß sie wenigstens bei den Römern üblich gewesen ist, scheint aus den Worten Quintilian's hervorzugehen, welcher über den Gebrauch elfenbeinerner Buchstabenformen sagt, „quod tractare, intueri, nominare jucundum sit.“ Denn das ist eben das Eigenthümliche dieser Methode, daß bei dem Vorweisen des Buchstabens nicht der Laut, sondern der Name desselben ausgesprochen und dies so lange wiederholt wird, bis es sich dem Gedächtnis des Schülers fest eingepägt hat. (Dazu scheint früher in unseren Volksschulen eine geraume Zeit verwendet worden zu sein, da man im 16. Jahrhundert die Schüler der Volksschule in drei Abtheilungen (Häuflein) theilte, von denen die erste nur die Buchstaben kennen zu lernen, die zweite die Buchstaben zu Syllben „zusammenzuschlagen (syllabiren)“, und die dritte erst ganze Wörter und Sätze zu lesen hatte. Vgl. die württ. cynosura eccl. von 1559). Können nun die Kinder die Namen aller Buchstaben richtig angeben, so wird je ein Vocal und ein Consonant zusammengenommen,

ab, eb, ib, ob, ub, ba, be, bi, bo, bu, u. s. w., indem die Namen der Buchstaben ausgesprochen werden und darauf die Sylbe vom Lehrer vor-, vom Schüler nachgesprochen wird, z. B. a, be, ab, be, a, ba &c. Ebenso wird es hernach mit Sylben, welche einen Consonanten vor und einen nach dem Vocal haben u. s. w. gehalten. Hierauf, wenn einzelne Sylben und einsyllbige Wörter so buchstabirt werden können, geht man weiter zu zwei- und mehrsyllbigen Wörtern, indem jede Sylbe in der obenbezeichneten Weise buchstabirt und ausgesprochen und sodann, nachdem alle Sylben ausgesprochen worden, das ganze Wort ausgesprochen wird, z. B. be e be, ge er ae be, gräb, begräb, en i es, nis, Begräbnis. Man nennt dies Syllabiren (vor Alters „Zusammenschlagen der Sylben“ zu Wörtern). Was nun die Beurtheilung dieser Methode betrifft, so ist es ein alter, bekannter Vorwurf, den man ihr macht, daß 1) das Lesenlernen dadurch sehr erschwert, daß die von den Lauten der Consonanten und Diphthonge zum Theil sehr verschiedenen Namen allein ausgesprochen werden, so daß es den Anfängern rein unmöglich ist, aus diesen Namen die richtigen Laute selber herauszufinden. Daraus folgt 2), daß bei dem Aussprechen der Sylben alle Selbstthätigkeit des Schülers fehlt, indem der Lehrer anfangs, sobald der Schüler die Buchstabennamen gesagt hat, die ganze Sylbe vorsprechen muß und sie vom Schüler nur nachsprechen läßt, ein allzu mechanisches Treiben, das mit Recht getadelt wird, indem neben dem Wahrnehmungsvermögen kaum eine andere Kraft des Schülers als das Gedächtnis in Anspruch genommen wird. Daß 3) dieses rein gedächtnismäßige Behalten der Buchstabennamen und der Aussprache sinnloser Sylben dem Kinde sehr langweilig wird und das Lernen mehr zur Last als zur Lust macht, liegt auf der Hand. Ebenso gewiß ist es 4), daß das Lesenlernen bei diesem Verfahren nur langsam vorwärts geht, weil es viele Zeit braucht, nicht nur die Buchstabennamen immer wieder zu sagen, sondern auch die Aussprache der Sylben endlich auswendig zu behalten. Aber 5) von da an, wo der Lehrer aufhört, dem Schüler die Sylben vorzusprechen, wird an diesen auf einmal eine zu starke Forderung gemacht, sobald nämlich Sylben vorkommen, die vorher nicht gelernt worden waren. Bei diesen wird nun dem Schüler zugemuthet, ohne Anleitung und Hülfe und unbewußt von dem Buchstabennamen, den er weiß, den Laut des Buchstabens zu abstrahiren, woher es zu erklären ist, daß es bei minder fähigen Schülern auch dann, wenn die Schwierigkeiten des Buchstabirens überwunden zu sein scheinen, mit dem Lesen doch immer nicht vorangehen will, ja manche Lebenslang nicht zu einem sicheren und fertigen Lesen gelangen. Gleichwohl ist die Buchstabirmethode nicht nur im Auslande, sondern auch in mehreren Theilen Deutschlands noch einheimisch, namentlich im Osten und Norden.

Zu ihrer Rechtfertigung wird hauptsächlich 1) auf die Erfahrung, daß man früher allgemein bei der Buchstabirmethode auch zum Ziele des Lesenlernens gekommen sei, hingewiesen. Sodann 2) beruft man sich darauf, daß bei einer großen und in Anlagen sehr mannigfaltigen Zahl von Elementarschülern die Methode, welche am meisten mechanisch ist, am anwendbarsten sei. Endlich 3) spricht man hauptsächlich von dem Vortheile, welchen diese Methode für den Rechtschreibunterricht gewähre (Büsch, Bierthaler, Graßmann, J. E. Zeller u. a.). Daß jedoch der erstere Grund nichts sagt, bedarf keines Beweises, da man freilich am Ende bei jeder nicht ganz widersinnigen Methode an das Ziel kommen kann, woraus aber folgen müßte, daß immer eine Methode so gut sei als die andere. Der zweite Grund richtet sich selbst, sofern er die Buchstabirmethode für die am meisten mechanische erklärt; zudem lehrt die Erfahrung, daß auch andere Methoden bei großer Schülerzahl wenigstens ebenso anwendbar und wirksam sind. Aus dem dritten Grunde folgt nur, daß die Schüler, wenn sie einmal das Rechtschreiben lernen, auch im Buchstabiren geübt werden sollen, keineswegs aber, daß dieses auch für das Lesenlernen das beste Mittel ist. Was aber besondern Verdacht gegen diese Methode erregen muß, das sind die mancherlei Versuche, sie weniger langweilig und den Kindern angenehmer und leichter zu machen. Wie zu diesem Behufe schon die Römer elfenbeinerne Buchstaben machen ließen, so suchte man bei uns

durch Figuren von Menschen, Thieren u., welche die Buchstaben darstellten, durch Bilder von Gegenständen, deren Namen mit dem betreffenden Buchstaben anfiengen, wohl auch durch beigefügte, ergötzliche Reime (Birruod), durch Buchstabenkarten, Buchstabenwürfel, Buchstabenpuppen u. s. w., die Sache den Kindern anziehender zu machen, und Basedow war bekanntlich in vollem Ernste daran, sämtliche Buchstaben von einem eigenen Schulbäcker aus Semmelteig backen und von den Kindern zum Frühstück verzehren zu lassen, damit sie sich dieselben desto lieber und nachhaltiger einprägen. „Mehr als vier Wochen bedarf kein Kind des Buchstabenessens“ (Basedow, neues Werkzeug zum Lesenlernen. Leipzig 1787).

Zur Erkenntnis der Mängel der Buchstabirmethode ist man übrigens nicht erst jetzt, sondern schon vor sehr langer Zeit gelangt. Schon Valentin Fckelsamer, ein Zeitgenosse Luther's und eine Zeit lang Anhänger Karlstadt's, zuletzt Lehrer in Erfurt, hat wo nicht in einem früheren Schriftchen, „von der rechten weise Lesen zu lernen“, von welchem wir außer dem Titel nichts mehr haben, doch in seiner „Teutschen Grammatika, darauß einer von jm selbst mag Lesen lernen“ u., eine Art Lautirmethode mitgetheilt. Er zerlegt die Wörter in ihre Laute, ordnet und beschreibt die Laute und kommt zu dem Ergebnis, daß man auch beim Unterricht den Namen des Buchstabens von dessen Laut wohl unterscheiden müsse (v. Raumer, K., Geschichte der Pädagogik, 3. Thl., 2. Abth. S. 30 ff.). Später erschien 1700 eine Schrift von J. G. Zeidler, „Neu verbessertes ABCbuch als Schlüssel zur Lesekunst“, worin verheißen wurde, „daß ein Mensch, sei er jung oder alt, wenn er nur die Buchstaben kennt, ohne alles mühselige und langweilige Buchstabiren von sich selbst in wenigen Tagen alles fertig Lesen könne“; ebenso gab 1721 Bensky eine „Kurze Anweisung, das Lesen ohne Buchstabiren zu erlernen“ heraus. Nahe der Lautirmethode kam sodann der pseudonyme „Nachsinner“ in seiner „Lesekunst, in welcher das zornenerweckende Buchstabiren aus dem Wege geräumt wird. 1737“. Hier heißt es u. a.:

„Mein Leser, denke doch, wie lehrt und lernt man Lesen?
Wenn man hoch Lesen will, spricht man: ha, o, ce, ha.
Dann kommt das Wort hernach, wenns erst confus gewesen;
Man tönert zweimal ha und ist doch hier kein a,
Warum nicht lieber ho anstatt ha, o gesprochen?“

In ähnlicher Weise scheint auch ein in Erfurt erschienenenes „Erleichtertes Lesebüchlein, darin gezeigt wird, wie man einem das Lesen ohne lautes Aussprechen der stummen Buchstaben und ohne Buchstabiren leicht und bald beibringen könne“, der Lautirmethode vorgearbeitet zu haben. — Durch solche Vorarbeiten, bei welchen zwar allerdings die rechte Methode noch nicht gefunden, um so mehr aber die Untauglichkeit der alten Methode nachgewiesen war, sowie durch immer stärker in's Bewußtsein tretende eigene Erfahrungen der Schulmänner wurde gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts ein Suchen nach der besten elementarischen Lesemethode gewedt, das nahezu alle anderen Unterrichtsfragen in den Hintergrund drängte.

Auf der einen Seite war es J. Gedike, Oberkirchen- und Schulrath in Berlin, der in seinem „Kinderbuch zur ersten Uebung im Lesen ohne ABC und Buchstabiren, Berlin 1781“ das Verfahren so viel möglich zu vereinfachen und abzukürzen suchte. Da der Lehrer ja doch, wenn das Kind die Buchstabennamen der Sylbe ausgesprochen habe, allemal die ganze Sylbe vorsprechen und vom Kinde nachsprechen lassen müsse, hielt Gedike das erste, das Aussprechen der Buchstabennamen — ein wichtiger Schritt — für völlig überflüssig und wollte durch genaues Anschauen und durch bloßes Vor- und Nachsprechen der ganzen Sylbe dasselbe erreichen, was durch das Buchstabiren erreicht wurde. Er suchte nun durch angemessenes Ordnen der Sylben und Wörter und durch fetteren Druck oder rothe Farbe derjenigen Buchstaben, durch welche sich eine Sylbe von der anderen unterschied, dem Kinde das Lernen zu erleichtern. Es wird versichert, daß Gedike's eigene Tochter auf diese Weise durch den Vater Lesen gelernt habe, weil sie — ein sehr begabtes Kind war. Ob aber diese „Syllabirmethode“ im allgemeinen

mit gutem Erfolge angewendet werden könne, ist mit Recht von Anfang an bezweifelt worden. Denn es wird dabei dem Kinde dieselbe Reflexion und Abstraction zugemuthet wie beim Buchstabiren, nur in erhöhtem Maße, daß es nämlich ohne Anleitung und Hilfe aus der ausgesprochenen Sylbe den Unterschied der Buchstaben unter einander und den Laut des einzelnen Buchstabens selber herausfinden soll. Es mußte, wenn nicht das Lesenlernen ausschließlich eine unendlich ermüdende Gedächtnisfache werden sollte, in der geistigen Thätigkeit des Schülers statt eines geordneten, stetigen Fortschreitens Sprung auf Sprung gemacht werden. Wenn darum auch Gedike's Kinderbuch als methodisches Curiosum anfangs ziemliche Verbreitung fand, so weiß man doch nichts davon, daß sein Leseunterricht irgendwo länger dauernde Nachahmung gefunden hätte (vgl. den Art. Gedike, S. 793).

Auf der anderen Seite suchten viele durch Aenderung der Buchstabennamen den ersten Leseunterricht zu verbessern; aber den Unterschied zwischen Buchstabennamen und Laut fanden sie lange nicht oder wußten wenigstens nicht ihn beim Unterricht anzumenden, wie Basedow, Pestalozzi, Böhlmann, während ein Sam. Heinicke, Gründer des Leipziger Taubstummeninstituts, in theoretische Klügelereien und Künsteleien gerieth, und Felbiger, der verdiente Reformator des österreichischen Volksschulwesens, das Heil darin suchte, daß er die Buchstaben in einer anderen Ordnung, nämlich das ABC rückwärts lernen ließ. (F. Jacobi, der Leseunt. S. 31). Es war einiger Fortschritt, als Basedow den gewöhnlichen Buchstabennamen so umwandelte, daß er an den Laut ein leichtes e, ähnlich dem hebräischen Schwa, anhängte und sprechen ließ: be, ce, de, fe, ge, he, te u. s. w. Mit seinem Buchstabenspiel und Buchstabirspiel (Lippen-, Zungen-, Zähne-, Kehle- und Mundspiel) aber war im wesentlichen nichts gewonnen, sondern die Sache wurde nur, wie sie auch genannt wurde, zum Spiele. Wenn Heinicke über die Buchstabirmethode fast pöbelhaft schimpfte, so konnte er mit Aufstellung eines dreifachen Leseacts, eines „tonlosen“, eines „tonhaften“ und eines „vergoldeten“, doch auch der Methode ebenso wenig aufhelfen als dadurch, daß er auch die Buchstabennamen verwarf und die Consonanten als Knechte der Buchstaben und als Buchstabentöne bezeichnete (Heinicke, über die Lesekunst und Begriffentwicklung in der Christenheit. 1786).

Was half es ferner, daß Pestalozzi, ehe er den Schülern einen Buchstaben zeigte, eine Menge Wörter auswendig buchstabiren ließ, daß er die Buchstaben in großer Form drucken und einzeln — wie Basedow — auf steifes Papier kleben ließ und nun alle möglichen Zusammenstellungen der Buchstaben vornahm, unbekümmert ob sie in der Sprache vorkommen oder nicht. Er hat die Sache erleichtert und hat den Unterricht auf Principien zurückzuführen gesucht; aber in der Hauptsache blieb er doch auch auf dem Boden der Buchstabirmethode. (Pestalozzi, Anweisung zum Buchstabiren und Lesenlehren 1801). Dasselbe gilt von Böhlmann, der durch die Verstandesübungen, die er in mancherlei Weise mit dem ersten Leseunterricht verband, zwar um die Verstandesbildung der Kinder sich Verdienste erworben haben mag, aber den Leseunterricht selbst ungebührlich verzögert hat und mit seiner Lesemaschine ebensowenig als mit seiner Lesemethode über das Buchstabiren hinausgekommen ist. Denn wenn das einmal der Lehrer die Buchstabennamen sagte und der Schüler die Sylbe finden und aussprechen mußte, das anderemal der Lehrer die Sylben vorsprach und der Schüler sie buchstabiren mußte, so kann man dieses und ähnliches wohl für eine Verbesserung, aber nicht für ein Verlassen der Buchstabirmethode erklären. (Böhlmann, Anweisung, Kinder auf leichte Weise zur Buchstabenkenntnis, zum Syllabiren und Lesen zu bringen. Erl. 1801. Anweisung für Schullehrer zum rechten Gebrauch der Böhlmann'schen Lesemaschine).

Am weitesten rückte in diesem Suchen nach einer besseren Lesemethode ein Mann vor, den manche für den Urheber der Lautirmethode, wiewohl unrichtig, erklären, F. Olivier, der bekannte Mitarbeiter Basedow's im Dessau'schen Philanthropin. Seinem umfangreichen Werke mit dem Titel: „Ortho-epo-graphisches Elementarwerk“, dessen erster Band schon 1801 als Einzelschrift erschienen, das aber erst 1808 vollendet

worden ist, gebührt alle Achtung wegen der umfassenden Untersuchungen, die darin an- gestellt, und wegen der feinen und scharfen Ergebnisse, die von ihm aufgestellt worden sind. Es ist indessen hier nicht der Ort, näher auf die Schrift einzugehen, vielmehr ist nur das herauszuheben, was den eigentlichen elementarischen Leseunterricht unmittelbar betrifft. Olivier stimmte zunächst theilweise mit Pestalozzi darin überein, daß er dem eigentlichen Leseunterricht einen „Vorbereitungsunterricht“ vorausgehen ließ, jedoch so, daß er zuerst Wörter und Sätze von den Schülern nachsprechen, die Sätze in Wörter, die Wörter in Syllben, und diese in Laute zerlegen und umgekehrt von den Lauten aus Wörter und Sätze wieder aufbauen ließ, während sich Pestalozzi, wie schon gezeigt, mit dem sog. Auswendig-Buchstabiren begnügte. Sodann ließ er die Buchstaben anschauen, vergleichen und unterscheiden, ohne daß ihre Namen gesagt wurden. Nun aber kamen doch diese Namen nach, und zwar wie bei seinen Vorgängern mit dem euphonischen e, jedoch mit dem Unterschied, daß das e hinter den Laut kam, wenn der Consonant vor einem Vocal stand, also be, ce, de, fe, ge, he, dagegen wenn der Consonant hinter einem Vocal stand, vor den Laut gesetzt wurde, eb, ec, ed, ef, eg, eh u. So hatten die Schüler 42 statt 21 Namen für Consonanten, abgesehen von der feinen Lautunter- scheidung, durch welche er die Zahl der Laute auf 400 vermehrte. Daß er überdies Bilder fertigen ließ, deren Worte die Namen der zu lernenden Buchstaben als End- syllben enthielten, z. B. eine Taube für das b, eine Tulpe für das p u. s. w., mag unwesentlich sein. Um so wesentlicher dagegen ist das, daß er die Entstehung der Laute erklären will und im Zusammenhange damit auführt 1. Brummlaute: a) Lippen- brummer m, b) Zungenbrummer n, c) Kehlblummer ng; 2. Knalllaute: a) Lippen- knalllaute, gelinder b, scharfer p, b) Zungenknalllaut, gelinder d, scharfer t, c) Kehlnalllaut, gelinder g, scharfer k; 3. Zungenlaut h; 4. Laller oder Lalllaute: a) der gemeine Lalllaut l, b) der Schnurr- oder Trillerlaut r; 5. Summlaute: a) Lippen- sumser w, b) Lippen-Zahn-Sumser v, c) Zungen-Zahn-Sumser f, d) Zungen-Gaumen- Sumser j, e) Kehlsunser g; 6. Zischlaute: a) Lippen-Zahn-Zischer f, b) Zungen- Zahn-Zischer ß, c) Zungen-Gaum-Zischer ch, d) Kehlzischer sch. — Daß hiemit der Leseunterricht gewaltig erschwert, für den Zweck aber lediglich nichts gewonnen, vielmehr sehr viele Zeit vergeudet wurde, braucht hier nicht weiter ausgeführt zu werden. Aber in die Fußstapfen seiner Vorgänger tretend, welche nur ungleich einfacher und leichter den Leseunterricht erteilt hatten, macht er einen beachtenswerthen Schritt vorwärts, indem er nicht nur in seiner Schrift wissenschaftlich den Laut von dem Buchstabennamen ab- löste, sondern auch bei dem elementarischen Unterrichte das euphonische e der Conso- nantennamen beweglich und damit leichter ablösbar machte, so daß zum eigentlichen Lautunterrichte nur ein kleiner Schritt weiter übrig blieb.

Die Lautirmethode, zu der wir nun übergehen, ist unstreitig das Werk Stephani's, früheren Pfarrers in Kastell und nachmaligen bayerischen Schulraths, der sich selbst auch nicht wenig auf seine Erfindung zu gut gethan hat. Zwar hatten andere, wie bisher nachgewiesen worden, ihm genugsam vorgearbeitet; aber das löfende Wort des Räthfels hat doch er zuerst ausgesprochen und jedenfalls die Methode zur Geltung und in die Schulen gebracht, weshalb sie auch häufig die Stephani'sche Lautir- methode genannt wird. Er veröffentlichte sie 1803 zuerst in der „Pädagogischen Bibliothek von GutsMuths“, dann in seiner „Fibel oder Elementarbuch zum Lesenlernen“, dann in der Schrift „Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren“, endlich in der „Ausführlichen Beschreibung seiner Lautirmethode“ welche 1814 erschienen ist. (Alle diese Schriften haben mehrere Auflagen erlebt.) Stephani dringt vor allem auf den Unterschied zwischen Buchstaben, Namen und Laut. Daß man den Kindern den Namen des Buchstabens sage, wehrte er anfangs nicht, verlangte aber, daß beim Lesen selbst nur der Laut angegeben werde; später erklärte er es für besser, daß der Name erst etwa dann, wenn die Schüler schon zur Fertigkeit im Lesen gelangt sind, ihnen bekannt gemacht werde. Zuerst müssen, wie sich fast von selbst versteht, die Grundlaute (Vocale) eingeübt werden, auch die Umlaute derselben

und die Doppellaute, welche Stephani ungeschickt Grundsyllben nannte. Sodann wird unter strenger Forderung einer reinen Aussprache am besten an der Lesetafel mit den einzelnen Grundlauten ein Mitlaut nach dem anderen verbunden, indem der Lehrer den Buchstaben anschauen, den Laut nachsprechen und dann mit dem Vocal alsbald verbinden läßt, zuerst den Mitlaut, hernach den Grundlaut voran, dann den Mitlaut vor und nach dem Grundlaut u. s. w. Dieser Methode gebührt, obwohl sie anfangs und längere Zeit hindurch sowohl in der Literatur, als auch unter dem Volke manchen Angriff und Widerstand erfuhr, unstreitig der Vorzug vor allen vorherigen Methoden und Vorschlägen. Denn 1) sie ist so natürlich, daß man sich jetzt nur darüber wundern kann, daß niemand schon viel früher darauf gekommen ist. Der Buchstabenname hat ja doch gar nichts beim Lesen zu thun; der Buchstabe ist das Zeichen für den Laut, und darum braucht es zum richtigen Lesen gar nichts, als den rechten Laut für jedes Zeichen zu treffen. Nachher mag man zum Behufe des Rechtschreibens zc. immerhin den Namen statt des oft nicht leicht deutlich ohne Vocal auszusprechenden Lautes benützen; beim Lesen würde er nur hindern. Die Lautirmethode zeichnet sich ferner 2) durch ihre Einfachheit aus, indem alles wegfällt, was nicht unmittelbar dem Zweck des Lesenlernens dient. Das Kind hat nur die Laute der Zeichen sich zu merken und für Zeichen um Zeichen den entsprechenden Laut allmählich immer schneller und zusammenhängender auszusprechen. Darum führt 3) diese Methode sehr schnell zum Ziele und es ist keine Seltenheit, daß selbst in zahlreichen Classen die Schüler es in weniger als einem Halbjahr zu einiger Sicherheit und Fertigkeit im Lesen aller vorkommenden deutschen Wörter bringen. Dazu kommt noch 4), daß bei dieser Methode keineswegs das Gedächtnis allein in Anspruch genommen wird, sondern der kleine Schüler, sobald er die Laute aller Buchstaben sich gemerkt hat, mit einer Selbstthätigkeit liest, welche die Lust und den Eifer rege erhält. Was man gegen die Lautirmethode eingewendet hat, ist fast alles wie Rauch und Nebel verschwunden. Nur das eine hört man noch vorbringen, daß für das Rechtschreiben das Buchstabiren dienlicher sei als das Lautiren. Allein wenn man auch zugeben wollte, was noch nicht erwiesen zu sein scheint, daß die Buchstabennamen die Rechtschreibung eines Wortes fester einprägen als die Laute, so läßt sich ja beim Rechtschreibunterrichte, wenn die Schüler einmal lesen können, das Buchstabiren leicht nachholen; während des elementarischen Lautirunterrichts selbst fängt ja doch der Rechtschreibunterricht noch nicht an. (Wir reden hier noch nicht vom Schreibleseunterrichte.) — Unter diesen Umständen ist es nicht zu verwundern, daß die Lautirmethode nach und nach weit und breit Eingang gefunden hat, und die meisten der nachher aufgetretenen Lesemethoden sind mehr oder weniger Zweige und Ausläufer dieser Stephani'schen Methode.

Der nächste Weiterbau geschah durch J. F. A. Krug, Director der Bürgerschule in Zittau, später in Dresden, und K. A. Zeller, preuß. Oberschulrath. Die Krug-Zeller'sche Methode schließt sich einerseits an die Stephani'sche Lautirmethode, aber andererseits auch an die Olivier'schen Forschungen über die Genesis der einzelnen Laute an. Unter dem Einfluß der Pestalozzi'schen Unterrichtsprincipien begnügte Krug sich nicht damit, den Schüler für jedes Zeichen (Buchstaben) den entsprechenden Laut sich merken und aussprechen zu lassen, sondern meinte dabei „das bestimmteste Bewußtsein alles dessen, was hiezu durch die Modificationen der einzelnen Sprachorgane geschehen muß“, in dem Schüler hervorrufen zu müssen. So wurde das „Mund weit (a)! Mund breit (e)! Mund spitz (u)! Mund rund (o)!“ u. s. w. geboten. So kamen zwar andere Lautnamen als die Olivier'schen, aber keineswegs leichtere an die Reihe. I. Verschlässe: 1) Lippenverschlässe, a) der scharfe (p), b) der sanfte (b); 2) Zahnverschlässe, a) der scharfe (t), b) der sanfte (d); 3) Gaumenverschlässe, a) der scharfe (k), b) der sanfte (g); II. Tonlaute: 1) Nasentonlaute, a) der Lippenlaut (m), b) der Zahnlaut (n), c) der Gaumenlaut, aa) mit scharfem Abstoß (nt), bb) mit sanftem Abstoß (ng); 2) Mündungstonlaute, a) der Windlaut (w), b) der Zungenlaut (l), c) der Schnurrlaut (r); III. Reine Laute: 1) Blaselaute, a) der scharfe (f), b) der sanfte (f, v, ph), 2) Säufellaute,

a) der scharfe (s, ſ, st, sp), b) der sanfte (ſ); 3) Zischlaute, a) der scharfe (sch), b) der sanfte (sch); IV. Hauche: 1) Zungenhauche, a) der scharfe (ch), b) der sanfte (g); 2) Gaumenhauche, a) der scharfe (ch), b) der sanfte (g); 3) Tonlaut (i); 4) Kehlauche, a) der scharfe (h), b) der sanfte, welcher nicht gehört wird (l). Diese sämtlichen Namen der Laute sollten die Schüler sich merken. Der Lehrer sollte sie angeben und der Schüler demgemäß die Sylben aussprechen; z. B. sagt der Lehrer: Sanfter Lippenchluß und a! so soll der Schüler sprechen: ba; sagt der Lehrer weiter: Sanfter Zahnschluß und e! so soll der Schüler sprechen: de; zusammen: bade. Ebenso sollte beim Lesen bei jedem Buchstaben der Name seines Lautes gesagt und dann erst mit dem vollen Bewußtsein der Thätigkeit der einzelnen Sprachorgane lautirt werden. (Krug, Hochdeutsches Syllabir-, Lese- und Sprachbuch. Leipzig 1806; Erstes Lehr- und Lesebuch für Bürger- und Landschulen u. Leipzig 1807; und Ausführliche Anweisung, die hochdeutsche Sprache recht aussprechen, lesen und recht schreiben zu lehren. Ppzg. 1808.) Diese Methode adoptirte zuerst der obengenannte R. A. Zeller und suchte sie durch vermeintliche Vereinfachung in die Schulen zu bringen. (Elemente der deutschen Sprachzeichenlehre. Königsb. 1810.) Diesem folgten mit verschiedenen Modificationen nach Graßmann, Balhier, Häbler, Sommer, Schulze, Hiensch u. a. Wie auch der Wille, theilweise der Scharffinn und die Bemühung dieser Männer zu schätzen ist, haben sie doch der Methode weder Ausbreitung, noch langen Bestand verschaffen können. Ist es schon ganz unpsychologisch zu verlangen, daß das Kind bei jeglichem Laute jeder Muskelbewegung in seinen Sprachorganen sich bewußt werde und bleibe, so findet sich auch gerade in Beziehung auf diese Bewegungen ein merkwürdiges Schwanken (man vergleiche nur zunächst die oben aufgeführten Benennungen Olivier's und Krug's miteinander), und bei Krug selbst fällt es auf, wie er, nur um zu systematisiren, den Laut f, v und ph unterscheidet, wie er die Laute ch und g durch zwei verschiedene Organe entstehen läßt und gar einen Lautnamen aufstellt für einen Hauch, den man nicht hört, der also kein Laut ist. Ist es ferner für den Zweck des Lesenlernens völlig überflüssig, sich dabei der Bewegung der Sprachwerkzeuge deutlich bewußt zu werden und dieselben mit Namen zu nennen: so wird dadurch der Leseunterricht Lehrern und Schülern aufs ungebührlichste erschwert und verzögert und Hergang hat nicht Unrecht, wenn er alle diese Verwissenschaftlichung und Verkünstlichung des ersten Unterrichts Versuche nennt, „das Lesenlernen auf eine schwere Weise zu erleichtern“.

Statt dieses unbrauchbaren Erkens am Gebäude des Leseunterrichts muß nun die Schreiblesemethode gerühmt werden als ein wirklich schätzenswerthes weiteres Stockwerk. Man nennt sie häufig die Grafer'sche Methode, obgleich schon lange vor Grafer ein Anfang damit gemacht worden war. Schon im 17. Jahrhundert hat der als Lehrer der alten Sprachen bekannte Wolfgang Ratich vorgeschlagen, bei dem Unterricht im Lesen das Schreiben zu Hilfe zu nehmen, mit den „schlechtesten“ (einfachsten) Buchstaben anzufangen, diese mit rother Tinte vorzuschreiben und hernach vom Schüler unter öfterer Aussprache des Namens mit schwarzer Tinte überfahren zu lassen. Ebenso veröffentlichte der Franzose de Launey um die Mitte des vorigen Jahrhunderts eine Methode, bei welcher die ersten Schreibübungen mit dem auf die Laute gegründeten Leseunterricht verbunden waren. Sie fand unter dem Namen Scriptologie oder Ecriture-lecture da und dort Eingang; wenigstens sagt Diesterweg in seinem Wegweiser: Schon 1755 existirte die Schreiblesemethode in Frankreich. Weniger Nachahmung scheinen Bell und Lancaster gefunden zu haben, welche beide fast zu gleicher Zeit durch Mangel an Lernmitteln darauf gekommen sind, die Anfänger die Buchstaben in den Sand schreiben und so kennen lernen zu lassen. In Deutschland ist, da die Methode Ratich's unter den Stürmen des 17. Jahrhunderts sich verloren zu haben scheint, der bayerische Reg.- und Kreis Schulrath Grafer als der Urheber der neueren Schreiblesemethode zu bezeichnen. So umständlich auch und den Gang des Unterrichts hemmend seine verschiedenen Vorübungen und die eingeflochtenen Kindererzählungen waren,

der Grundgedanke seiner Methode, daß „der Anfang mit dem Schreiben zu machen sei, weil zuerst das Wort in der Schrift dargestellt werden müsse, ehe es gelesen werden könne“, hat durchgeschlagen und gesiegt. Daß Graser sich an Olivier und Krug angeschlossen und darauf drang, daß die Schüler bei jedem Laute sich der Mundstellungen bewußt werden, daß er noch weiter gieng als diese und nachweisen wollte, daß jeder Buchstabe die Abbildung der Mundstellung sei, welche den entsprechenden Laut hervorrief, wozu er seine „Elementarschrift“ erfand, die sonderbar genug den Schüler mehr zu verwirren als zu fördern geeignet war, daß er ferner die Lautmethode, die er ein Gezisch und Geslitsch nennt, verwarf und doch unbewußt fortwährend anwendete: das alles hindert nicht, ihm für seine Methode dankbar zu sein. (Sie ist ausführlich dargestellt in seiner Schrift: Die Elementarschule für's Leben in ihrer Grundlage. Baireuth. 1817. Band I. Abth. II.) Die Elementarschrift ist aus der Schulwelt verschwunden, die Kinderplage mit den Mundstellungen hat aufgehört; aber die Verbindung des elementarischen Lesens und Schreibens mit einander hat sich erhalten und sich über viele Gauen des deutschen Vaterlandes verbreitet (vergl. d. Art. „Graser“ S. 40). Die namhaftesten Nachfolger Graser's waren wohl H. Wurst, ein Württemberger, und die bayerischen Lehrer Ludwig und Heinisch. Der erstere verschaffte in Württemberg und in der Schweiz der Schreiblesemethode Eingang durch seine Schriften: Erstes Schulbuch für die untersten Classen der Elementarschulen. Keutl. 1835 und: Die zwei ersten Schuljahre. Ebendaf. 1838. So eifrig er auch anfangs die Graser'sche Methode mit allen ihren Sonderbarkeiten und Schwierigkeiten vertheidigte und zu verbreiten suchte, machte er sich doch schon in der 2. Aufl. der „zwei ersten Schuljahre 1839“ von denselben völlig los und gab ihr eine einfachere und leichter zum Ziele führende Gestalt. Nicht anders gieng es Ludwig, der die Graser'sche Methode immer mehr vereinfachte und zuletzt in dem „Ersten Lesebuch für die Vorbereitungsschüler in den deutschen Schulen, Baireuth 1846“ und in seinem mit Heinisch herausgegebenen „Ersten Sprach- und Lesebuch für Volksschulen 1850“ eine ungekünstelte, einfache und leicht anwendbare Schreiblesemethode veröffentlichte. Ihre eigenen Wege schlugen ferner in der Schreiblesemethode Harnisch, Scholz, Stern u. a. ein, ohne daß sie im wesentlichen von einander sehr verschieden sind. Das Wesen dieser Methode besteht darin, daß der Schüler, indem er den Buchstaben schreibt, sich die Gestalt und den Laut desselben einprägt und sobald als möglich einen Selbstlaut und einen Mitlaut mit einander verbindend die Sylbe (das Wort) ausspricht. Ob auch der Name des Buchstabens zu gleicher Zeit eingeprägt oder erst später dem Schüler gesagt werden solle, darüber sind die Meinungen heute noch verschieden. Um der Einfachheit willen dürfte wohl dem letzteren der Vorzug gegeben werden. Die Frage, ob dabei die lateinische oder die deutsche Currentschrift zuerst anzuwenden sei, ist hauptsächlich durch Graser angeregt worden, dessen Elementarschrift mit der lateinischen Schrift nahe verwandt war, und Stern u. a. haben mit ihm für den Anfang die lateinische Schrift vorgezogen. Obwohl nun nicht zu verkennen ist, daß die lateinische Currentschrift um ihrer einfacheren Formen willen leichter zu schreiben ist als die deutsche, daß der Schüler wegen der gefälligeren Form der lateinischen Schrift früher zu schönerer Darstellung der Buchstaben gelangt, und daß bei der größeren Aehnlichkeit der lateinischen Currentschrift mit unserer deutschen Druckschrift der Uebergang zu der letzteren sich fast von selbst macht: so ist doch die deutsche Currentschrift in den meisten Schulen, wo Schreibleseunterricht eingeführt ist, üblich geworden, hauptsächlich darum, weil für unsere deutschen Schüler der Gebrauch dieser Schrift unentbehrlich ist (vgl. den Art. ABC), und man nicht zu bald, mancherorts erst spät dem Schüler die Erlernung einer zweiten Schreibschrift zumuthen will. Der Uebergang von der deutschen Currentschrift zur Druckschrift hat übrigens keine erheblichen Schwierigkeiten, theils weil doch ein Theil der Buchstaben in beiden Schriften sich sehr ähnlich ist, theils weil auch bei größerer Verschiedenheit der Form die Identität des Wesens sich leicht dadurch einprägt, daß man die Buchstaben beider Schriften über oder nebeneinander vor die Augen der Schüler bringt.

Dies thun manche schon beim ersten Anfang des Schreibleseunterrichts, scheinen aber damit diesen Anfang, indem sie die Schüler nöthigen, zweierlei Formen für einen und denselben Laut sich zu merken, ohne Noth zu erschweren. Ebenso verhält es sich mit den großen Buchstaben, welche auch leichter nachher gelernt und eingeübt werden, nachdem die Schüler alle kleinen Buchstaben geschrieben haben, als zugleich mit diesen. Die Beforgnis, die ersten Bilder von Hauptwörtern ohne große Anfangsbuchstaben, welche die Schüler sich einprägen, möchten dem Rechtschreibunterricht Eintrag thun, ließe sich ja, wenn sie irgend gegründet wäre, damit beseitigen, daß man anfangs bis zur Einübung der Majuskeln statt der Hauptwörter nur Wörter anderer Classen gebrauchte. Den Anfang macht man wie bei anderen Methoden mit dem Selbstlaut, an welchen sich hernach gleich ein Mittlaut anzuschließen hat. In der deutschen Currentschrift ist anerkanntermaßen das i am leichtesten zu machen. Mit diesem beginnt der Lehrer, indem er sich vor die Wandtafel stellt, den Buchstaben da vor den Augen der Schüler vermittelst der Kreide entstehen läßt, seine Bestandtheile und ihr Verhältnis zu einander erläutert, den Laut angiebt und dann die Schüler den Buchstaben auf ihren Schiefertafeln nachmachen und den Laut wiederholt aussprechen läßt. Von diesem geht er zum n über, das ebenso behandelt, dann aber, sobald die Kinder es schreiben gelernt haben, mit dem i bald als Anlaut, bald als Auslaut, endlich in beiderlei Weise zugleich verbunden wird (ni, in, nin). Hierauf folgt in gleicher Weise das m und nach diesem das u und das e, so daß nun schon eine ziemliche Anzahl von Sylben geschrieben und ausgesprochen werden kann. So schreitet nun nach der Formverwandtschaft der Buchstaben der Unterricht fort, bis alle Buchstaben in üblichen Wörtern auf mannigfache Weise mit einander verbunden geschrieben und gelesen werden. Einem solchem Schreibleseunterricht gebührt der Vorzug vor dem von einigen angewendeten Leseschreibunterricht, bei welchem man das Lesen des Buchstabens, nachher des Wortes vorangehen und erst, wenn es von den Schülern gelesen worden ist, das Wort zu Behuf des Schreibens lernens und der tieferen Einprägung der Formen und Laute schreiben läßt. Wie man aber schon bei Verbesserung der Buchstabirmethode Vorübungen empfohlen und bei der Lautirmethode in ihren verschiedenen Nuancen für durchaus notwendig erklärt hat, so werden sie auch für die Schreiblesemethode entweder für völlig unentbehrlich oder doch für sehr zweckmäßig und den Gesetzen einer richtigen Methode entsprechend erklärt. Sie werden hier abgetheilt in Vorübungen für Ohr und Mund und in Vorübungen für Auge und Hand. Die ersteren bestehen darin, daß man durch Vor- und Nachsprechen Sätze in Wörter, diese in Sylben und diese in Laute zerlegen läßt, bis man mit dem so gefundenen Laut i das Schreiben und Lesen beginnt. Die letzteren aber haben den Zweck, die Schüler das rechts und links, das oben und unten auf der Tafel kennen zu lehren und ihre Augen und Hände in der Bildung der Elemente unserer Currentschrift, senkrechte Linie, rechtsschiefe Linie, Oval, Schleife, Bogen &c. zu üben. Man wird sich jedoch zu hüten haben, daß man bei diesen Vorübungen nicht zu lange verweilt und aus falschem Streben nach Gründlichkeit und Vollständigkeit den Zweck, welchem allein sie dienen sollen, nämlich auf das Schreiblesen vorzubereiten, aus dem Auge verliert. Die Schreiblesemethode ist gegenwärtig da, wo das Unterrichtswesen Fortschritte gemacht hat, wohl die verbreitetste und hat die Buchstabirmethode und die reine Lautirmethode größtentheils verdrängt. Zwar läßt sich nicht leugnen, daß die letztere in kürzerer Zeit die Schüler dahin bringt, daß sie lesen können, weil das Schreibenlernen langsamer vor sich geht als das bloße Behalten der Buchstaben und ihrer Laute. Allein man wird nachher, wenn das Schreiben nach dem Lautiren besonders gelehrt wird, dazu ebensoviel Zeit brauchen, und somit wird sich der nöthige Zeitaufwand bei beiden Methoden zum mindesten ausgleichen. Dann aber hat die Verbindung des Schreibens mit dem Lautiren den dreifachen Vorzug, daß 1) Form und Laut des Buchstabens sich den Schülern vermittelst des Schreibens fester einprägt; denn was ich thue, geht tiefer ein und bleibt sicherer in der Seele, als was ich bloß sehe; 2) daß die durch die Beschäftigung der Hand vermehrte Selbstthätigkeit der Schüler und das Be-

wußtsein, nun selbst etwas machen zu können, sie vor Langeweile und geistiger Ermüdung bewahrt, die Freude und den Eifer im Lernen steigert, und 3) daß damit frühe schon die Möglichkeit gegeben ist, die kleinen Schüler, während ihnen vom Lehrer nicht unmittelbarer Unterricht erteilt werden kann, auf zweckmäßige Weise zu beschäftigen, was besonders in größeren Schulclassen mit mehreren Abtheilungen nicht zu gering anzuschlagen ist.

An die Schreiblesemethode reiht sich noch die Jacotot'sche Lesemethode an, die von ihrem Urheber Joseph Jacotot den Namen hat. Sie wird auch von der Buchstabil-, Syllabil- und Lautirmethode durch den Namen Verbal- oder Wortmethode unterschieden, zu Bezeichnung ihrer Eigenthümlichkeit die analytische oder analysirende Lesemethode genannt. Die allgemeinen didaktischen Grundsätze Jacotot's können wir hier übergehen, verweisend auf den ausführlichen Artikel „Jacotot“ in diesem Werke Band III. S. 785 ff. und beschränken uns auf die Darstellung der Methode in derjenigen Form, welche sie in Deutschland vorzugsweise durch Weingart und R. Seltsam gewonnen hat. (Weingart, vollst. Cursus von Jacotot's allg. Unterr.-Methode u. Almenau 1830. R. Seltsam, Jacotot's Methode in ihrer Anwendung auf den ersten Leseunterricht und die schriftlichen Uebungen. Breslau 1841. Derselbe: Der Geist der Jacotot'schen Methode in Beziehung auf den ersten Leseunterricht. Ein Vortrag, gehalten in einer pädagogischen Versammlung zu Breslau d. 15. April 1846. Derselbe: Erstes Lesebuch zum Gebrauche bei Anwendung der Lesemethode nach Jacotot. Bresl. 1846. Derselbe: Zehn Lesetafeln, vorzugsweise zum Gebrauch beim ersten Leseunterricht nach Jacotot's Methode. Bresl. 1846.) Wir versuchen diese Methode in folgendem möglichst kurz und deutlich darzustellen. Der Lehrer wählt eine kleine Erzählung, in welcher alle Buchstaben (und Laute) unserer Sprache vorkommen, und deren Inhalt für die Kleinen anziehend ist. Diese haben die Schüler (gedruckt oder geschrieben) an der Tafel vor Augen. Der Lehrer spricht sie zuerst wörtlich vor und die Schüler sprechen sie nach. Ist das mehrmals geschehen, so geht der Lehrer an den ersten Satz, der aus lauter einsylbigen Wörtern bestehen soll, (z. B. „Franz! Franz! o komm doch bald zu mir!“). Er liest den Satz langsam und deutlich vor, während er mit dem Stabe die einzelnen Wörter andeutet; die Schüler lesen einzeln und zusammen die Wörter unter fortgesetztem Andeuten des Lehrers. Hierauf läßt er außer der Ordnung einzelne Wörter sagen, indem er auf sie hindeutet, und spricht dann einzelne Wörter aus und läßt die Schüler sie zeigen. So prägt sich nach und nach das Bild dieser Wörter den Schülern ein. Nun spricht der Lehrer das erste Wort recht gedehnt aus und läßt die Schüler die einzelnen Laute, aus welchen es besteht, herausfinden. Dann lehrt er sie die Zeichen für diese Laute an der Tafel erkennen. Er nennt sie der Reihe nach, indem er auf sie deutet; die Schüler nennen sie; er deutet an die Zeichen außer der Ordnung, die Schüler nennen sie; er spricht die Laute vor und die Schüler müssen die Zeichen für sie finden. Der Lehrer giebt nun auch die Namen der Buchstaben, spricht von Stimmlaut, Vorlaut und Nachlaut, läßt das Wort buchstabiren. Nun geht es zu dem nächsten Wort u. s. w. und jedes wird wie das erste behandelt nur mit dem Unterschiede, daß schon vorher bekannt gewordene Buchstaben in dem betreffenden Worte gesucht und ihrem Laute nach wieder erkannt werden. Bald nach dem Beginn dieses Leseunterrichts wird der Schreibunterricht damit verbunden. Nach einigen Vorübungen im Ziehen von Linien stellt der Lehrer die Schüler vor die Wandtafel, auf welcher mit rother Farbe die zum Schreiben nöthigen Doppellinien gezogen sind. Der Lehrer schreibt das Wort „Franz“ vor, die Schüler zerlegen es in seine Laute, der Lehrer lehrt sie die Schreibbuchstaben des Wortes kennen. Dann lernen sie mit der Kreide die einzelnen Buchstaben und nach und nach das ganze Wort schreiben, nachher ebenso auf die Schiefertafel unter fortgesetzter Uebung im Lesen, Auflösen und Buchstabiren der Wörter. — Diese Methode, welche in Schlesien vorzugsweise verbreitet ist (R. Seltsam ist erster Lehrer an den Elementarclassen des Gymnasiums zu Maria Magdalena in Breslau), hat, wie zu erwarten stand, manche Gegner gefunden,

unter welchen z. B. Krüger in seinen „Beiträgen zur Beurtheilung der Jacotot'schen Lehrmethode“ sie für naturwidrig und darum unmethodisch erklärt. Dagegen versichert Fr. Scholz aus eigener Anschauung, daß „auf diese Weise unterrichtete Schüler, welche Mitte Octobers ohne Vorkenntnisse in die Schule eingetreten waren, nach einem unterbrochenen viermonatlichen Unterricht so weit gekommen seien, daß sie aus dem neuen Lesebuch nicht nur willkürlich gewählte Lesestücke richtig, ziemlich fertig und mit Ausdruck lesen, sondern auch einen vorgeschprochenen kurzen Satz recht deutlich, orthographisch richtig und mit Bewußtsein der Gründe, warum jedes Wort so und nicht anders geschrieben werden muß, an die Wandtafel schreiben konnten“ (!). (Vgl. Naake, pädag. Jahresbericht 1847. S. 81 ff.) Dies ist freilich nicht wenig und kann, da an der Wahrhaftigkeit des Zeugen zum Voraus nicht zu zweifeln ist, nur zur Empfehlung der Methode gereichen. Sollen wir unser eigenes Urtheil über sie aussprechen, nachdem wir Zeugen eines Versuchs gewesen sind, den ein tüchtiger und gewandter Lehrer mit ihr gemacht hat, so müssen wir vorerst anerkennen, daß sie vor der Methode Gedike's, mit der sie zunächst verwandt ist, wesentliche Vorzüge hat, indem sie nicht wie diese allein das Gedächtnis der Schüler in Anspruch nimmt, sondern sie alsbald in geistige Selbstthätigkeit versetzt, mit welcher sie die den bekannt gewordenen Lauten entsprechenden Zeichen und von den bekannten Zeichen in den folgenden Wörtern die Laute selbst finden müssen. Es werden somit fast alle Thätigkeiten des Erkenntnisvermögens unmittelbar nach einander in Anspruch genommen und geübt und dieser erste Leseunterricht kann mit Recht als geistweckend bezeichnet werden. Folgt zwar ferner der Schreibunterricht dem Anfang des Lesens erst nach, weshalb die Methode besser als Leseschreibunterricht zu bezeichnen wäre, so tritt doch diese Verbindung bald ein, wodurch nicht nur die Selbstthätigkeit der Schüler vermehrt, sondern auch in der gleichen Zeit das Ziel des ersten Schreibunterrichtes erreicht wird. Dabei können wir aber doch nicht die Meinung zurückhalten, a) in Beziehung auf den Leseunterricht, daß diese Methode nur bei fähigeren und aufgeweckteren Kindern, die schon zu abstrahiren im Stande sind, Anwendung finden oder wenigstens von erwünschtem Erfolg sein könne, b) in Beziehung auf den Schreibunterricht, daß die Buchstaben, welche nach dieser Methode, weil sie zuerst gelesen worden sind, auch zuerst geschrieben werden sollen (z. B. bei Seltsam: Franz) eben nicht die leichtesten für die kleinen Anfänger sind und somit der Schreibunterricht wenigstens in seinem Anfang keinen methodischen Gang einschlägt; c) in Beziehung auf das Ganze aber, daß der Lehrer bei dieser Methode vorzugsweise nicht bloß seiner Sache Meister, sondern auch überhaupt ein tüchtiger, mit besonderem Lehrgeschick ausgerüsteter und unermüdet eifriger Mann sein müsse. So allein können wir uns die Resultate, welche Seltsam erzielt haben soll, erklären; aber freilich wird ein solcher Mann auch bei einer andern Methode, die seiner Individualität entspricht, Erhebliches leisten. Der Lehrer ist am Ende doch die Hauptsache bei jeder Methode. — Zum Schluß dieser Darstellung der verschiedenen Methoden des elementarischen Leseunterrichtes veranlaßt uns aber eben der Bericht über die Jacotot'sche Lesemethode zu dem Urtheil, daß, soviel auch in diesem Unterrichtsfeld schon gethan worden ist, die Acten doch noch nicht als geschlossen angesehen werden dürfen, sondern immer weitere Fortschritte in der elementarischen Lesemethode zu erwarten sind. Sie werden kommen, wenn die Worte Fr. Scholz's gebührend beachtet werden: „Nur um eins wollen wir bitten: Laßt uns Lehr- d. h. Methodenfreiheit! Methodenzwang ist so drückend und verderblich als Glaubenszwang“! (Naake, Päd. Jahressb. 1847. S. 89).

Mit dem Bisherigen haben wir es versucht, von den vielen Methoden des ersten (elementarischen) Leseunterrichtes die wesentlichsten in ihren charakteristischen Repräsentanten darzustellen, zu ordnen und zu beurtheilen. Welche von ihnen nun anzuwenden sei, müssen wir den einzelnen Lehrern überlassen; wir sind aber der Ansicht, die beste sei die, welche der geistigen Entwicklungsstufe der Schüler am angemessensten ist, ihre Selbstthätigkeit am besten in Anspruch nimmt und am sichersten, schnellsten und nachhaltigsten zum Ziele führt. Dieses Ziel ist aber immerhin noch ein niedriges; die

Schüler können nicht weiter als (abgesehen vom Schreiben) die durch die Buchstaben bezeichneten Laute in ihrer Verbindung zu Syllben, Wörtern, Sätzen aussprechen. Bis sie im vollen Sinne des Wortes recht lesen können, ist wahrlich noch viel zu thun, und es ist schwer zu verantworten, wenn Lehrer, nachdem das erste Ziel erreicht ist, auf ihren Vorbeeren ausruhen wollen in der Meinung, es bedürfe jetzt weiter nichts, als die Schüler viel lesen zu lassen. Diese Meinung scheint jedoch noch weit verbreitet zu sein, da in nicht wenigen Schulen nach den schönen Fortschritten der Kinder im ersten Schuljahr am Ende einer sieben- bis achtjährigen Schulzeit ein gar unbefriedigendes Ziel des Leseunterrichts erreicht erscheint. Soll es dahin kommen, daß die Schüler beim Austritt aus der Schule im vollen Sinne lesen können, so ist nach dem ersten elementarischen Leseunterrichte noch ernstlich und weise weiter fortzufahren*).

Es ist auf dieser ersten Stufe noch nöthig, die Schüler dahin zu bringen, daß sie alles richtig, sicher und fertig lesen. Richtig lesen heißt aber nicht allein alle Laute rein, sondern auch in der Ordnung, in welcher die Buchstaben vor den Augen sind, in der rechten Verbindung mit einander aussprechen, ohne einen Laut auszulassen, mit einem andern zu verwechseln oder einen andern hinzuzuthun. Dies alles ist keineswegs schon erreicht, wenn die Kinder am Ziele des ersten elementarischen Leseunterrichts angelangt sind. Die Reinheit der Aussprache der Laute ist nicht nur bei einzelnen Schülern durch ungünstige Beschaffenheit ihrer Sprachorgane, sondern auch bei ganzen Schulclassen durch die herrschende Volksmundart nicht selten erschwert, und es gehört nicht wenig Fleiß und Geschick des Lehrers dazu, diese Schwierigkeiten zu besiegen. Aber auch die Verhütung sog. Lesefehler hat besonders in der Achtlosigkeit, Flatterhaftigkeit, Trägheit und Vergesslichkeit der Schüler einen stets wiederkehrenden Hemmschub. Und doch darf man keine solche Lesefehler hingehen lassen, und wäre es auch nur um des formalen Grundsatzes willen, daß die Schüler angehalten werden müssen, alles, was sie thun, genau und recht zu thun. Dazu aber genügt es nicht, daß der Lehrer nur die Schüler lesen läßt und etwa mit halber Aufmerksamkeit daneben etwas anderes treibt, noch daß er, wenn ein Schüler falsch gelesen hat, das Wort richtig vor spricht und den Schüler nachsprechen oder vielleicht gar ohne Nachsprechen weiter machen oder statt dieses Schülers, der den Fehler gemacht hat, einen andern

*) Seit der Veröffentlichung des obigen Artikels in der ersten Ausgabe sind 1½ Jahrzehnte verfloßen und die Arbeit der Methodiker hat auch auf diesem Gebiete nicht geruht. Die bedeutendste Weiterentwicklung hat ihren Ausgang in der Leipziger Bürgerschule genommen. Wir übergeben den bedauerlichen Hader über das Urheberrecht der Normalwörtermethode zwischen dem Lehrer Krämer und dem Director Dr. Vogel; jedenfalls ist des „Kindes erstes Schulbuch“, von dem letzteren herausgegeben und so zum ersten in einer neuen Reihe gemacht worden. Bald erschien auch von Vogel „des Kindes zweites Schulbuch“ und von A. Böhme in Berlin eine „Bilderfibel“ nach Vogel'scher Methode, und an der Vervollkommnung derselben wird seitdem unablässig gearbeitet. Das Wesentliche besteht darin, daß der Anschauungs-, Lese- und Schreibunterricht an eine Reihe von Hauptwörtern (Normal-, Instructions-, Merk-, Grundwörter, Repräsentanten genannt) geknüpft wird, deren Behandlung sich folgendermaßen gestaltet: Der Gegenstand wird in natura oder im Bilde angeschaut und besprochen, wenn es sein kann im Umriß nachgezeichnet, durch ein Geschichtchen, Liedchen u. dergl. dem Interesse näher gebracht, das Normalwort an die Tafel geschrieben und von den Kindern auf ihren Tafeln nachgebildet, in seine Syllben und Laute zerlegt, deren Buchstaben die Schüler lernen, und aus den gewonnenen Lauten neue Wörter gebildet. Ein erfahrener Schulmann, Dir. Supprian, Verf. des Art. „Deutsche Sprache“ im ersten Bande des pädagogischen Handbuchs von Schmid, empfiehlt die Normalwörtermethode (S. 276 f.) vorzugsweise für Schulen mit Kindern aus bemittelten Ständen mit einjährigem Lehrgang, weniger für niedriger organisirte Schulen in Stadt und Land.

Literarische und theilweise auch methodologische Ausführungen giebt vollständiger als der obige Artikel der Aufsatz „Leseunterricht“ von Heinr. Fehner a. a. D. des pädagog. Handbuchs, Bd I. S. 861—894.

das Wort richtig aussprechen läßt. Man muß den Schüler durchaus anhalten, den Fehler selbst zu corrigiren und zu diesem Zwecke die Buchstaben genau anzusehen, wobei man, wenn es nicht anders gehen will, fordert, daß er die Laute der einzelnen Buchstaben nach einander und dann das Wort im Zusammenhange laut ausspreche. Gut ist es dann, denselben Schüler ein solches Wort öfter in verschiedenem Zusammenhange und ebenso ähnliche Wörter öfter lesen zu lassen. Denn die Uebung ist kein geringes Mittel zum Nichtiglesenslernen. Aber sie allein reicht nicht aus. Man macht bei vorgerückteren Schülern häufig die Wahrnehmung, daß sie größere und schwerere Wörter richtig, aber kleine und leichte falsch lesen, daß es also nur an Aufmerksamkeit und Genauigkeit bei ihnen fehlt. Darum ist darauf zu dringen, daß sie anfangs, nachdem sie auf den Fehler aufmerksam gemacht worden sind, später aber, ohne daß dies geschehen ist, denselben Satz so oft wieder lesen, bis sie keinen Fehler mehr machen. Wenn sie auch darüber ungeduldig werden wollen, und wenn auch die anderen für den Augenblick scheinbar gelangweilt werden: es ist das ein Mittel, das consequent fortgebraucht auf den einzelnen achtlosen Schüler und auf die ganze Classe von der besten Wirkung ist. Besonders aber thut es noth, in den unteren Classen unerbittlich auf durchaus richtiges Lesen zu halten, weil sich sonst die Achtlosigkeit und Flüchtigkeit so leicht angewöhnt und in den späteren Jahren zur Macht geworden kaum mehr zu überwinden ist. Schließlich bedarf es kaum noch der Bemerkung, daß man den Schülern, um sie zum Nichtiglesen zu bringen, nicht zu Schweres aufgeben, sondern wie überall so auch hier vom Leichten zum Schweren aufsteigen soll, wobei man sich ja zunächst nur an eine gute Bibel zu halten hat.

Mit dem Nichtiglesen wird das Sicherlesen nicht selten identificirt. Es ist aber ein Unterschied zwischen diesem und jenem. Es kommt nicht selten vor, daß Schüler zwar nicht falsch lesen, aber fast wie Stotternde ein Wort, das nur einmal im Buche steht, zwei- und dreimal aussprechen, ehe sie weiter lesen, oder an einem größeren Worte einmal um das andere einen Anlauf nehmen, die erste Sylbe zwei- und mehrmal aussprechen, bis endlich das ganze Wort herauskommt, oder vor einem größeren Worte eine Pause machen, als fürchteten sie sich vor der zu schwierigen Aufgabe. Da sagt man, sie lesen unsicher. Zum Sicherlesen gehört also, daß ein Wort oder eine Sylbe nicht öfter ausgesprochen wird, als sie im Buche steht, und daß das einmal eingeschlagene Tempo, es mag langsamer oder schneller sein, eingehalten und nicht aus bloßer Furcht vor der Schwierigkeit eines Wortes pausirt wird. Die Unsicherheit scheint um so mehr sich einzustellen, je ernstlicher vom Lehrer auf richtiges Lesen gebrungen wird. Das darf aber niemand vom Letzteren abhalten. Vielmehr dienen größtentheils die gleichen Mittel, welche zum richtigen Lesen angewendet werden, auch zum sicheren Lesen. Insbesondere ist es zu empfehlen, daß man auch den unsicher gelesenen Satz so oft wieder lesen läßt, bis er ganz sicher gelesen wird. Gut wird es auch sein, — um noch einer scheinbaren Kleinigkeit zu erwähnen — wenn man den Schülern bald das Nachdeuten mit dem Finger u. abgewöhnt, damit das Auge um so mehr geübt wird, selbstständig von Wort zu Wort zu gehen und nach und nach während des Aussprechens eines Wortes schon die folgenden zu überblicken.

Zum fertigen Lesen gehört, daß die Worte nicht allzu langsam gesprochen, die einzelnen Sylben des Wortes nicht ungebührlich von einander getrennt werden und das ganze Lesen nicht den Ausdruck des Zwanges und der Anstrengung, sondern der Leichtigkeit und Gewandtheit hat, obwohl auf der andern Seite ein allzuschnelles, flüchtiges, hubelndes Lesen nicht gestattet werden darf. Welches das richtige Tempo beim Lesen sei, läßt sich nicht im allgemeinen und für alle Classen bestimmen. Anfangs ist um der Nichtigkeit und Sicherheit willen ein langsameres Lesen immerhin zu empfehlen. Allmählich aber sollte es schneller werden, und für die Oberclasse scheint das richtige Tempo dasselbe zu sein, das man beim Sprechen einhält, wenn man deutlich zu sprechen sich bemüht und mit Personen spricht, die man hochachtet. Zu dieser Fertigkeit im Lesen dient vornehmlich viele Uebung. Es kann dazu nicht genügen, daß in größeren

Classen von jedem Schüler einmal oder ein paarmal in der Leseunde ein Satz laut gelesen wird. Zwar sollen die anderen Schüler nachlesen, und es ist gut, wenn sie es immer thun; aber damit wird ebensowenig die Fertigkeit als die Richtigkeit und Sicherheit erzielt. Manche Lehrer lassen deswegen gerne in kleineren Kreisen oder im Chöre lesen, und es ist keine Frage, daß das zur Fertigkeit führt. Nur ist sehr darauf zu sehen, daß die Richtigkeit und Sicherheit nicht nothleidet, daß also, wenn in Kreisen gelesen wird, die Monitoren des Lesens selber Meister und aufmerksam genug sind, und daß es, wenn im Chor gelesen wird, nicht zu laut zugeht, so daß der Lehrer den einzelnen Schüler nicht mehr hört. Jedenfalls muß der Lehrer selber auch wieder die einzelnen Schüler laut lesen lassen, und gut ist's, wenn diese nach und nach auch größere Abschnitte und ganze Lesestücke im Zusammenhange zu lesen geübt werden. Ein vorzügliches Mittel endlich ist es, wenn der Lehrer hie und da selbst den Abschnitt mit der rechten Fertigkeit vorliest und von den Schülern verlangt, daß sie ebenso lesen. Das Beispiel hat auch hier eine Macht und ist um so mehr nöthig, je seltener einzelne Schüler zu Hause mit Fertigkeit lesen gehört haben.

Die bisher gestellte Forderung gilt nicht bloß in Hinsicht der deutschen Druckschrift, sondern auch in Hinsicht der lateinischen (französischen). Zwar nicht zu gleicher Zeit mit jener, aber doch sobald jene bis zu einiger Fertigkeit gelernt ist, sollte auch mit dieser ein Anfang gemacht und sollten dann ebenso fleißige Uebungen im Lesen derselben angestellt werden. Die Sache hat bei der großen Ähnlichkeit beider Schriften mit einander wenig Schwierigkeit, und in unserer Zeit kann nicht davon Umgang genommen werden, da im gewöhnlichen Leben die lateinische Schrift immer häufiger angewendet wird. — Ob auch die Schreibschrift in verschiedenen Handschriften zu lesen zur Aufgabe besonderer Uebungen gemacht werden soll, scheint noch eine offene Frage zu sein.

Das verständige Lesen ist dasjenige, bei welchem der Schüler versteht, was er liest. (Man bezeichnet es auch als sinnrichtiges Lesen im Unterschied von dem wortrichtigen.) Es verhält sich zum mechanischen Lesen wie der Zweck zu dem Mittel. Denn das erst ist ein eigentliches Lesen, bei dem wir den Inhalt dessen, was wir gedruckt oder geschrieben sehen, in die Seele aufnehmen, das ist der Zweck alles Leseunterrichts, daß dem Geiste immer neue Reiz- und Nahrungsmittel zuschießen. Zwar hat das Verstehen verschiedene Stufen und man kann nicht von jeder Altersklasse der Schüler das gleiche Maß des Verständnisses verlangen; aber irgend ein Maß desselben soll bei allem Lesen sein. Ist es auch anfangs nur das Wissen von der Bedeutung der einzelnen Worte oder nur die den einzelnen Worten entsprechende Vorstellung oder innere Anschauung, so wird es nach und nach ein Auffassen des Verhältnisses der Worte zu einander, das durch Beugungsformen und Partikeln ausgedrückt ist, dann ein Einblick in den Zusammenhang und das Verhältnis der in den Sätzen enthaltenen Gedanken zu einander und zuletzt die Erkenntnis des Grundes von jenen. Der Anfang mit der Anleitung zu solchem verständigen Lesen muß schon beim ersten elementarischen Leseunterricht gemacht werden. Es wäre sehr verfehlt, wenn man die Anleitung zum verständigen Lesen aufschieben wollte, bis die Schüler durchaus richtig, sicher und fertig lesen können; denn nicht nur stehen beide Aufgaben in Wechselwirkung mit einander und jede dient der anderen, sondern die Schüler würden auch an ein gedankenloses Lesen sich so gewöhnen, daß sie nachher nur schwer oder gar nicht mehr dahin gebracht werden könnten, alles mit dem Verlangen nach Verständnis zu lesen. Schon bei den ersten Wörtern, welche die Kleinen lesen, darf man nicht veräußen, sie auf die Bedeutung derselben aufmerksam zu machen, und zwar nicht eben durch lange Erklärung oder Beschreibung, sondern nur durch eine kurze Bemerkung, durch ein gleichbedeutendes volkstümliches Wort, durch die Erinnerung an etwas Gesehenes, durch die Verbindung des Wortes mit einigen anderen u. s. w. Es ist darum unpassend, die Kinder mit sinnlosen Sylben und Wörtern zu langweilen, oder solche Wörter sie lesen zu lassen, deren Sinn außerhalb ihres geistigen Horizonts liegt; vielmehr soll das Kind bei jedem Worte, das es sieht und ausspricht, eine mehr oder weniger völlig

entsprechende Vorstellung in seiner Seele haben. Kommt man hernach zum Lesen von kleinen Sätzen, so ist es verfehlt, jeden Schüler nur eben eine Zeile lesen zu lassen, sofern nicht der Satz mit der Zeile aufhört. Das Kind beschäftigt sich zunächst nur mit den Worten, die es selbst laut zu lesen hat, und ruht, wenn es damit fertig ist, geistig ein wenig aus. Liest es nun nur einen Theil des Satzes und das nächste den andern, so haben beide nichts von dem Inhalt desselben und werden somit durch den Lehrer selbst dahin geführt, daß sie auf das Verstehen des Gelesenen verzichten und sich an's Nichtsdenken beim Lesen gewöhnen. Wenn aber nun die Kinder je einen vollständigen Satz gelesen haben, so ist es nöthig, das Gelesene, wenn auch nur kurz, abzufragen, damit sie niemals nachlassen, auf den Inhalt dessen, was sie lesen, zu achten. Hin und wieder wird da ein berichtendes, erläuterndes, ergänzendes Wort des Lehrers nöthig sein, und dann soll es unter keinen Umständen unterbleiben; aber ebenso wenig sollen darüber unnöthig viele Worte gemacht werden, welche sowohl den Inhalt nur verhüllen und umnebeln, als die Zeit dem Pensum der Stunde entziehen. Besonders aber ist es für das verständige Lesen nöthig, auf die Interpunctionen die Schüler achten zu lehren, weil diese „Satzzeichen“ sind, d. h. die einzelnen Theile des Satzes sowohl trennen, als auch ihre Beziehung auf einander andeuten. Müßten unsere Schüler ein Lesestück ohne alle Interpunction lesen, welche Noth hätten wir, sie zum Verständnis seines Inhalts zu bringen, und wie manches tolle Mißverständnis würde entstehen! Wir wollen deshalb dankbaren Gebrauch von diesen Erleichterungsmitteln für das Verständnis machen. Dazu gehört nicht nur, daß wir die Schüler mit dem Namen und der Bedeutung derselben, soweit es noth thut und angeht, bekannt machen, sondern sie auch anhalten, bei jeder Interpunction auf die richtige Weise zu pausiren und die Stimme zu senken oder zu heben. Geschieht dies auch in vielen Fällen von den Schülern nur mechanisch, so ist ihnen damit doch die Möglichkeit eines richtigeren Verständnisses gegeben. Zu bedauern ist es daher, wenn in ihren Schulbüchern, namentlich in Bibeln, Gesangbüchern u. s. w. die Interpunctionen unrichtig gesetzt oder zu sparsam angewendet sind, weil ihnen damit das Verständnis erschwert wird, vielleicht ohne daß der Lehrer es weiß, der ein anderes, besseres Exemplar in der Hand hat. — Ob die Schüler das Gelesene verstehen, läßt sich wohl nicht immer zum voraus erkennen. Zwar wenn ein Schüler einen sinnentstellenden Lesefehler macht, wenn er falsch pausirt, manchmal auch wenn er falsch betont, läßt sich erkennen, daß er die Sache nicht oder falsch versteht. Aber auch bei einem ganz richtigen Lesen ist es möglich, daß er den Inhalt sich nicht angeeignet und klar gemacht hat. Deswegen ist immer ein Abfragen nöthig, um auf diesen aufmerksam zu machen und zu finden, was in Beziehung auf die Auffassung desselben zu berichtigen, zu ergänzen und zu erklären ist. Manchmal mag es gut sein, schon vorher, ehe ein Lesestück gelesen wird, einige Worte über den Inhalt desselben zu reden, etwa auch einige Fragen aufzuwerfen, auf welche die Antwort im Lesestück sich finden soll. Unerläßliche Bedingung aber ist es dabei immer, daß nur solches gelesen wird, was die Schüler richtig aufzufassen im Stande sind, und was ihre Aufmerksamkeit anzieht. Denn sonst werden sie stumpf und matt und gewöhnen sich an gedankenloses Lesen und keine Lebendigkeit des Lehrers und keine Trefflichkeit der Methode ist im Stande, ihr Interesse für den Inhalt des Lesestücks zu wecken; und wenn es auch für den Augenblick gelänge, für die Dauer könnte es nicht geschehen. Es ist darum ein großer Fehler beim Lesen in der Bibel, im Gesangbuch und Katechismus, wenn man, statt auszuwählen, was für die Altersstufe und Fassungskraft der Schüler taugt, immer der Ordnung nach von Capitel zu Capitel, von Buch zu Buch, von Lied zu Lied u. s. w. fortlesen läßt in der irrigen Meinung, entweder es handle sich dabei nur um das mechanische Lesen, oder die Kraft des Wortes werde sich auch ohne Aufmerksamkeit und verstandesmäßiges Auffassen an den Herzen der Schüler von selbst wirksam erweisen. Wie vielen ist damit schon in der Schule der Sinn für ein rechtes Bibellefen abhanden gekommen und ein sinn- und gedankenloses Lesen für ihr ganzes Leben angewöhnt worden!

Die dritte Stufe ist die des guten Lesens (oder des Lesens mit Ausdruck). Unter diesem Lesen ist selbstverständlich das laute Lesen, Vorlesen gemeint, dessen unerlässliche Bedingung, wenn es wirklich gut sein soll, das ist, daß die Schüler vorher richtig und verständig lesen gelernt haben. Manche nennen das Gutlesen ein ästhetisches Lesen oder gar eine Declamation (vgl. d. Art.). Wie mag man aber von einer Declamation der Schüler reden, wenn man weiß, daß selbst die meisten öffentlichen Redner, selbst viele Schauspieler nicht wahrhaft und den Gesetzen der Kunst gemäß zu declamiren im Stande sind? Wie mag man verlangen, daß Schüler declamiren, wenn man bedenkt, daß dies eine wahrhaft künstlerische Bildung und eine Reife des Geistes voraussetzt, welche in die innersten Tiefen des Gedankens und in die zartesten Regungen des Gefühls und Willens eines Schriftstellers einzugehen vermag? Ein affectirtes, gekünsteltes Lesen aber, etwa in Weinerlichem Tone, wie man es zuweilen in Töchtertschulen, oder in hochtrabend feierlichem Tone, wie man es in Knabenschulen antreffen kann, wird man doch nicht declamiren heißen wollen; wir können es nicht einmal gut heißen. Fast dasselbe gilt von dem Ausdruck „ästhetisches Lesen“, wenn wir den Begriff nicht bloß negativ fassen und darunter die Vermeidung alles dessen verstehen, was den Schönheitsstimm verletzt, sondern positiv so, daß es nach den Forderungen und Gesetzen des Schönheitsstimmes geschehen soll. Denn so gewiß es ist, daß die Schule auch diesen zu bilden verpflichtet ist, so gewiß sind es doch nur die Anfänge dieser Bildung, mit welchen sie sich beschäftigt, und dasjenige Ziel derselben, welches in einem wirklich ästhetischen Lesen besteht, kann die Schule niemals erreichen, ja der Erfahrung gemäß erreichen es auch in reiferen Jahren selbst von den wahrhaft gebildeten Menschen nur wenige. Wir bleiben darum bei der Forderung nur eines guten (oder schönen) Lesens und meinen damit ein solches Vorlesen, bei welchem einestheils das Schönheitsgefühl des Hörers nicht auf grobe Weise verletzt, andernteils dem Hörer möglich wird, den Inhalt des Lesestücks richtig aufzufassen und zu Herzen zu nehmen. Und auch dieser so nieder als möglich gestellten Forderung wird wohl in vielen Schulen oder wenigstens von vielen Schülern einer Oberklasse nicht genügend entsprochen werden können. Dessenungeachtet muß dieses Ziel angestrebt werden nicht bloß in denjenigen Schulen, in welchen die künftigen Männer des öffentlichen Lebens vorgebildet werden, sondern in allen, weil wo in dem Familien- oder Freundeskreise oder im Geschäftsleben vorgelesen wird, wenn der Zweck des Vorlesens nicht verfehlt werden soll, viel darauf ankommt, daß in dem bezeichneten Sinne gut gelesen wird. Vor allem ist darum der sog. Schulten von der Schule ferne zu halten oder, so viel Mühe es auch kosten mag, mit aller Anstrengung aus ihr zu verbannen. Wir meinen damit jenes monotone Herschreien oder Herplappern des Lesestücks oder jenes immer gleichmäßige Auf- und Absteigen des Tones ohne alle Rücksicht auf den Inhalt, das jedes etwas feinere Ohr auf's tiefste anwidert und ihm den ganzen Inhalt der Worte gewaltsam absperret. Diesem muß schon in den ersten Schuljahren unablässig entgegengearbeitet werden*), weil die Schüler nicht nur gar zu gerne sich gehen lassen, sondern auch das Unschöne, wie sie es zu Hause oder von älteren Schülern hören, viel lieber nachahmen als das Schöne. Aber auch nachher auf der Mittelstufe ist dem guten Lesen möglichste Sorgfalt zuzuwenden, und auf der oberen Stufe bildet dieses die Hauptaufgabe zur Vollendung des Leseunterrichts. Da ist leichtbegreiflich die erste und unerlässlichste Bedingung, daß der Lehrer selbst ein Meister im guten Lesen sei; denn wie könnte er von den Schülern das fordern, was er selbst nicht kann, und wie könnte er lehren, was er nicht versteht? Und doch scheint diese Kunst des guten Lesens in der Lehrerwelt noch nicht allgemein verbreitet und dürfte vielleicht bei der Lehrerbildung und Prüfung noch mehr als bisher berücksichtigt werden. Der Lehrer

*) Der Schulten ist nichts als ein Fortklingen, eine Verewigung der beim allerersten Lesenlernen, wo der Inhalt noch nicht mit in's Bewußtsein des Kindes tritt, unvermeidlichen (?), schreienden Monotonie, sagt Palmer in seiner evangelischen Pädagogik II. S. 198 (S. 573 Ausg. 3).

muß den Schülern ein Muster geben; sonst können sie nicht wissen, was gut lesen heißt und wie sie es angreifen sollen, daß sie ihre Aufgabe recht lösen. Er muß also den Schülern das Lesestück vorlesen, und es wird häufig besser sein, daß er es thut, ehe die Schüler lesen, als erst nachher, wenn sie die Sache nicht recht gemacht haben, weil die Fehler verhüten auch hier mehr Werth hat und leichter ist, als die so leicht und schnell einwurzelnden Fehler verbessern. Hat er gut vorgelesen, dann kann er verlangen, daß die Schüler es auch so machen, und er verlangt es nicht vergebens, weil auch hier das Beispiel eine Macht ist. Soll er aber auch die Schüler mit den Regeln des guten Lesens bekannt machen? Einen besonderen Unterricht darüber zu geben, hieße wohl den Schülern eine Abstraction zumuthen, deren sie nicht fähig sind, sie langweilen und die kostbare Zeit vergeuden. Aber aufmerksam soll er sie doch bei Gelegenheit darauf machen, warum so und nicht anders gelesen werden soll. Dazu thut jedenfalls noth, daß er selbst diese Regeln genau kenne. Diese Regeln alle des breitem darzustellen scheint hier zwar nicht der Ort zu sein; aber auf die hauptsächlichsten derselben wird doch in Kürze hingewiesen werden sollen. Man theilt sie gewöhnlich ein in Regeln der Rhythmik, der Melodik und der Dynamik. Zur Rhythmik des Lesens gehört das richtige Pausiren und das schnellere und langsamere Aussprechen einzelner Sylben, Wörter und Sätze. Das Pausiren ist angezeigt durch die Interpunctionen, auf welche deswegen, wie schon früher gesagt, sorgfältig zu achten die Schüler angehalten werden müssen. Aber es ist auch bei den einzelnen Interpunctionen noch ein Unterschied zu machen. Das Komma gebietet eine andere (längere) Pause, wenn es die Sätze von einander scheidet, als wenn es zwischen beigeordneten Satzgliedern steht und diese anstatt des „und“ mehr mit einander verbindet als von einander trennt. Das Kolon zeigt eine andere Pause ein, wenn es in der Periode zwischen den Vorder- und Nachsätzen steht, als wenn die wörtliche Rede eines Menschen darauf folgt. Bei dem Fragezeichen und Ausrufzeichen, wenn es innerhalb des Satzganzen steht und die Stelle des Komma als Pausenzeichen vertritt, ist kürzer zu pausiren, als wenn es am Schlusse des Satzganzen die Bedeutung des Punctes in sich schließt. Es giebt überdies noch kleinere, feinere Pausen, welche durch kein Zeichen angedeutet werden. Das Subject und das Prädicat sind durch solche von einander zu trennen, besonders wenn sie durch weitere Begriffe näher bestimmt sind. (Es giebt z. B. einen ganz andern Sinn, wenn ich pausire: Ich bin in dieser Lehre von Gott . . . unterwiesen worden, oder: Ich bin in dieser Lehre . . . von Gott unterwiesen worden.) Um hier richtig zu pausiren, thut dem Lehrer genauere Kenntniß der Satzlehre, dem Schüler wenigstens richtiges Verständniß des Inhalts und einigcs Sprachgefühl noth. Endlich müssen auch durch noch feinere Pausen die einzelnen Wörter, daß sie nicht unverständlich in einander fließen, und sogar die einzelnen Sylben von einander getrennt werden (z. B. Unterschied zwischen erblaffen und Erblasser). Das schnellere und langsamere Lesen tritt schon auf bei dem Unterschied zwischen tonlosen und betonten Sylben, sowie bei der Schärfung und Dehnung; beim Grund- und Bestimmungswort; es dient ferner zur Unterscheidung des Hauptbegriffs von den ihm untergeordneten Begriffen und des Hauptsatzes von seinen Nebensätzen. Und hierin trifft häufig das Rhythmische mit dem Melodischen und Dynamischen zusammen. — Die Melodik des Lesens hat es mit der Modulation der Stimme, dem Steigen und Fallen des Tones zu thun. Man unterscheidet hier hauptsächlich drei Töne, den Unterton, den Mittelton und den Oberton. Im Unterton schließt der Satz, wo ein Punct steht; sonst soll um des Verständnisses willen die Stimme nie so tief sinken. Mit dem Mittelton wird gewöhnlich der Satz begonnen und er bleibt durch den ganzen Satz der vorherrschende Ton. Der Oberton aber kommt auf den Hauptbegriff des Satzes, höher im Hauptsatz, etwas tiefer im Nebensatz. Bei ihm bildet häufig der Gegensatz, sei er in Worten ausgedrückt oder nur gedacht, eine wichtige Rolle. Aber auch ohne diesen ist in der Regel der Hauptbegriff nicht schwer zu finden. Wenn indessen manche behaupten, daß er immer im Prädicat liege, so werden sie sich so viele Ausnahmen gefallen lassen müssen,

daß ihrer Regel der Einsturz droht. (Man betone z. B. nur den eben gelesenen Satz in dieser Beziehung.) Bei der Frage (und meistens auch beim Ausruf) hat ebenfalls das Wort, das den Hauptbegriff der Frage ausdrückt, den Oberton, und wenn dieses nicht am Schlusse steht, endet der Fragesatz nicht im Obertone, sondern im Mitteltone, wodurch er sich immer noch von dem Urtheilsatz unterscheidet. Aber auch wenn der Hauptbegriff den Schluß des Satzes bildet, hat die Stimme sich zuletzt etwas zu senken, damit dieser Schluß in's Gehör fällt. In dem Begriff der Modulation der Stimme liegt aber, daß sie nicht von einem dieser drei Töne auf den andern überspringt, sondern allmählich in längeren oder kürzeren Uebergängen steigt und fällt, und es ist nichts widerlicher als jenes verkehrterweise für kunstgerecht gehaltene fortwährende Auf- und Abspringen der Stimme. Zur Melodik gehört zwar auch noch die Kunst, den rechten Grundton für jedes Lestück zu finden; denn ein Sterblied z. B. geht, wenn es gelesen wird, doch wohl aus einer anderen Tonart als ein Loblied, die Dithyrambe aus einer anderen als die Elegie. Allein dies übersteigt schon die Grenzen der gewöhnlichen Schule und nur etwa das Musterlesen des Lehrers kann dazu führen, daß von den Schülern nachahmungsweise einigermaßen die rechte Tonart getroffen wird. Hier gilt es vornehmlich, keine Affectation aufkommen zu lassen. — Bei der Dynamik des Lesens endlich handelt es sich um die Stärke und Schwäche, das Anschwellen und Abschwollen des Tons, und sie ist für ein gutes Lesen ebenso wichtig, als in der Musik die Beachtung des Forte und Piano, des Crescendo und Decrescendo und der guten und schlechten Tacttheile. Nach ihr richtet sich im einzelnen Worte die Betonung der Hauptsylbe zum Unterschied von den Nebensylben, im Satze die Hervorhebung des Hauptbegriffs, in Satzgefügen desjenigen Satzes, der den Hauptinhalt hat. Hier fließt das Dynamische meistens mit dem Melodischen und auch mit dem Rhythmischen zusammen und eben darin liegt das Schöne des Lesens, während die alleinige Beobachtung des Dynamischen, das Herausstoßen der Hauptsylbe, das Schreien des den Hauptbegriff des Satzes enthaltenden Wortes, der sog. Druck auf ein Wort wirklich häßlich ist. Beim Lesen des Gedichtes, der angeführten Rede einer Person, des Gespräches tritt das Dynamische noch stärker hervor. Aber es gehört ein fein gebildeter Geschmack dazu, hier immer das Rechte zu treffen, und bei Schülern kann dieses nur durch das Muster des Lehrers und auch da nur annähernd hie und da erreicht werden.

Von besonderer Wichtigkeit ist noch die Frage über den Lesestoff, an welchem der Leseunterricht zu treiben ist, da wir auf ein verständiges und gutes Lesen dringen, bei welchem der Inhalt des Gelesenen sich dem Geiste und Gemüthe der Leser und der Hörer assimiliren soll. Doch nicht allein in materialer, sondern auch in formaler Hinsicht liegt viel an der richtigen Wahl des Lesestoffes. In letzterer Hinsicht ist oben schon darauf hingewiesen worden, daß der Lesestoff, was die Wörter, die Satzarten, den Stil betrifft, vom Leichteren zum Schwereren aufsteigen solle. Es ist aber, damit die Schüler zu möglichster Festigkeit und Gewandtheit kommen, auch eine reiche Mannigfaltigkeit der Form nöthig, und das um so mehr, je weiter die Schüler im Lesen fortschreiten. Poesie und Prosa müssen mit einander wechseln und in beiden die neueren Formen mit den älteren, die complicirteren mit den einfachen, Erzählung, Beschreibung, Schilderung, Betrachtung, Ausdruck des Gefühls und Affects u. s. w. sowohl in gebundener als in ungebundener Rede. Es genügt darum schon in dieser Hinsicht nicht, daß nur in Bibel, Gesangbuch und Katechismus gelesen wird, sondern es ist auch Übung an einem zweckmäßigen Lesebuch nöthig, und umgekehrt reicht auch in formaler Hinsicht das Lesebuch nicht zu, sondern muß auch Bibel, Gesangbuch, Katechismus u. s. w. gelesen werden. Dadurch erst gelangen die Schüler dahin, daß sie alles, was ihnen später unter die Augen kommt, in der rechten Weise zu lesen vermögen. Noch mehr aber ist diese Mannigfaltigkeit in materialer Hinsicht von Wichtigkeit. Die Bibel, in welcher der Geist Gottes wie sonst nirgends weht, durch welche er dem menschlichen Geiste und Gemüthe unmittelbar sich mittheilt, ist wie überall so auch für die Schule und zwar nicht nur für die Volksschule, sondern auch für die Real- und Gelehrten-

schule, das oberste und beste Lesebuch, und ihre Geschichten, Lehren, Ermahnungen, Tröstungen und Verheißungen bieten, wenn man nur richtig auswählt, ebenso für jüngere wie für ältere Schüler angemessenen Lesestoff. Nur würde man sich an ihr und an den Schülern versündigen, wenn man sie bloß zur mechanischen Leseübung benützen oder vielmehr herabwürdigen würde, und wenn irgendwo, so ist es hier geboten, auf ein verständiges und gutes Lesen mit aller Sorgfalt zu halten. Wenige Stunden oder Halbstunden in der Woche, in welchen so die Bibel gelesen wird, gewähren dem Innern der Schüler mehr Gewinn, als wenn die halbe Schulzeit mit gedankenlosem Bibellefen ausgefüllt wird, durch welches die Kinder nur gelangweilt, zu Unarten gereizt, an Gedankenlosigkeit gewöhnt und größtentheils auf Lebenslang gegen das Bibellefen eingenommen werden. Ein einziges göttliches Wort, recht in's Innere aufgenommen, wirkt mehr als tausende, die bloß durch den Mund oder die Ohren gegangen sind. Nächst der Bibel bieten das Gesangbuch und der Katechismus den wichtigsten Lesestoff, jenes, weil das Kirchenlied die poetische Darstellung göttlicher Gedanken, dieser, weil er die allgemeinfäßliche, confessionsmäßige kurze Darstellung der Grundwahrheiten und Grundgebote des Christenthums ist. Mit beiden ist unsere gesammte Schuljugend bekannt zu machen, und wo dies nicht geschieht, da ladet man sich eine große Verantwortung auf. Wenn wir aber zu diesem Behufe das Gesangbuch in der Schule benützen, so sollte, wie schon bemerkt, nicht Lied für Lied der Reihenfolge nach gelesen werden, sondern nur das, und das zu wiederholten Malen, was für die Schüler paßt. Dieses sind aber nicht die schwachen, auf der Oberfläche schwimmenden und darum scheinbar leicht verständlichen Lieder, die sich noch in manchen Gesangbüchern in größerer oder kleinerer Zahl finden, sondern die besten sind es, die kräftigsten, in die Tiefe gehenden, die glaubensfreudigsten Kernlieder, welche theils wegen ihrer einfachen Sprache, theils wegen ihrer Kraft und Entschiedenheit mehr als jene ansprechen und ebendamit den Eingang in's Innere der Schüler, bald durch den Verstand zum Herzen, bald durch das Herz zum Verstande finden. Aus demselben Grunde kann der Katechismus als Lesestoff dienen und gewährt, weil die Begriffe in ihm sich ungewöhnlich zusammendrängen, eine ganz besondere Uebung im Lesen, besonders im verständigen und guten Lesen. Neben diesen Büchern aber kann der gehobene Leseunterricht eines besonderen Lesebuchs nicht entbehren. Die Neuzeit hat dasselbe gebieterisch gefordert, in großer Mannigfaltigkeit hervorgebracht und in einer fast beispiellosen Zeitkürze in sehr vielen Schulen einheimisch gemacht. Abgesehen von dem Zwecke des Sprach- und Realunterrichts, dem es auch zu dienen hat, von dem aber zu reden hier nicht der Ort ist, ist es der Leseunterricht, dem es, wie sein Name sagt, zuvörderst dienen soll. Denn die Schüler können zu einem befriedigenden Ziele des Leseunterrichts nicht gelangen, wenn sie sich, was die Form betrifft, nur an der Sprache der lutherischen Bibelübersetzung und dem in sprachlicher Hinsicht damit enge verwandten Katechismus oder auch an Einer Art von Dichtung, der religiösen, üben. Ebenso ist es aber auch um des verständigen und guten Lesens willen nöthig, daß der Inhalt dessen, was sie lesen, mannigfaltig sei, und zwar so, daß ihnen die Wahl unter den Lesebüchern schwer wird, weil immer eines wieder mehr sie anzieht als das andere. Ob die Lesestücke zugleich Belehrung in den Realien enthalten oder nicht, das ist, wenn wir bloß das Lesen im Auge haben, ziemlich gleichgültig. Aber das Lesebuch soll ebenso wenig ein trockenes Compendium realistischen Wissens als etwa eine Beispielsammlung für den grammatikalischen Unterricht sein. Denn sonst wäre es mit Einem Worte kein Lesebuch. Das Beste nach Form und Inhalt, was man Kindern geben kann, soll es enthalten, damit ihr Geist daran erwache und sich hebe und der Sinn für gute Lectüre, für das Lesen des Besten in ihnen genährt und gestärkt werde. Es ist dies eine so anerkannte Forderung, daß auch in höheren Schulen und Unterrichtsanstalten, wo die Schüler in den Lehrbüchern, die sie für verschiedene Fächer zur Hand haben, des Lesestoffes genug finden, doch die Einführung eines eigentlichen Lesebuchs für gewisse Classen als nothwendig oder doch sehr zweckdienlich erkannt wird. Die Befürchtung aber, welche sich noch hie und da

vernehmen läßt, daß dadurch der Sinn für andere, anstrengendere Lectüre und besonders für das Bibellefen abgeschwächt werden möchte, wird durch die Erfahrung widerlegt, daß Kinder, welche am Lesebuch mit fortgesetztem Verlangen nach Verständnis dessen, was sie anzieht, mit Aufmerksamkeit und Nachdenken lesen gelernt haben, auch in der Bibel und in den anderen Lehrbüchern weit mehr denkend lesen, als diejenigen, welche durch das ununterbrochene Einerlei, und wäre es auch das Einerlei des Wortes Gottes, innerlich ermattet und gleichgültig geworden sind. Wie uns etwa in einem Oratorium, nachdem wir sonst des Schönen viel gehört haben, ein Choral noch weit mehr anspricht als jenes und als sonst, wenn wir nur Choräle nach einander hören oder spielen: so geht es unseren Kindern mit dem Lesebuch und der Bibel. Der Inhalt von dieser zieht sie nachher nur um so mehr an und dringt durch die geöffneten Pforten des Geistes und Gemüthes nur um so kräftiger ein.

Wir können diesen Artikel nicht schließen, ohne den Wunsch auszusprechen, es möchte in allen Schulen dem Leseunterricht um seiner großen Bedeutung willen wenn auch nicht mehr Zeit, denn an dieser fehlt es ihm gewöhnlich nicht, so doch immer mehr Sorgfalt zugewendet werden, und zwar nicht bloß auf der untersten Stufe des elementarischen Lesens, auf welcher gewöhnlich noch am meisten Methode und Fleiß des Lehrers zu finden ist, sondern auch auf den höheren Stufen bis zum Austritt aus der Schule. Denn wenn gleich die Schule niemals Lesekünstler wie Tieck, Mörike und ähnliche Männer bildet, so kann und muß man doch die bescheidene Forderung stellen, sie solle ihre Schüler dahin bringen, daß sie immer gerne und mit Nachdenken lesen, und wo sie zur Erbauung oder zur Unterhaltung vorlesen, gerne gehört werden und durch die Art, wie sie vorlesen, bei den Hörern eine gute Frucht schaffen helfen. *Stodmayer †.*

Lessing. Wenn es sich hier auch nicht um eine Biographie Lessing's handelt, sondern nur um die Herausstellung seiner Bedeutung für die Pädagogik, so wird es doch auch zu diesem Behufe und zugleich zu vorläufiger Orientirung zweckmäßig sein, an die Hauptdata seines Lebens und seiner schriftstellerischen Laufbahn zu erinnern.

Gotthold Ephraim Lessing war am 22. Januar 1729 zu Ramenz in der Lausitz, an der schwarzen Elster, nordöstlich von Dresden, geboren, wo sein Vater, Johann Gottfried Lessing, erster Stadtpfarrer war. Nachdem L. auf der Fürstenschule zu Meißen seine Vorbildung erhalten hatte, bezog er 1746 die Universität Leipzig. Hier verließ er gegen den Wunsch seiner Eltern das ausschließliche Studium der Theologie und bemühte sich um eine allgemeine wissenschaftliche, literarische, ästhetische und weltmännische Bildung, indem er auch die Gelegenheit nicht verschmähte, welche ihm zu dem letztgenannten Zwecke das damals in Leipzig blühende Theater der Caroline Neuber darbot. Von den Bühnenstücken, welche er schon damals schrieb, ist der junge Gelehrte (1747) das charakteristischste. Dem Drange seines Geistes nach Unabhängigkeit folgend, nahm er dann, gleichfalls auf eigene Faust, 1748 seinen Aufenthalt in Berlin, wohin er auch, nachdem er 1752, um mehr nach dem Wunsche seines Vaters als aus eigener Neigung die Vorbedingung zur Erlangung eines akademischen Lehramts zu gewinnen, in Wittenberg Magister geworden war, zurückkehrte (1751: Das Neueste aus dem Reiche des Wises). Von 1755—1758 finden wir ihn in Leipzig. Eine größer angelegte Reise, auf welcher er einen Kaufmann hatte begleiten sollen, führte nur bis nach Amsterdam (1755: Pope ein Metaphysiker! und Miß Sara Sampson). In der Mitte des zuletzt genannten Jahres begab er sich wieder nach Berlin und tauchte dann 1760 zum Erstaunen seiner Freunde plötzlich als Gouvernementssecretär bei dem General v. Tauenzien in Breslau auf, aus welcher Stellung er 1765 sich wieder nach Berlin wandte (1759—1765: Briefe, die neueste Literatur betreffend; 1759: Fabeln; 1763: Minna von Barnhelm, zuerst gedruckt 1767; 1766: Laokoon). Hauptsächlich die Hoffnung, dort seine Pläne zur Begründung einer deutschen Nationalbühne am ersten verwirklichen zu können, veranlaßte L. 1767 nach Hamburg überzusiedeln, von wo er 1769 als Hofrath und Bibliothekar nach Wolfenbüttel berufen wurde (1767—1768: Hamburgische Drama-

turgie; 1768 und 1769: Briefe antiquarischen Inhaltes). Im 3. 1775 ward ihm das langersehnte Glück, eine Reise nach Italien machen zu können, in Begleitung des Prinzen Leopold von Braunschweig; und am Schlusse des Jahres 1776 vermählte er sich mit der Wittve König, mit welcher er lange Jahre verlobt gewesen war, die aber bereits im Januar 1778 dem Sohne, welchen sie ihm geboren hatte, nachstarb. L. selbst starb am 15. Febr. 1781 zu Braunschweig, wohin er zum Besuche sich begeben hatte (1772: Emilia Galotti; 1778: Fragmentenstreit; 1779: Nathan; 1780: die Erziehung des Menschengeschlechts).

Abgesehen von der Darstellung in der Geschichte der poetischen Nationalliteratur der Deutschen von Gervinus, welcher für Lessing vorzugsweise Liebe und darum Verständnis zeigt, heben wir von, in neuerer Zeit gerade über L. besonders zahlreich hervorgetretenen, Monographien hervor: Herder, Lessing. Sämmtliche Werke. Zur Philosophie und Geschichte, XV. S. 137—165. — Lessing's Leben nebst seinem noch übrigen literarischen Nachlasse, herausgegeben von A. G. Lessing und G. G. Fülleborn. 1793—95. — Danzel, G. E. Lessing (fortgesetzt von Guhrauer). 1850 ff. eine Biographie von einer so gewissenhaften Gründlichkeit, wie sie kaum auf die Lebensgeschichte eines anderen unter unseren großen Dichtern verwandt worden ist; die Mängel in Stil und Anordnung werden in der gegenwärtig (1880) im Erscheinen begriffenen neuen Auflage wohl beseitigt werden. — Die Darstellung von Stahl (G. E. Lessing 1859) leidet unter dem an sich sehr natürlichen, gerade aber den Biographen L.'s zum Vorwurfe gemachten Bestreben, den großen Mann als den Genossen der Ansichten und Tendenzen des Darstellers erscheinen zu lassen. Dagegen verdienen Lobe's Vorlesungen über Lessing, herausgeg. von Koberstein, Braunschweig 1865, ganz besonders hervorgehoben zu werden. — Heinemann, zur Erinnerung an G. E. Lessing. Briefe und Actenstücke aus den Papieren der Herzoglichen Bibliothek und den Acten des Herzogl. Landeshauptarchivs zu Wolfenbüttel. Leipz. 1870. — E. Schwarz, G. E. Lessing als Theologe. 1854. — Hebler, Lessing-Studien. Bern 1862. — M. Carriere, vier Denfreden auf deutsche Dichter, 1862. S. 1—32. — H. Lang, Religiöse Charaktere, I. S. 213—304. — Lessing's eigene Werke, durch eine Biographie von quellenmäßiger Zuverlässigkeit eingeleitet, bietet jetzt die Hempel'sche Ausgabe dar: Lessing's Werke. Vollständigste aller bisherigen Ausgaben. Herausgegeben und mit Anmerkungen begleitet von R. Borberger, Chr. Groß, E. Grosse, Rob. Pilger, E. Chr. Redlich, Alfred Schöne, Th. Batke, Georg Zimmermann u. A. Berlin. 20 Thle. — Ueber die Bildnisse Lessing's hat A. Soetbeer eine — leider nur als Manuscript für Freunde gedruckte — treffliche Abhandlung geschrieben: Das in Hamburg befindliche, von Anton Graff im September 1771 gemalte Bildniß G. E. Lessing's. Vortrag im Hamburger wissenschaftlichen Verein am 12. Febr. 1868 von Adolf Soetbeer. (Als Manuscript für Freunde gedruckt. — Nebst einer Photographie dieses Bildes.)

Die pädagogische Bedeutung L.'s liegt nicht etwa in von ihm ausgesprochenen bestimmten pädagogischen Grundsätzen und Belehrungen: an solchen sind die Schriften Schiller's, Goethe's, Herder's und anderer Helden unserer neuesten classischen Literaturperiode weit reicher als die L.'s. Sein pädagogischer Werth tritt uns vorzugsweise aus der Betrachtung seiner gesammten Persönlichkeit, der ganzen Art und Richtung seines Geistes und seines dadurch bestimmten Lebensganges entgegen. Daran reiht sich dann in zweiter Linie die Betrachtung seiner gelegentlichen Aeußerungen auch über pädagogische und didaktische Fragen. Und endlich ist der Nutzen zu erwägen, welchen seine Schriften als Unterrichtsmittel der stilistischen und ästhetischen Bildung gewähren können.

Man hat den Mittelpunkt von Lessing's Wesen in der kritischen Kraft erkannt, ihn auch wohl als den incarnirten Verstand bezeichnet und in der dialectisch-polemischen Tendenz die Grundrichtung seines Geistes gefunden. Wie nahe nun auch dergleichen Ausdrücke durch die Betrachtung von L.'s schriftstellerischer Thätigkeit

gelegt sind, so wird doch durch keine dieser Formeln das Wesen des Mannes vollständig umschrieben, ja sie können leicht von der Erkenntnis des eigentlichen Kernes desselben abziehen. Denn wenn man doch gewohnt ist, die kritische Kraft vorzugsweise in der Fähigkeit zu suchen, die Unhaltbarkeit der über irgend einen Gegenstand gewohnheitsmäßig oder sonst aus oberflächlicher Betrachtung festgehaltenen Ansichten nachzuweisen, so übersieht man leicht, wenn man in L. nur den Kritiker erkennt, daß jene kritische Operation ihm immer nur Mittel zu dem höchsten Zwecke war, zur lebendigen Erfassung der Wahrheit selbst, weshalb denn auch schon Friedrich Schlegel L.'s Kritik, um sie von der gewöhnlichen zu unterscheiden, als eine productive bezeichnet hat. Der Scharfblick des unterscheidenden Verstandes ist bei ihm gepaart mit einem nicht minder bewunderungswürdigen Tiefblick, welcher bis zu dem gestaltenden einheitlichen Lebensprincip der Dinge durchzudringen versteht, und nicht minder groß als seine frische Freude an dem dialektischen Proceß und als seine immer präzente Schlagfertigkeit und sein unerföpflich Reichthum an tactischen Combinationen im wissenschaftlichen Kampfe ist seine warme Begeisterung für den Gegenstand des Kampfes, für die Wahrheit, welche der Preis des Sieges ist. Viel treffender daher, als es mit jenen Formeln geschieht, hat L. sein eigenstes Wesen selbst charakterisirt in dem oft citirten und auch nicht selten mißverstandenen Worte (Duplik. In Maltzahn's Ausg. der Werke, X, 53): „Nicht die Wahrheit, in deren Besitz irgend ein Mensch ist, oder zu sein vermeynet, sondern die aufrichtige Mühe, die er angewendet hat, hinter die Wahrheit zu kommen, macht den Werth des Menschen, denn nicht durch den Besitz, sondern durch die Nachforschung der Wahrheit erweitern sich seine Kräfte, worinnen allein seine immer wachsende Vollkommenheit besteht. Der Besitz macht ruhig, träge, stolz. — Wenn Gott in seiner Rechten alle Wahrheit und in seiner Linken den einzigen immer regen Trieb nach Wahrheit, obschon mit dem Zufaze, mich immer und ewig zu irren, verschlossen hielte, und spräche zu mir: wähle! ich siele ihm mit Demuth in seine Linke und sagte: Vater, gieb! die reine Wahrheit ist ja doch nur für dich allein!“ — Was hier L. behufs der recht scharfen Unterscheidung seines Standpunctes von dem seiner Gegner, welche in der Meinung, in dem festgeschlossenen System der orthodoxen lutherischen Dogmatik die reine und volle Wahrheit zu besitzen, „ruhig, träge und stolz“ geworden waren, so bestimmt von einander geschieden hat, die objective Wahrheit und den subjectiven Wahrheitstrieb, das existirt in der Wirklichkeit, wo es sich um die menschliche Erkenntnis der Wahrheit handelt, der Natur der Sache nach nicht in solcher Trennung. Auf dem Wege reiner Ueberlieferung, mag sie nun von menschlicher oder göttlicher Auctorität unterstützt werden, kann die Wahrheit zum Eigenthum des Menschen nicht werden, sondern nur dadurch, daß er sie vermöge des subjectiven Wahrheitstriebes sich zu eigen macht; und andererseits ist der letztere gar nicht denkbar, ohne daß ein gewisser Besitz der Wahrheit bereits vorausgeht, durch welche eben der Trieb nach weiterer Erforschung der Wahrheit geweckt wird. Auch L.'s eigenem Wesen war das ruheloße, titanenhafte Ringen und Jagen nach einer doch ewig unfaßbaren Wahrheit, das endlich bei der trostlosen Einsicht anlangt, „daß wir nichts wissen können“, durchaus fremd, und sehr mit Unrecht würde man in der obigen Stelle eine Empfehlung solchen Strebens finden. Die männliche Ruhe und Klarheit, welche seinem begeistertsten Wahrheitstrieb von Anfang an zur Begleiterin gegeben war, ließ ihn sein Bemühen darauf richten, das Gebiet des Unerkennbaren von dem des Erkennbaren, und innerhalb des letzteren das Wahre von dem Falschen genau zu unterscheiden und nur gegen den trägen, eingebildeten Besitz der Wahrheit lehnte sein reger Geist sich auf, wenn er den Werth des Menschen und der von diesem besessenen Wahrheit von der „Nachforschung der Wahrheit“, von der selbstthätigen Aneignung desselben abhängig machte. Eher als in dem Sinne des die Schranken der menschlichen Natur verkennenden und darum ewig unbefriedigten Himmelsstürmers Faust, ist sein obiger Ausspruch im Sinne des Apostels (Phil. 3, 12) gesagt: „Nicht daß ich es schon ergriffen habe, oder schon vollkommen sei; ich jage ihm aber nach, ob ich es auch ergreifen möchte, nachdem ich . . . er-

griffen hin.“ Der selbstverleugnende, von dem klarsten und schärfsten Verstande geleitete begeisterte Wahrheitstrieb, das ist das Princip, aus welchem Lessing's geistiges Wesen und Wirken hervorgegangen ist und verstanden werden muß.

Aus dieser Grundeigenthümlichkeit von L.'s Wesen erklärt sich denn zunächst seine Abneigung, einer bestimmten Fachwissenschaft sich zu widmen, weil sein Trieb nach vielseitigster Erforschung der Wahrheit ihn über diese Schranke hinaustrieb und er von der conventionellen Form solcher Wissenschaften eine Beeinträchtigung der Unbefangtheit der Forschung befürchtete; ebenso, und damit eng zusammenhängend, seine Scheu vor einer bestimmten Berufsstellung, weil er durch eine solche in der Verfolgung seines eigentlichen Berufes gehindert, möglicherweise auch zur Vertretung von Ansichten und Grundsätzen genöthigt zu werden fürchtete, welchen seine innerste Ueberzeugung nicht würde zustimmen können. Daß er sich auch nicht beeilte, durch das Band der Ehe sich selbst und ein geliebtes Wesen von seiner im gewöhnlichen Sinne wenig gesicherten Existenz abhängig zu machen, werden wir unter solchen Umständen vollkommen begreiflich finden, ebenso aber auch darin, daß er als siebenundvierzigjähriger, nachdem er zu der, dem höheren Mannesalter natürlichen Ruhe und zugleich zu einer festen äußeren Lebensstellung gelangt war, eine Ehe einging, nicht etwa nur „eine liebenswürdige Inconsequenz“ erkennen, sondern die ganz richtige Consequenz davon, daß er ein ganzer Mann war und als solcher auch die naturgemäße Ergänzung seiner Persönlichkeit in der Ehe suchte. Einem gefühlstrunknen jugendlichen Liebesverhältnisse widerstrebte seine kritische Natur; aber auch die vollkommen männliche Reife der Besonnenheit, welche ihn als Jüngling schon geleitet hatte, hatte das warme Gefühl in ihm nicht erkalten lassen, und aus dem Zusammenwirken dieser beiden Factoren ist ein eheliches Verhältnis von musterhafter Würdigkeit hervorgegangen, dessen schönes Denkmal in dem Briefwechsel mit der Witwe König, seiner nachherigen Gemahlin, uns vorliegt. Auch in dieser Beziehung, wie in so vielen anderen, liegt die Vergleichung L.'s mit Schleiermacher nahe, welcher ebenfalls, nur wenige Jahre jünger als Lessing, seine dauernde Neigung einer Witwe zuwandte. Mit dem Drange nach möglichst vielseitiger Erforschung der Wahrheit hängt dann auch sein Streben nach vielseitiger Ausbildung der eigenen Persönlichkeit zusammen. Die aller geselligen Bildung baare gelehrte Veressenheit, womit die Bedanten seiner Zeit sich brüsten mochten, erschien ihm als eine des Mannes unwürdige Schwäche, die er in seinem „jungen Gelehrten“ schon geistelte; er wußte den Werth seiner Weltbildung zu schätzen. „Ich lernte einsehen“, so schrieb der noch nicht zwanzigjährige Studiosus an seine Mutter, „die Bücher würden mich wohl gelehrt, aber nimmermehr zu einem Menschen machen. Ich wagte mich von meiner Stube unter meinesgleichen. Guter Gott! was für eine Ungleichheit wurde ich zwischen mir und anderen gewahr. Eine häuerische Schüchternheit, ein verwilderter und ungebauter Körper, eine gänzliche Unwissenheit in Sitten und Umgange, verhasste Mienen, aus welchen jedermann seine Verachtung zu lesen glaubte, das waren die guten Eigenschaften, die mir, bei meiner eigenen Beurtheilung, übrig blieben. Ich empfand eine Scham, die ich niemals empfunden habe. Und die Wirkung derselben war der feste Entschluß, mich hierinnen zu bessern, es koste, was es wolle. Sie wissen selbst, wie ich es anfieng. Ich lernte tanzen, fechten, voltigiren. Ich will in diesem Briefe meine Fehler aufrichtig bekennen, ich kann also auch das Gute von mir sagen. Ich kam in diesen Uebungen so weit, daß mich diejenigen selbst, die mir im voraus alle Geschicklichkeit darinnen absprechen wollten, einigermassen bewunderten.“ Dieses, übrigens von jeder Eitelkeit entfernte, Werthlegen auf eine anständige äußere Erscheinung bildet einen nicht unwesentlichen Zug in L.'s Persönlichkeit, und wenn Göthe einmal von ihm sagt (Dicht. u. Wahrh. VII.), L. habe die persönliche Würde gern weggeworfen, weil er sich zutraute, sie jeden Augenblick wieder ergreifen und aufnehmen zu können, so wird man vielleicht mit größerem Rechte behaupten können, es habe die ihm zur Gewohnheit gewordene weltmännische Haltung mit dazu beigetragen, daß er unter keinen Umständen

ſich etwas vergab und daß er den Schriftſtellerſtand auch in der Geſellſchaft wieder zu Ehren brachte. Der ſchöne Ausdruck, den Göthe in Bezug auf Schiller gebraucht hat, läßt ſich auch auf L. anwenden: „Er war immer im vollen Beſitz ſeiner großen Natur.“ Möchte er mit Komödianten verkehren oder mit Cavalieren, er wußte ſeine Würde zu behaupten und ſich in Reſpect zu erhalten; und die Unterhaltungen ſeiner Umgebung, die er gelegentlich mitmachte, entfremdeten ihn nie der ernſten Arbeit für ſeinen Beruf. Im Begriff, eine Reiſe nach Rom zu machen, beſchließt er, der ihm angebotenen Empfehlungſchreiben ſich nicht zu bedienen, „was ich zu ſehen und wie ich zu leben gedenke, das kann ich ohne Cardinäle u.“, und als der kurpfälzische Miniſter von Gompesch Miene machte, den Kritiker von großem Namen für ſeine kleinen Zwecke zu benutzen, da brach der arme Bibliothekar trotz der ihm eröffneten glänzenden Ausſichten die Unterhandlungen augenblicklich ab und ließ den Herr Miniſter fühlen, daß ein tüchtiger Schriftſteller auf ſeine Würde und Ehre nicht weniger hält, als ein Freiherr, ſondern unter Umſtänden mehr. Nach dieſem allem aber werden wir nicht etwa in einer leiſtſinnigen Unſtetigkeit ſeines Beſens, ſondern in dem innerſten Triebe ſeines Geiſtes, der ihn auf ſeinen eigentlichen Beruf hinweiſt, den Grund dafür erkennen, daß L. das begonnene Fachſtudium bald wieder verließ, nur dem Vater zu Liebe den Vorbedingungen zu einem akademiſchen Lehramte genügte, ohne daran zu denken, ſich ernſtlich um ein ſolches zu bemühen, bei Tauenzien ſo wenig aushielt als bei dem Hamburger Theater, und erſt im ſpäteren Mannesalter zur Annahme eines Amtes ſich entſchloß, das ihm, während es ihm einerſeits eine ſorgenfreiſere äußere Exiſtenz ſicherte, andererseits doch für ſeine literariſchen Beſchäftigungen volle Freiheit ließ.

Daß in der That ſeinem unſtetem äußeren Leben die größte Stetigkeit des ſeines Zieles ſich klar bewußten inneren Strebens zu Grunde lag, das beweist die unabläßige und unermüdlche wahrhaft ſtaunenswerthe Thätigkeit, womit er des zur Erforſchung der Wahrheit erforderlichen gelehrten Materials im ausgebehntesten Maße ſich zu bemächtigen ſuchte. Schon der Knabe wünſcht neben einem Tiſch voll Bücher abgebildet zu werden, und auf der Kloſterſchule zu Meißen giebt ihm ſein Rector das Zeugnis: „Er iſt ein Pferd, das doppeltes Futter haben muß. Die Lectiones, die anderen zu ſchwer ſind, ſind ihm kinderleicht; wir können ihn faſt nicht mehr gebrauchen.“ Ueber L.'s dortiges Schulleben finden ſich intereſſante Mittheilungen bei Flathe, St. Afra. Geſchichte der königlich ſächſiſchen Fürſtenſchule zu Meißen von ihrer Gründung im Jahre 1553 bis zu ihrem Neubau in den Jahren 1877—79. Leipzig 1879. So tritt uns denn auch in ſeinen erſten ſchriftſtelleriſchen Verſuchen ſchon der Jüngling als ein *ἀνὴρ βίας* *πρωτοῦ* entgegen. Aus einer reichen Fülle von Gelehrſamkeit iſt ihm für ſeinen jedesmaligen Zweck aus den verſchiedenſten Wiſſenſchaften auch das Entlegenſte in voller Klarheit und Sicherheit zur Hand. Das Schleiermacher'sche Wort: „Gedächtnis iſt Intereſſe“ iſt keines anderen Beiſpiel in ſolchem Grade zu illuſtriren und zu beſtätigen geeignet, als das L.'s. Das Intereſſe aber, welches ihn die mannigfaltigſten Kenntniſſe ſo eifrig ſuchen und ſo ſicher feſthalten lehrte, und welches ſie ihm in jedem Augenblicke präſent erhielt, iſt nicht auf die Gelehrſamkeit als ſolche gerichtet, ſondern auf die wiſſenſchaftliche Erkenntnis der Wahrheit. Die Gelehrſamkeit iſt ihm nur Mittel zu dieſem Zweck. Er verbittet daher ausdrücklich den Namen eines Gelehrten, er möchte nicht gelehrt ſein, und wenn er es im Traum werden könnte, ſondern alles, wonach er trachtet, „iſt im Falle der Noth ein gelehrtes Buch brauchen zu können“; denn „der aus Büchern erworbene Reichthum fremder Erfahrung heißt Gelehrſamkeit. Eigene Erfahrung iſt Weiſheit. Das kleinſte Kapital von dieſer iſt mehr werth, als Millionen von jener.“ L. war ein großer Bücherkenner und auch ein Bücherfreund, und ſeiner Sachkenntnis und Umſicht gelang es, ihn in den Beſitz von für ſeine Verhältniſſe ſehr bedeutenden Bücherschätzen zu ſetzen. Aber auch dieſe beſaß er nur, um ſie zu gebrauchen. Er war in ſeine Bibliothek nicht verliebt, ſondern wußte, wenn die Umſtände es forderten, guten Muthes von ihr ſich zu trennen, ähnlich wie der Miniſter Stein es für die Unabhängigkeit und Selbſtändigkeit des männlichen Geiſtes förderlich fand, wenn

man zuweilen in den Fall komme, sein Gepäck zu verlieren. In solchem Geiste hat L. ganz besonders dazu beigetragen, uns von dem Banne einer todten Gelehrsamkeit zur wahren, auf selbstthätiger Erforschung und Aneignung der Wahrheit beruhenden Wissenschaft hindurchzuführen. — Darauf auch bei anderen hinzuarbeiten, war denn auch bei seiner ganzen kritischen und polemischen Thätigkeit sein letzter Zweck. Weil ihm nun die selbstthätige Aneignung der Wahrheit den Werth des Menschen und die wahre Weisheit begründete, so suchte er die selbstzufriedene Sicherheit des gewohnheitsmäßigen Besitzes einer wirklichen oder eingebildeten Wahrheit zu stören, er liebte es dann, auch hier Schleiermacher ähnlich, „auf die entgegengesetzte Seite des Brettes zu treten, damit der Gegner durch Prüfung der gegenseitigen Ansicht die eigene klären und begründen lerne, und das richtige Gleichgewicht hergestellt werde.“ So hat er mit Leibnitz gegen Eberhard die Ewigkeit der Höllestrafen und gegen die rationalistische Halbheit des Socinianers Wissowatius die größere Tiefe und Folgerichtigkeit der kirchlichen Dreinigkeitslehre vertheidigt, und wie er im Fragmentenstreit den Bestzustand der Orthodorie erschütterte, so hatte er seinen damaligen Gegner Göze früher in Schutz genommen gegen die eitle und leichte Aufklärerei der herrschenden Scheinbildung, welcher überhaupt niemand ferner stehen konnte als L. Von einem solchen Geiste wird man zum voraus geneigt sein anzunehmen, daß er keinem fertigen philosophischen System sich werde angeschlossen haben. In der That, wenn er Jakobi damit neckte, daß er sich zu dem *ἐν καὶ νῶν* bekannte, so hätte Mendelssohn darüber sich nicht zu Tode grämen sollen, sondern wissen können, wie er das bei L. zu nehmen habe. Ein Spinozist ist L. nicht gewesen, und wenn er im Gegensatz zu der abstracten Außerweltlichkeit des herrschenden Gottesbegriffes bei Spinoza den Gott suchte, dem „es ziemt, die Welt im Innern zu bewegen“; so stand er doch in der Gesamtheit seines geistigen Wesens und seiner Anschauung, in welcher er in allen Wesen individuelle Monaden, in den Menschen willensfreie, unsterbliche Persönlichkeiten erkannte, Gott selbst aber als den persönlichen, die Welt leitenden und die Menschen erziehenden Weisheitswillen faßte, der Weise Leibnitzens näher. — Wenn nun L. bei seinem Kampfe um die Wahrheit manches nur *γυμναστικῶς* behauptete, was er *δογματικῶς* zu vertreten nicht gewillt war, so hat er doch niemals den Gegner nur geneckt, um seine eigene Kraft und Gewandtheit zu zeigen und selbst daran eine eitle Freude zu genießen. Vielmehr stand ihm als Kampfpreis allezeit die Wahrheit vor der Seele, und der Ernst, womit er nach ihr rang, ließ keinerlei Frivolität in seiner Kampfweise aufkommen. Keinen geringen Antheil an der Ausbildung dieser ernsten Gesinnung hatte der Umstand, daß auch an L. das protestantische Pfarrhaus die Mission erfüllt hatte, welche es in der Geschichte hat und welche Lang (a. a. O. S. 217 f.) mit so treffenden Worten zeichnet. Vorzüglich durch L.'s Vater war diese Mission vertreten, und in dem Worte des Vaters: „die historische Wahrheit gleicht einem Auge, welches nicht das geringste Stäubchen leidet“, ist der Wahrheits Sinn des Sohnes vorgebildet, welcher in dem Ausspruche Nathan's über Saladin in der That sich selbst charakterisirt: „Er will — Wahrheit, Wahrheit! und will sie so, — so haar, so blank, — als ob die Wahrheit Münze wäre.“ Wie L. der streng kirchlichen, klösterlichen Zucht des Afraneums zu Meißten das Zeugnis gab, wenn ihm etwas von Gründlichkeit eigen sei, so habe er es dem Kloster zu danken, so verkannte er noch weniger den heilsamen Einfluß der ernsten, frommen, nicht die Genußsucht, sondern die Lust und Kraft zur Arbeit fördernden Zucht des elterlichen Hauses. Waren auch seine Gedanken und Wege oft andere, als die seiner Eltern, so blieb er doch den Seinen in treuester, stets zu Rath und Hilfe bereiter Kindes- und Geschwisterliebe verbunden, und sein volles warmes Herz, die ganze Bravheit seiner Gesinnung liegt vor uns offen in den einfachen Worten, mit welchen der einundvierzigjährige Mann am 8. Sept. 1770 von Wolfenbüttel aus, wo er selbst in keineswegs glänzenden äußeren Verhältnissen sich befand, seinem Bruder Theophilus auf die Nachricht vom Tode seines Vaters antwortet (XII. S. 311 f.): „Ich denke, ich habe es bei dir nicht nöthig, viel klägliche Worte zu brauchen, um dich zu versichern, wie sehr

mich die Nachricht von dem Tode unseres Vaters betrübt und niedergeschlagen hat. Ich kann noch kaum wieder zu mir selbst kommen. — Was mich einigermaßen tröstet, ist, daß er nach seinem Wunsche gestorben. Laß uns, mein lieber Bruder, eben so rechtschaffen leben, als er gelebt hat, um wünschen zu dürfen, eben so plötzlich zu sterben, als er gestorben ist. Das wird die einzige beste Weise sein, sein Andenken zu ehren. — Es kann nicht anders sein, es müssen sich Schulden finden. Ich nehme sie alle auf mich, und will sie alle ehrlich bezahlen, nur muß man mir Zeit lassen. Schreibe mir, was man für Versicherung desfalls von mir verlangen kann, und ich will sie mit Vergnügen stellen. Nur muß unsere Mutter dadurch völlige Ruhe bekommen; — zugleich umarme für mich unsere Schwester, und sage ihr, daß ich meine Thränen mit den ihrigen verbinde, und sie nicht vergessen soll, daß sie einen Bruder hat, der bereit ist, alles für sie zu thun, was ihm in der Welt nur möglich ist.“ Liegt nun in dem Ernst seines Wahrheitsfinnes und in der Pietät gegen das elterliche Haus, wo so tüchtige Gesinnung ihre Pflege gefunden hatte, an sich schon ein religiöser Zug, so läßt sich erwarten, daß L., zumal bei seiner umfassenden und eindringenden Kenntniß der Geschichte, die Bedeutung der Religion und insbesondere die des Christenthums nicht verkannt haben werde. In der That läßt sich kaum etwas verschiedenartigeres denken, als der frivole Hohn, welchen englische und französische Deisten und Atheisten über Aberglauben und Glauben ergoßen, und der gewissenhafte Ernst, womit Lessing bemüht war, den Irrthum zur Wahrheit und das träge Annehmen äußerlich überlieferter Lehren zu lebendiger Aneignung der Wahrheit weiter zu führen. Man ist freilich gewohnt, in L., weil er der Gegner der damaligen Vertreter der Kirchenlehre war, nur den Gegner des positiven Christenthums und der positiven Religion überhaupt zu sehen, und wir wollen nicht leugnen, daß er in jenem Streite von seiner Gewohnheit, „auf die entgegengesetzte Seite des Brettes zu treten“, oft einen etwas ausgedehnten Gebrauch gemacht und dabei namentlich den Werth der heiligen Schrift als Lehrnorm unterschätzt und die Abhängigkeit der sog. Vernunftreligion von den positiven oder historischen Religionen und insbesondere von dem Christenthum verkannt hat. Gleichwohl stehen wir nicht an zu behaupten, daß von allen Koryphäen unserer classischen Litteraturperiode, selbst Herder nicht ausgenommen, keiner eine so klare Einsicht, wie L., gehabt hat in das Verhältnis der Religion an sich zu der Religion in ihrem geschichtlichen Werden, in die Stellung, welche das Christenthum in diesem, und in das Verhältnis, welches es zu jener einnimmt. Dadurch hat denn L. auch der religiösen und christlichen Erkenntniß eine positive Förderung gebracht. Er hat darauf gedrungen, daß das Wesentliche und Primitive in der Religion nicht die Religionslehre sei, sondern das praktische Verhalten des Menschen zu Gott, sein that-sächliches Leben in und mit Gott. Er hat, indem er die Offenbarung als die Erziehung des Menschengeschlechts durch Gott auffaßte, dieselbe wieder als eine lebendige Kraft Gottes, selig zu machen, erkennen gelehrt, während man gewohnt war, sie nur als einen Inbegriff gewisser religiöser Lehrsätze anzusehen. Und er führte als zu der eigentlichen Quelle der christlichen Offenbarung über den Buchstaben der heiligen Schrift zu der Person Christi und der durch ihn begründeten geistigen Neuschöpfung zurück. Während die damaligen Vertreter der Orthodoxie nur ein Auge hatten für L's Abweichungen von dem kirchlichen Lehrbegriff, und die Aufklärer, so oft und sehr er gegen die Gemeinschaft mit ihnen sich verwahrte, eben um dieser Abweichungen willen ihn zu den Ihrigen glaubten zählen zu dürfen, wurden die in seiner Auffassung liegenden Keime zu einer Neugeburt der theologischen Wissenschaften von fast allen nicht beachtet und vielleicht von keinem recht gewürdigt. Ein Menschenalter später hat ein verwandter Geist, Schleiermacher, das von L. begonnene Werk wieder aufgenommen und jene Grundgedanken in der wissenschaftlichen Theologie der Gegenwart in solchem Grade zur Anerkennung gebracht, daß jetzt auch der Positivste, so lange er noch für einen wissenschaftlichen Theologen gelten will, es nicht unternehmen dürfte, zu dem von L. bestrittenen theologischen System sich einfach wieder zu bekennen. — L. selbst aber hat bei seinem

Kampfe um die Wahrheit seinen Blick auf deren künftigen Sieg gerichtet, nicht auf gegenwärtigen Beifall, und darum verband sich mit seinem Eifer um die Erkenntnis der Wahrheit die Freimüthigkeit in ihrem Bekenntnisse. Während er die erschlichene Auctorität, welche die hohlen „großen Dunse“ der Kunst und Wissenschaft in der öffentlichen Meinung erworben hatten, mit schonungslosen Streichen zerstörte, zog er in seinen „Rettungen“ verkanntes Verdienst an das Licht. „Gelinde und schmeichelnd gegen den Anfänger; mit Bewunderung zweifelnd, mit Zweifel bewundernd gegen den Meister; abschreckend und positiv gegen den Stämper; höhniſch gegen den Prahler und so bitter als möglich gegen den Cabalenmacher“ — das waren die Grundsätze der Taktik in seinen kritischen Kämpfen. Zugleich aber kam durch die unerschütterliche Sicherheit, womit er in allem Streit das letzte und höchste Ziel unverrückt im Auge behielt, in sein ganzes Leben, trotz äußerer Unruhe und Unstetheit, eine wunderbare Stetigkeit seines geistigen Entwicklungsganges und seiner geistigen Thätigkeit. Nachdem er zuerst durch eine allen Erscheinungen des literarischen Marktes sich zuwendende discursive kritische Thätigkeit auf seinem Terrain sich orientirt hat, concentrirt er mehr und mehr seine Kraft und jeder bedeutenderen kritischen Arbeit tritt die positive Leistung einer dichterischen Schöpfung zur Seite. Den Grundsatz, welchen er in der Schrift „Pope ein Metaphysiker!“ theoretisch erörtert hat, exemplificirt er gleichsam in *Miß Sara Sampson*. Im *Laocoon* hatte er der bildenden Kunst die Darstellung des im Raume der Betrachtung stillhaltenden Zustandes, der Poesie den durch die wechselnden Zeitmomente hindurch sich entwickelnden Proceß der Handlung zugewiesen, und in *Minna von Barnhelm* erfüllt er selbst im raschesten Fortschritte der Handlung und in der epigrammatischen Schlagfertigkeit des Dialoges diesen Beruf der Poesie. Der Theorie der Hamburgischen Dramaturgie folgt in *Emilia Galotti* die technisch vollendetste dramatische Leistung des Meisters, und die durch den Sturm des Fragmentenstreites aufgewühlten Elemente finden im *Nathan* ihre ruhige poetische Ablagerung. Das Göthe'sche Wort: „Ein echter Mensch in seinem dunkeln Drange ist sich des rechten Weges wohl bewusst“ findet in L.'s Lebensgang eine glänzende Bestätigung. Man hat treffend bemerkt, daß man über irgend einen wissenschaftlichen Gegenstand sich nicht besser orientiren könne, als an einer bezüglichen Schrift L.'s. Wir dürfen aber wohl einen Schritt weiter gehen und sagen, daß die ganze Persönlichkeit dieses echten Menschen in hohem Grade geeignet sei, uns selbst an ihm zu orientiren, indem er vor uns als ein Muster dasteht selbstverleugnender Unbefangenheit, männlicher Selbständigkeit, klarster Einsicht in seinen Beruf und seine Kräfte, unermüdblicher Thätigkeit und edelster Freimüthigkeit, und darin eben liegt die pädagogische Bedeutung, welche die gesammte Persönlichkeit des Mannes für Jung und Alt haben kann. Eine „Umkehr der Wissenschaft“ zu der sichtenden und erfrischenden Klarheit und Wahrhaftigkeit L.'s wird man in diesem Sinne sich gerne gefallen lassen dürfen, und je mehr man an ihm sich orientiren gelernt hat, desto weniger wird man versucht sein, auf seine Auctorität hin auch die Irrthümer und Unzulänglichkeiten festzuhalten, denen auch er nach dem allen Sterblichen gemeinsamen Loose verfallen ist.

Viel kürzer werden wir uns bei Betrachtung der Ansichten fassen können, welche L. in seinen Schriften über pädagogische Fragen gelegentlich ausdrücklich ausgesprochen hat. Es kann unsere Aufgabe nicht sein, alle diese gelegentlichen Aeußerungen zusammenzustellen, an welchen es natürlich in den Schriften eines Mannes nicht ganz fehlen kann, der fortwährend mit solcher Sorgfalt an der eigenen Erziehung arbeitete und bei dem, was er zur Belehrung anderer that, mit so trefflicher und bewußter Methode verfuhr, sondern nur einzelnes besonders Charakteristische oder durch seine Beziehung zur Geschichte der Pädagogik Wichtige werden wir hervorzuheben haben. Am nächsten liegt es, an die „Erziehung des Menschengeschlechts“ zu erinnern. In der That steht diese wunderbare und in ihrer Bedeutung für eine tiefere Erkenntnis der religiösen Entwicklung der Menschheit noch lange nicht gehörig gewürdigte Schrift nicht bloß durch ihren Titel in einer Beziehung zur Pädagogik.

Es ist für die stets auf Entwicklung des Geistes zu selbstthätigem Verstehen und Ergreifen der Wahrheit gerichtete Tendenz L.s. bezeichnend genug, daß er die Offenbarung auf- faßt als „die Erziehung, die dem Menschengeschlechte geschehen ist und noch geschieht“, die Erziehung aber als „die Offenbarung, die dem einzelnen Menschen geschieht“ (§ 2), und daß er somit Gott selbst dem Erzieher als das höchste Vorbild vor Augen stellt. Im einzelnen hebt er hervor, wie der göttliche Erzieher fern von dem „Fehler des eiteln Pädagogen, der sein Kind lieber übereilen und mit ihm prahlen, als gründlich unterrichten will“, ihm keine Dinge, welchen seine Vernunft noch nicht gewachsen war (§ 17), offenbart, sondern mit der Erziehung begonnen habe, welche „dem kindlichen Alter entspricht, der Erziehung durch unmittelbare sinnliche Strafen und Belohnungen“ (§ 16) und durch ein angemessenes Elementarbuch, dessen negative Vollkommenheit darin besteht, „daß es den Weg zu den noch zurückgehaltenen Wahrheiten nicht erschwere oder verstoppe“, während seine positive Vollkommenheit in Vorübungen, Anspielungen, Finger- zeigen liegt, womit es auf diese Wahrheit bereits hinweist (§ 47). Denn „die Er- zziehung hat ihr Ziel: bei dem Geschlechte nicht weniger, als bei dem Einzelnen. Was erzogen wird, wird zu etwas erzogen“ (§ 82). Die Erreichung dieses Zieles darf nicht übereilt, nicht der Zögling vor der Zeit auf eine Stufe erhoben werden, auf welcher er doch nicht eigentlich heimisch werden kann: „hüte dich, es deine schwächeren Mitschüler merken zu lassen, was du witterst oder schon zu sehen beginnest; bis sie dir nach sind, diese schwächeren Mitschüler, — kehre lieber noch einmal selbst in dieses Elementarbuch zurück und untersuche, ob das, was du nur für Wendungen der Methode, für Lückenbüßer der Didaktik hältst, auch wohl nicht etwas mehreres ist“ (§ 68 und 69). Aber die Zeit fordert ihr Recht, „das Kind wird Knabe. Leckerei und Spiel- werk weicht der aufsteigenden Begierde, eben so frei, eben so geehrt, eben so glücklich zu werden, als es sein älteres Geschwister sieht“ (§ 55). „Die schmeichelnden Aus- sichten, die man dem Jünglinge eröffnet, die Ehre, der Wohlstand, die man ihm vor- spiegelt: was sind sie mehr, als Mittel, ihn zum Mann zu erziehen, der auch dann, wenn diese Aussichten der Ehre und des Wohlstandes wegsallen, seine Pflicht zu thun vermögend sei“ (§ 83). Die fortschreitende Erziehung hat mit Hilfe eines vollkommenen Elementarbuches den Zögling dahin zu führen, daß er das Gesetz, welches er früher in der Zucht eines äußeren Gehorsams befolgt hat, als die innere Triebkraft seines Handelns in den eigenen Willen aufnehme. — Mit diesem Gedanken stimmen dann auch die pädagogischen Grundsätze überein, welche L. sonst ausspricht. Nichts wider- spricht seinem ganzen Wesen mehr, als die Erniedrigung der Erziehung zu einem Ab- richten für die Gewinnung der äußeren Güter, „der Ehre und des Wohlstandes“, immer ist ihm die wahre Befreiung des Geistes zur Selbstständigkeit das Ziel, und seine Forderung ist darauf gerichtet, daß ein jeder über den besonderen Weg, auf welchem er diesem Ziele zuzustreben hat, sich vollkommen klar werde und seine ihm zu diesem Zwecke zu Gebote stehenden Mittel weislich und namentlich mit Ausdauer zu Rathe halte. Schon der erste seiner Briefe, welcher uns überliefert ist und welcher überhaupt so interessant ist, weil er schon den ganzen künftigen Lessing ankündigt, spricht diese Gesinnung aus. Der fünfzehnjährige Knabe schreibt an die ältere Schwester, die ihm Antwort auf einen früheren Brief schuldig war, nachdem er zuvor die Alternative er- örtert hat, daß sie entweder nicht schreiben könne, oder nicht schreiben wolle: „Du bist zwar Deinem Lehrmeister sehr zeitig aus der Schule gelaufen, und schon in Deinem 12. Jahre hieltest Du es für eine Schande, etwas mehreres zu lernen; allein wer weiß, welches die größte Schande ist? in seinem 12. Jahre noch etwas zu lernen als in seinem 18. oder 19. noch keinen Brief schreiben zu können. Schreibe ja! und benimm mir diese falsche Meinung von Dir!“ Und dann schließt er mit dem für ihn höchst charakteristischen Neujahrswunsch. „Ich wünsche Dir, daß Dir Dein ganzer Mammon gestohlen würde. Vielleicht würde es Dir mehr nützen, als wenn jemand zum neuen Jahre Deinen Geld-Beutel mit einigen 100 Stück Dukaten vermehrte.“ So bereit L. immer seinen Geschwistern zu Rath und Hülfe war, so verlor er doch niemals den

pädagogischen Zweck aus den Augen, sie dahin zu bringen, daß sie sich selbst helfen könnten. In diesem Sinne schreibt er im Jahre 1763 in Bezug auf seinen Bruder Gottlob an den Vater: „So ungern ich selbst jederzeit von anderen Leuten sog. guten Rath angenommen habe, so zurückhaltend bin ich mit meinem eigenen, und ich will lieber jedem, der es bedarf, meinen letzten Groschen geben, als ihm sagen: thue das, thue jenes. Wer seine Jahre hat, muß selbst wissen, was er thun kann, was er thun muß; und wer erst hören will, was andere Leute zu seinen Anschlägen sagen, der hat bloß Lust, Zeit zu gewinnen, und indes andere zu fassen.“ Ausdauer schätzt er nicht geringer, als angeborenes Talent, und in dem Ausspruche Rousseau's, daß der Eifer eher das Talent als das Talent den Eifer ersetze, und in dem J. A. Wolf's, daß das Genie der Fleiß sei, würde er den Ausdruck seiner eigenen Ueberzeugung erkannt haben. Doch wußte dieser große männliche Geist Kind zu werden im Kreise der Kinder, und sein Stiefsohn rühmt die Freundlichkeit und das väterliche Wohlwollen, womit L. für seine Kinder sorgte. Er suchte mehr durch Ermunterung und Anregung, als durch körperliche Züchtigung zu wirken, und nur zweimal hatte der Sohn eine solche zu erfahren: beidemal für das, was in L.'s Augen die Kapitalsünden des Mannes waren, Unwahrheit und Feigheit. „Er applicirte daher seinem Fritzchen eine eben so derbe Maulschelle, als ihn dieser einmal mit Unwahrheit berichtete, wie eine solche erfolgte, als derselbe sich nicht gegen die Angriffe eines bösen Buben gewehrt hatte“ (Guhrauer a. a. D. II, 2, S. 325).

Zu einer in der Geschichte der Pädagogik bedeutend gewordenen Erscheinung trat L. zuerst dadurch in Beziehung, daß er bereits 1751 in den als Beilage zu den Berlinischen Staats- und Gelehrten-Zeitungen erschienenen Monatsblättern „das Neueste aus dem Reiche des Wises“ gleich im ersten Blatte das Werk Rousseau's anzeigte, welches die Grundgedanken aussprach, die dann im Emil ihre pädagogische Anwendung fanden, und eine so zuversichtliche Anwendung gewiß auch infolge des Beifalls, welchen ein wissenschaftliches Institut Frankreichs jenen exorbitanten Behauptungen gezollt hatte: die so höchst einseitige und gleichwohl von der Akademie zu Dijon gekrönte verneinende Antwort, welche Rousseau auf die Preisfrage gegeben hatte: „Si le rétablissement des sciences et des arts a contribué à épurer les moeurs“. L. erkannte das gewaltige Pathos an, wodurch diese Schrift von denen Voltaire's und der Encyclopädisten sich so wesentlich unterschied: „Herr Rousseau, so sagt er (III. S. 202), hat so erhabene Gesinnungen mit einer so männlichen Beredsamkeit zu verbinden gewußt, daß seine Rede ein Meisterstück sein würde, wenn sie auch von keiner Akademie dafür wäre erkannt worden“. Aber der zweiundzwanzigjährige deutsche Kritiker besaß auch die Nüchternheit, welche noch hundert Jahre später manchem „gewiegten Pädagogen“ abgieng, die gefährlichen Verirrungen nicht zu verkennen, zu welchen eine Ansicht von der Gesellschaft, wie die Rousseau's, nothwendig führen mußte. Seine eigene Ansicht faßt L. bündig in sein Schlußwort zusammen: „Die Künste sind das, zu was wir sie machen wollen. Es liegt nur an uns, wenn sie uns schädlich sind“; und ganz daselbe konnte in Bezug auf die Gesellschaft gesagt werden, von welcher den Zögling gänzlich loszureißen Rousseau später den unausführbaren Versuch machte, statt sie durch die Erziehung zu reformiren, ganz wie er Wissenschaften und Künste verdammt hatte, statt ihre Reinigung und Weihe zu fordern. Merkwürdigerweise traf L. neun Jahre später auch mit dem Manne in literarischem Kampfe zusammen, welcher die in den genialen Declamationen Rousseau's enthaltenen pädagogischen Principien in die nüchternen Grundsätze seines eigenen philanthropischen Utilitarismus übersetzte und in dieser Gestalt sie auf deutschen Boden zu verpflanzen suchte, mit Basedow, der eben damals seine pädagogischen Neuerungen begann. Der Oberhosprediger Johann Andreas Eramer zu Kopenhagen gab seit Anfang des Jahres 1758 in Verbindung mit Klopstock, Basedow u. a. den Nordischen Aufseher heraus und hatte (Stück 46 ff.) darin auch seine pädagogischen Ansichten entwickelt, indem er unter der Maske eines Arthur Ironside erzählt, wie sein Vater, Pastor Ironside, ihn erzogen habe. „Er erzählt z. E. —

so berichtet L. selbst — als ihn sein Vater mit den Lehren der Nothwendigkeit und mit dem Dasein eines Erlösers der Menschen und einer Genugthuung für sie bekannt machen wollen: so habe er auch hier der Regel, von dem Leichten und Begreiflichen zu dem Schwereren fortzugehen, zu folgen gesucht, und sei einzig darauf bedacht gewesen, ihn Jesum erst bloß als einen frommen und ganz heiligen Mann, als einen zärtlichen Kinderfreund, lieben zu lehren“. L. ersah sich die ziemlich anspruchsvoll auftretende Zeitschrift zu einem Gegenstande der Kritik seiner Literaturbriefe (3. Theil, 48.—51. Brief) und bemerkt in Bezug auf jene Anwendung einer an sich unverwerflichen methodischen Regel (VI, 109 ff.): „Ich fürchte sehr, daß strenge Verehrer der Religion mit der gewaltsamen Ausdehnung dieser Regel nicht zufrieden sein werden. Oder sie werden vielmehr nicht einmal zugeben, daß diese Regel hier beobachtet worden. Denn wenn diese Regel sagt, daß man in der Unterweisung von dem Leichteren auf das Schwerere fortgehen müsse, so ist dieses Leichtere nicht für eine Verstümmelung, für eine Entkräftung der schweren Wahrheit, für eine solche Herabsetzung derselben anzusehen, daß sie das, was sie eigentlich sein sollte, gar nicht mehr bleibt. Und darauf muß Pastor Ironside nicht gedacht haben, wenn er es, nur ein Jahr lang, dabei hat können bewenden lassen, den göttlichen Erlöser seinem Sohne bloß als einen Mann vorzustellen, den Gott „zur Belohnung seiner unschuldigen Jugend, in seinem dreißigsten Jahre mit einer so großen Weisheit, als noch niemals einem Menschen gegeben worden, ausgerüstet, zum Lehrer aller Menschen verordnet, und zugleich mit der Kraft begabt habe, solche herrliche und außerordentliche Thaten zu thun, als sonst niemand außer ihm verrichten können“. — Heißt das den geheimnisvollen Begriff eines ewigen Erlösers erleichtern? Es heißt ihn aufheben; es heißt einen ganz andern an die Stelle setzen; es heißt, mit einem Worte, sein Kind so lange zum Socinianer machen, bis es die orthodoxe Lehre fassen kann. Und wann kann es die fassen? In welchem Alter werden wir geschickter dieses Geheimnis einzusehen, als wir es in unserer Kindheit sind? Und da es einmal ein Geheimnis ist, ist es nicht billiger, es gleich ganz der bereitwilligen Kindheit einzuflößen, als die Zeit der sich sträubenden Vernunft damit zu erwarten? — Weiteres, für den Mann, in welchem man nur den Gegner der Orthodorie zu sehen gewohnt ist, sehr Charakteristische fügt der folgende Brief noch bei in Bezug auf die Schwächen des sogenannten „vernünftigen Christenthums“ der Aufklärung, von welchem L. bekanntlich später sagte, man wisse nicht, weder wo das Christenthum ihm sitze, noch wo die Vernunft. Diese Kritik eines angesehenen Blattes, hinter welcher man L. nicht vermuthete, machte nicht geringes Aufsehen, und Basedow fand es in diesem Falle zweckmäßig, zum Champion des angegriffenen Oberhofpredigers in einer eigenen Schrift sich aufzuwerfen (Vergleichung der Lehren und Schreibart des Nordischen Aufsehers und besonders des Herrn Hofprediger Cramer mit den merkwürdigen Beschuldigungen gegen denselben in den Briefen, die neueste Literatur betreffend. Soroe 1760). Dies wurde dann für L. Veranlassung, seine früheren Einwendungen mit hoher geistiger Ueberlegenheit nur ausführlicher zu begründen (6. Theil, 102.—110. Brief), die pädagogischen in demselben Sinne, in welchem er noch in der Erziehung des Menschengeschlechts sagt (§ 26): „Ein Elementarbuch für Kinder darf gar wohl dieses oder jenes wichtige Stück der Wissenschaft oder Kunst, die es vorträgt, mit Stillschweigen übergehen, von dem der Pädagog urtheilte, daß es den Fähigkeiten der Kinder, für die er schrieb, noch nicht angemessen sei. Aber es darf schlechterdings nichts enthalten, was den Kindern den Weg zu den zukünftigen wichtigen Stücken versperrt oder verlege. Vielmehr müssen ihnen alle Zugänge zu denselben sorgfältig offen gelassen werden“. So hatte auch hier wieder bei der ersten Begegnung die nüchterne Klarheit und der eindringende Scharfblick L.'s den Kern unkindlicher und roher Aufklärerei in den vielverheißenden und auch in mancher Beziehung nützlich gewordenen pädagogischen Neuerungen Basedow's erkannt, welche noch 1777 selbst der dreiundfünfzigjährige Kant mit unbedingtem Lobe empfehlen konnte. Auch der alten Katechismen hat L. sich angenommen gegen die Theologen, welche ihnen „den Mangel an einer ver-

nünftigen Religion und an einem vernünftigen Uebergange zur Offenbarung vorwerfen“, und indem sie bloß so obenhin daran künstelten, sie „erst recht schal und kahl machten“. Den Beweis übrigens, wenn es überhaupt eines solchen Beweises bedurfte, daß L. den Werth eines wahrhaft bildenden, den kindlichen Geist zu eigener Thätigkeit erweckenden Unterrichts nicht unterschätzte, hatte er selbst in der fünften seiner Abhandlungen über die Fabel gegeben (V. S. 457—460), welche „von einem besondern Nutzen der Fabeln in den Schulen“ handelt. Hier sagt er: „Warum fehlt es in allen Wissenschaften und Künsten so sehr an Erfindern und selbstdenkenden Köpfen? Diese Frage wird am besten durch eine andere Frage beantwortet: Warum werden wir nicht besser erzogen? Gott giebt uns die Seele; aber das Genie (hier eben nur: ein erfinderischer, selbstdenkender Kopf) müssen wir durch die Erziehung bekommen. Ein Knabe, dessen gesammte Seelenkräfte man, so viel als möglich, beständig in einerlei Verhältnissen ausbildet und erweitert; den man angewöhnt, alles, was er täglich zu seinem kleinen Wissen hinzulernt, mit dem, was er gestern bereits wußte, in der Geschwindigkeit zu vergleichen und Acht zu haben, ob er durch diese Vergleichung nicht von selbst auf Dinge kömmt, die ihm noch nicht gesagt worden, den man beständig aus einer Sciencz in die andere hinübersehen läßt; den man lehret, sich eben so leicht von dem Besondern zu dem Allgemeinen zu erheben, als von dem Allgemeinen zu dem Besondern sich wieder herabzulassen: der Knabe wird ein Genie werden, oder man kann nichts in der Welt werden“. Diese vortrefflichen allgemeinen Vorschriften über das, was man als die Lebendigkeit des Unterrichtes bezeichnen kann, werden dann auf die pädagogische Benutzung der Fabel angewandt. Der Lehrer soll die darin enthaltene Geschichte bald eher abbrechen und aus dem Bruchstück den Schüler selbst ein neues Ganzes machen lassen, bald soll er ihn die Geschichte weiter fortführen, bald diesen oder jenen Umstand so verändern, daß sich eine andere Moral darin erkennen läßt, bald eine reinere Moral in die Fabel zu legen ihn versuchen lassen, damit durch dieses alles der Geist des Zöglings zu selbständigem Denken und Erfinden angeregt werde. Gerade die Natur der Fabel gestattet auch eine solche Behandlung, ohne daß man zu befürchten hätte, den Geist der Poesie dadurch zu beleidigen.

Es bildet übrigens die Erwähnung dieser didaktischen Rathschläge L.'s einen natürlichen Uebergang zur schließlichen Betrachtung des Werthes, welchen L.'s Schriften als Hülfsmittel der stilistischen, ästhetischen und sittlichen Bildung haben. Die Vortrefflichkeit des Lessing'schen Stils ist von bedeutenden Auctoritäten mit solcher Begeisterung anerkannt, seine eigenthümlichen Vorzüge sind von ihnen so treffend charakterisirt worden, daß wir wohl thun werden, den Ausdruck ihres Urtheils uns anzueignen, statt den vergeblichen Versuch zu machen, einen treffenderen zu finden. Schon Herder sagt darüber (a. a. O. S. 138): „So lange deutsch geschrieben ist, hat, dünkt mich, niemand wie Lessing deutsch geschrieben, und komme man und sage, wo seine Wendungen, sein Eigensinn nicht Eigensinn der Sprache selbst wären? Seit Luther hat niemand die Sprache von dieser Seite so wohl gebraucht, so wohl verstanden. In beiden Schriftstellern hat sie nichts von der plumpen Art, von dem steifen Gange, den man ihr zum Nationaleigenthum machen will; und doch, wer schreibt ursprünglich deutscher, als Luther und Lessing“? Und besonders allseitig, treffend und schön Vilmar: „Wohl aber ist hervorzuheben, daß er, nächst Luther, der zweite Schöpfer unserer Prosa, der Erzeuger der modernen Prosa geworden ist. Das Eigenthümliche derselben ist die Darstellung des dialektischen Processes in seiner vollen Wahrheit und höchsten Lebhaftigkeit; wir hören in Lessing's Stil ein geistreiches, belebtes Gespräch, in welchem gleichsam ein treffender Gedanke auf den andern wartet, einer den andern hervorlockt, einer von dem andern abgelöst, durch den andern berichtigt, gefördert, entwickelt und vollendet wird; Gedanke folgt auf Gedanke, Zug um Zug, im heitersten Spiele und dennoch mit unbegreiflicher, fast zauberhafter Gewalt auf uns eindringend, uns mit fortreisend, beredend, überzeugend, überwältigend; wir können uns der Theilnahme an dem Gespräche nicht entziehen, wir glauben selbst mit-

zureden, und zwar mit solcher Lebhaftigkeit, Klarheit, Bestimmtheit mitzureden, wie wir sonst noch nie gesprochen haben, Einrede und Widerlegung, Zugeständnis und Beschränkung, Frage und Antwort, Zweifel und Erläuterung folgen aufeinander in ununterbrochener Abwechslung, bis alle Seiten des Gegenstandes nacheinander herausgekehrt und besprochen sind, ohne daß doch bei einer einzigen nur einen Augenblick länger verweilt würde, als zur vollständigen Darlegung derselben nöthig ist: da ist kein müßiger Gedanke, kein ausschmückender Satz, kein überflüssiges Wort, nichts was nur angedeutet, halb ausgesprochen, dem Besinnen und Erathen überlassen wäre, der Gegenstand muß sich unserm Denken, unserer Anschauung ganz und gar hergeben; er wird vollständig durchdrungen, aufgelöst und in unser innerstes geistiges Leben hineingezogen, unserm Geiste im ganzen und in allen seinen einzelnen Theilen assimilirt. Wie reizen in Lessing's Darstellung selbst Gegenstände, die uns an sich so fern liegen und so speciell wissenschaftliche Dinge behandeln! Wen interessirt Cardanus? Wen Simon Lemnius? Wen die längstvergessene Fabeltheorie des Batteux? Wie wenige die geschnittenen Steine der Lippert'schen Dactyliothek oder die polemischen Schriften des Hauptpastors Göze? Und doch welche rege Theilnahme gewinnen wir für diese Dinge, sowie wir nur wenige Zeilen der Lessing'schen Besprechung derselben gelesen haben, wie fesseln sie uns, daß wir nicht davon los können, und welchen Genuß haben sie uns gewährt, wenn wir zum Schlusse gelangt sind! Es ist darum auch Lessing's Prosa seit achtzig Jahren das unerreichte Muster desjenigen Stils, welcher das Gespräch, die Verhandlung über die Gegenstände darstellt — wie Goethe's Prosa das gleich unerreichte Muster des Gesprächs und der Verhandlung mit den Gegenständen ist.“ Wie L. auch als Dichter den Kritiker nicht verleugnet, so verleugnet er auch als Kritiker den Dichter nicht: wie die handelnden Personen eines Dramas, so treten bei ihm die einander unterstützenden oder bestreitenden Gedanken auf; und das schöne Wort, welches Herder in Bezug auf Hutten's Prosa gesagt hat, läßt sich im vollsten Maße auch auf L. anwenden: „Alles lebt in seinen Schriften, nichts steht geschrieben, daß es nur also dastehe. Wie Dädal's Bildsäulen sieht man seine Worte und Phrasen gehen, kommen, handeln, leben!“ Deutlichkeit ohne Trockenheit, Klarheit ohne Seichtigkeit, höchste Lebendigkeit ohne Flüchtigkeit und Ueberstürzung, Schwung ohne Ueberschwänglichkeit, das sind die Eigenschaften der Sprache L.'s, ihr Hauptvorzug aber liegt in ihrer vollkommenen Wahrhaftigkeit, durch welche das Wort nur der aufrichtigste Interpret, der treueste Diener, der stete Begleiter des Gedankens wird, und die keinen schielenden Ausdruck, kein müßiges Wort, keine nur äußerlich angewöhnte Wendung duldet, und die für den Leser nicht allein ein Mittel zur Beförderung der eigenen Klarheit im Denken und im sprachlichen Ausdruck wird, sondern auch ein Antrieb zur Wahrhaftigkeit des Charakters. In den Fabeln L.'s, die ja auch in dem „blanken männlichen Harnisch“ seiner Prosa auftreten, kann dieser Vortheil schon jüngeren Schülern zugewandt werden. Wer die Oden des Horaz vor älteren erklärt, der sollte doch nie versäumen das „Vade mecum für den Hrn. Sam. Gotth. Lange“ anzusehen: die Satire, womit L. die Versehn dieses unglücklichen Uebersetzers geißelt, würde ein vortreffliches Mittel werden, den Schüler vor ähnlichen Versehn zu bewahren. Schade ist, daß nicht auch die „Rettungen des Horaz“ empfohlen werden können, weil von der Unsauberkeit der Angriffe, gegen welche sie sich wandten, zu viel an ihnen hängen bleiben mußte. Dagegen würde ein beurtheilendes Referat über die Abhandlungen über die Fabel ein passendes Thema für einen Primaneraufsatz sein. Laokoön, sowie die antiquarischen Briefe und die schöne Abhandlung „wie die Allen den Tod gebildet“, setzen zu viel philosophische und archäologische Kenntnisse voraus, als daß bei Gymnasiasten ein allgemeines und eingehenderes Verständniß und Interesse vorausgesetzt werden könnte. Auch die Erläuterungsschriften von Cosack (Laokoön. Für den weiteren Kreis der Gebildeten und die oberste Stufe höherer Lehranstalten bearbeitet. Berlin 1875) und von Blümmner (Lessing's Laokoön. Herausgegeben und erläutert. 2. verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin 1880) werden hauptsächlich dem Lehrer behufs theilweiser Ver-

werthung im Unterricht dienen, von Schülern nur in günstigen Einzelfällen besonderer Begabung und wissenschaftlicher Vorbereitung unmittelbar benutzt werden können. Wohl aber sollte bei dem Unterricht in der Literatur die Gelegenheit nicht versäumt werden, an geeigneter Stelle auf die Hamburgische Dramaturgie zurückzukommen, in welcher die Grundgesetze der Poetik so eingehend, klar und auf eine das Verständnis durch fortwährende Anwendung auf die Praxis so sehr erleichternde Weise auseinandergesetzt werden, der wahre Aristoteles gegen die französischen Pseudoaristoteliker in's Licht gestellt, der Unterschied zwischen einem Dichter und Verfemacher durch den Vergleich zwischen Shakespeare und den Franzosen illustriert wird u. s. w. Beispielsweise mag nur auf die Besprechung von Voltaire's *Semiramis* (Stück 10 ff., VII, S. 47 ff.), *Zaire* (St. 15 ff., VII, S. 65 ff.) und *Merope* (St. 36 ff., VII, S. 152 ff.), von Corneille's *Essex* (St. 22 ff., VII, S. 95 ff., vgl. St. 54 ff., VII, S. 227) und *Podagone* (St. 29 ff., VII, S. 124 ff.) und namentlich auf das kräftige Schlüsselwort (St. 101—104, VII, S. 415 ff.) hingewiesen werden. (Vgl. Cosack, *Materialien zu G. E. Lessing's Hamburgischer Dramaturgie*. Paderborn 1876; Schröter und Thiele, *Lessing's Hamburgische Dramaturgie für die oberste Classe höherer Lehranstalten* bearbeitet. Halle 1877. 78.)

Von den eigenen Dichtungen L.'s sind, von den bereits erwähnten Fabeln abgesehen, nur seine Dramen von Bedeutung, wie denn diese Dichtungsart seiner kritischen Natur, die gerne die verschiedenen Stimmen zum Worte kommen ließ, und seinem Drange, auf das Publicum kräftig zu wirken, am reinsten entsprach. Der *Minna von Barnhelm* ist in der Reihe der zum Gegenstande der Schullectüre zu machenden Meisterwerke der deutschen Dichtkunst von einem competenten Beurtheiler ihr Platz bereits zuerkannt worden (s. den Art. „*Deutsche Sprache*“, II, S. 50). Er gebührt ihr schon als dem ersten eigentlich nationalen Drama, welches seine deutsche Gesinnung uns dadurch verräth, daß es zwar die Ehren, die Preußen durch seinen großen König gewonnen hat, bereitwillig anerkennt, doch aber auch die Vermählung zwischen *Minna* und dem Major zugleich zum Symbol einer Versöhnung und Verbindung zwischen Preußen und den übrigen deutschen Stämmen werden läßt. Der prosaische Dialog erinnert hier, wie in *Emilia Galotti*, die ihrem ganzen Inhalte nach dem jugendlichen Verständnisse zu fern liegt, als daß sie ihm in der Schule anders, als bruchstückweise dargeboten werden könnte, in seinem raschen Gange, seiner lebendigen Elasticität und epigrammatischen Knappheit an die glänzenden Eigenschaften der Prosa des Dichters. Dem *Nathan* allein hat L. durch die poetische Form das Siegel einer höheren Weihe aufgedrückt, als dramatisches Kunstwerk im ganzen genommen aber steht dieses Stück infolge seiner didaktischen Absichtlichkeit den beiden genannten nach, und bekanntlich hat sich unter Pädagogen die Frage erhoben, ob man es nicht um seiner Tendenz willen aus dem Kreise der Schullectüre entschieden verbannen soll, oder ob nicht vielmehr die Schule dafür zu sorgen hat, daß „die Würdigung dieser Dichtung nicht dem Zufall und dem darüber vielfach irgeleiteten Zeitgeiste überlassen“ werde (Bd. II. S. 53). Wir stehen nicht an, uns aus vollster Ueberzeugung zu dieser letzteren Ansicht zu bekennen. *Nathan* der Weise ist durch den reflectirenden Charakter der Poesie, durch den geschichtlichen Schauplatz, auf welchem er spielt, und namentlich durch den Zusammenhang mit dem geschichtlichen Boden, auf welchem er erwachsen ist, ganz besonders geeignet, in der Schule commentirt zu werden (vgl. E. Niemeyer, *Lessing's Nathan der Weise* durch eine historisch kritische Einleitung und einen fortlaufenden Commentar besonders zum Gebrauch auf höheren Lehranstalten erläutert. Leipzig 1855). Diesen Zusammenhang des Gedichtes mit seiner Zeit und des Verfassers Stellung innerhalb derselben hat der Lehrer nachzuweisen und zu erläutern, zu zeigen, wie nach Lessing's eigenem Ausdrucke, *Nathan* ein Kind der Polemik ist, und wie ihm in der That noch viel Erde von dem Boden, welchem er entsprossen ist, an der Wurzel hängt. L. ist hier im Gegensatze zu der Intoleranz christlicher Zeloten bis zu jener äußersten Grenze der andern Seite hinübergetreten, an welcher die Gerechtigkeit gegen die Nichtchristen in Ungerechtigkeit

gegen die Christen umzuschlagen droht. Nicht nur hat er den glänzenden Repräsentanten des Judenthums und des Muhammedanismus im ganzen sehr wenig empfehlende Vertreter des Christenthums gegenübergestellt — neben abergläubischer Beschränktheit und pfäffischer Verruchtheit nur die fromme Einfalt und das von augenblicklichen Eindrücken abhängige, noch völlig ungezügelte Angestimmte eines trotzigen Jünglingsherzens —; sondern die ganze Art, wie die drei Religionen neben einander gestellt sind, das Christenthum, dann das nach L.'s eigener Darlegung in der Erziehung des Menschengeschlechtes nur zur Vorbereitung auf jenes bestimmte Judenthum und endlich der aus beiden und aus altarabischem Aberglauben menschlich gemachte Muhammedanismus, diese ganze Art ist unberechtigt. Und nicht allein aus den religionsphilosophischen Ansichten, die L. selbst anderwärts ausgesprochen hat, geht dies hervor, sondern das Gedicht selbst muß diesen Beweise dienen. Auf die Frage, ob innerhalb der beiden anderen Religionsgemeinschaften eine solche Kundgebung einer so großartigen und gegen das eigene Bekenntnis so rücksichtslosen Toleranz auch nur denkbar wäre, wird man antworten müssen, daß ein Gedicht, wie Nathan, nur auf dem Boden des Christenthums habe entstehen können, und so hilft es selbst verbürgen, daß das Christenthum im Besitze des echten Ringes sich befinde. Sehr richtig sagt Carriere (a. a. D. S. 26): „Wenn Lessing das Wesen der Religion in der Heiligung der Gestimmung sah und mit Christus sagte: an ihren Früchten sollt ihr sie erkennen; wenn er demgemäß für den rechten Ring den Beweis des Geistes und der Kraft fordert, so hat den die Geschichte siegreich für das Christenthum geführt, das seine Bekenner sittlich wiedergeboren, sie dauernd zu den Trägern der Cultur gemacht und in allen Zweigen der Kunst und Wissenschaft eine neue Blüte hervorgerufen hat.“ Uebrigens ist Nathan nicht Lessing's Testament, sondern als solches hat er selbst ein Jahr später „die Erziehung des Menschengeschlechtes“ veröffentlicht, welche, wenn auch zum Theil der Zeit nach früher, doch von einem höheren, freieren, von den Stürmen der Polemik minder berührten und bewegten Standpunkte aus verfaßt ist.

Zum Schlusse aber möge ein Wort Herder's hier stehen aus jenem Nachruf, welcher so beachtenswerth ist, weil er, noch im Todesjahre L.'s geschrieben (zuerst im deutschen Merkur 1781 veröffentlicht), den vollen, frischen Eindruck des Wirkens des großen Mannes abspiegelt und zugleich von einem Manne verfaßt ist, der mit allem Juge von sich sagen durfte: „Ich bin auch ein Theolog, und die Sache der Religion liegt mir so sehr am Herzen als irgend jemanden.“ Herder sagt am Schlusse seines Aufsatzes, den Hingeshiedenen apostrophirend: „Viele Stellen in deinen Büchern voll reiner Wahrheit, voll männlichen, festen Gefühls, voll goldener, ewiger Güte und Schönheit werden, so lange Wahrheit Wahrheit ist und der menschliche Geist das, wozu er erschaffen ist, bleibet — sie werden aufmuntern, belehren, befestigen und Männer weiden, die auch, wie du, der Wahrheit durchaus dienen, jeder Wahrheit, selbst wo sie uns im Anfang fürchterlich und häßlich vorkäme, überzeugt, daß sie am Ende doch gute, erquickende, schöne Wahrheit werde. Wo du irrtest, wo dich dein Scharfsinn und dein immer thätiger, lebendiger Geist auf Abwege lenkte, kurz, wo du ein Mensch warst, warst du es gewiß nicht gern und strebtest immer, ein ganzer Mensch, ein fortgehender, zunehmender Geist zu werden.“

G. Daur.

Liberaler Erziehung, s. servile und liberale Erziehung.

Liebe, s. Erzieher.

Niederbuch. Gesang ist die einfachste, natürlichste Kunst. Das Kind schon lernt sie der Mutter ab. Ueber alles Getöse der Instrumente hinaus tönt als höchste Vollendung der Musik der mit der Blüte des Geistes, dem Worte, verbundene Menschen- gesang. Unter dem, was der Mensch singt, ist wieder das einfachste, natürlichste und zunächst aus dem Herzen quellende das Lied. Es tönt darum durch alle Völker und Zeiten, das Geistes- und Gemüths- und Berufsleben bezeugend, veredelnd, verschönernd, ein Spiegel ihres innersten Wesens.

Es war eine Zeit, wo der Schatz der Lieder sich nur in dem Gedächtnisse der

Menschen ansammelte und von Mund zu Munde gieng, und diese Art ihrer Verbreitung hat nie ganz aufgehört und wird nie ganz aufhören. Allein sobald es einem Volke geläufig geworden ist, seine Worte und Töne in Zeichen zu bannen, ist auch die Aufforderung gegeben, die im Gedächtnis und Munde lebenden Lieder nach Wort und Ton schriftlich festzuhalten und so die Reihe von Liederansammlungen und Liederbüchern zu eröffnen, die sich nun durch die Geschichte der Völker und namentlich unseres deutschen Volkes hindurchzieht. Die auf Befehl des Königs Maximilian von Bayern veranstaltete Sammlung von oberbayerischen Liedern, die Fr. von Kobell dem Munde der oberbayerischen Hirten und Jäger abgelauscht und im J. 1860 mit Text und Melodien herausgegeben hat, vergegenwärtigt uns den ganzen seit Sammlung der Homerischen Gesänge durch die Jahrhunderte fortgehenden Proceß der Entstehung von Liederbüchern. Schon vor dem 16. Jahrhundert finden sich geschriebene Liederansammlungen, z. B. die Pariser oder Manneffische, die Weingartener, 1843 in Stuttgart von Pfeiffer vollständig herausgegeben; die Zenaer, Pfälzer (Heidelberger), Colmarer. Mit Noten erschien die Augsburgische (1512), die Mainzer (1513). Zu den ältesten im Druck erschienenen Liederbüchern gehört das Liederbuch der Clara Häßlerin in Augsburg (1471), von Heltaus herausgegeben (1840). — In der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts sprudelt der Quell der Lieder und Liederansammlungen lebhaft. Da erschienen z. B. 58 Lieder mit dem Titel: „Bergkreyen. Etliche Schöne Gesenge, newlich zusammengebracht, gemehret und gebessert“ (1533); Georg Forster's „Auszug guter alter und neuer teutscher Liedlein, einer recht deutschen Art, auff allerley Instrumenten zu brauchen auserlesen. Nürnberg 1539“, später (1552 und 1560) unter dem Titel: „Frische Liedlein“. Forster sagt in seiner Vorrede von „mancherley Teutschen Liederbüchlein“, die in etlichen Jahren ausgegangen seien. „Gassenhauer und Kutterliedlin“, 88 Nummern mit Notendruck, „Grasliedlein“ u. s. w. In der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts traten u. a. „Neue Teutsche Liedlein mit fünf stimmen zc. von Orlando di Lasso (Lasso)“, München (1560) an's Licht. Johannes Eccard gab „neue deutsche Lieder“ (1578), und im J. 1584 faßte das Frankfurter Liederbuch als Sammelwerk einen größeren Kranz von Liedern zusammen. Es hat den Titel: „Liederbüchlein, darin begriffen sind, Zwei hundert Zwey und sechzig, Allerhand schöner weltlicher Lieder, Allen jungen Gesellen und Züchtigen Jungfrauen zum neuen Jar, im Druck verfertigt. Auff's new gemehret mit viel schönen Liedern, die in den andern zuvor aufgegangenen Drucken nicht gefunden werden. Gedruckt zu Frankfurt am Mayn 1584.“ Ahland's „alte hoch- und niederdeutsche Volkslieder“ (1844 und 45) lassen uns den Reichthum und die Menge der Stimmen im altheutschen Liederwald ahnen. Wie Texte und Melodien der Volkslieder mehrfach auf die geistliche und kirchliche Dichtkunst gewirkt, wie manche weltliche Volkslieder vergeistlicht und manche schöne Gassenhauermelodie von der Kirche aufgenommen ward und noch heute in der Reihe unserer Choräle glänzt, weist u. a. Philipp Wackernagel in seinem „deutschen Kirchenlid“ (1841) nach. — Schon im J. 1571 erschien zu Frankfurt eine Liederansammlung unter dem Titel: „Gassenhauer-, Kutter- und Bergliedlein, christlich moraliter und sittlich verändert, damit die böse ärgerliche Weiß, unnütze und schambare Liedlein auf Gassen, Feldern und anderswo zu singen, mit der Zeit abgehen möchte, wenn man geistliche, gute und nützliche Texte und Wort darunter haben könnte.“ (Vgl. den Art. „Gesang“ S. 962.)

Der Strom der Liederbücher mit und ohne Melodien, wenn er auch zeitenweise weniger reichlich floß, gieng doch nie versiegen, ja er hat in unserer Zeit eine kaum übersehbare Breite erreicht. Wo einem Stande nur halbwegs etwas von Poesie anhängt, da hat er sein besonderes Liederbuch gefunden. Wir haben dergleichen für Soldaten, Jäger, Turner, Künstler, Freimaurer, Architekten, Handwerker; wir haben eine ganze Reihe von Liederbüchern für unsere studirende Jugend, „Commerzbücher“, rechte Spiegel ihres Geistes oder Ungeistes und Spiegel der Zeit, bald in Kauf- und Kaufliedern, bald in Lieb und Freundschaft und allerlei „süßen Albernheiten“ sich ergebend, bald die großen Erinnerungen, die Wehen und Hoffnungen des deutschen Vaterlandes

aussingend. Wir haben Liederbücher, aus dem Bedürfnisse von einzelnen Schulen und Erziehungsanstalten hervorgegangen, z. B. aus der Dittmar-Kaumer'schen Anstalt in Nürnberg (Jof. Gersbach's Wandervögelein 1822), aus Stetten im Remsthal (Strebel's Liederlust 1839), aus Bönnigheim und Salon bei Ludwigsburg (Liederhalle deutscher Turner), aus dem Rauhen Hause bei Hamburg („unsere Lieder“ 3. Aufl. 1861).

Die gelehrte Schule war bis in das 18. Jahrh. mit ihrem Gesange noch fast ganz mit der Kirche versflochten. So liegt uns ein lateinisches Liederbüchlein aus dem Jahre 1618 vor: *Cantica sacra choralia, quae per totius anni curriculum in Templis et Scholis Ducatus Württembergici cantari solent, notis Figuralium Cantuum descripta*. Stutgard., einige Psalmen, die Lobgesänge Mariens, Zacharias und Simeons, Hymnen und Gesänge auf alle Perikopen des Jahres enthaltend. Die Volksschule sang nur Choräle. Seitdem aber die Schule über Choral und Kirchengesang hinaus-schreitend auch die Gesangsbildung methodisch betrieb und auch weltliche Lieder zuließ, hat sich der Strom der Lieder und Liederbücher, wie aus geöffneter Schenke, auch über die Volksschulen ergossen und ist zu einer Sind —, ja fast Sündflut angewachsen; denn es ist kaum glaublich, was alles der lieben Jugend zu singen zugemuthet wird.

Was vor allem als Bedürfnis unserer Zeit auf diesem Gebiete vorliegt, ist eine Sichtung des vorhandenen reichen Stoffes, eine Auswahl des Besten, das, gehörig geordnet und gegliedert, der Schuljugend auf den verschiedenen Stufen ihrer Entwicklung und Bildung leicht zugänglich gemacht werden sollte. Wir brauchen neben dem geistlichen Liederbuche in der Schule auch ein weltliches.

Das geistliche Liederbuch mag als Muster und Vorgang für das weltliche dienen. Aus dem unabsehbar reichen Schatze von geistlichen Liedern hat sich nach und nach eine Reihe von Liedersammlungen herausgebildet, die als Gesangbücher der Andacht der einzelnen Landeskirchen dienen. Das Gesangbuch ist das Liederbuch für die öffentliche und häusliche Andacht und gehört mit Recht auch zu den Schulbüchern. Es ist zwar ursprünglich auf die erwachsenen Glieder der Gemeinde berechnet; aber indem die Schuljugend die schönsten und kräftigsten Lieder desselben ihrem Gedächtnisse einprägt und sich in ihren Schulandachten mit denselben zusammensingt, wächst sie in dasselbe mehr und mehr hinein. Diese schon in der Schule gepflegte Bekanntheit mit dem Worte geistlicher Liederdichtung ist so wichtig, daß man nur wünschen kann, das geistliche Gesangbuch möge auch in den höheren Schulanstalten, in Gymnasien, Real- und Gewerkschulen verhältnismäßig ebenso zu seinem Rechte kommen, als es in der Volksschule der Fall ist. Sie genießen vielfach noch das leidige Vorrecht, daß sie ihre Lehr- und Lernarbeit, wenn auch nicht immer ohne Gebet, so doch meist ohne Gesang beginnen, eine Unterlassungssünde, die ihren Schatten ohne Zweifel auch auf das spätere religiöse Leben und bis in das so häufig sanglose Familienleben der gebildeten Stände hineinwirft, sanglos wenigstens in Beziehung auf das geistliche Lied.

Solch einen festen Kern, wie ihn Schule und Jugend für die geistliche Sangbildung in dem Landesgesangbuche besitzen, sollten wir auch für das weltliche Lied haben; denn daß auch dieses ein Recht habe auf Beachtung und Pflege in der Schule, dürfte wohl kaum mehr einem ernstern Bedenken unterliegen. Daß außer dem geistlichen Liede auch noch andere gute Lieder in der Schule gesungen werden, ist so natürlich, als daß außer dem Worte Gottes auch noch andere Dinge in derselben getrieben werden. Eine Schule, die nur Choräle sänge, würde ein nicht unbedeutendes Mittel zur Veredlung des Sinnes und zur Verschönerung des Lebens aus der Hand geben und eine Stelle leer lassen, die dann um so sicherer von dem Unkraute schlechter Lieder eingenommen würde, je weniger der Sinn für gute und schöne Lieder geweckt und gepflegt worden ist. Singen will nun einmal das junge Volk, und wir sind nicht berechtigt, zu glauben, daß sich ihm das Herz nur von geistlichen Empfindungen rege. Das Wort des alten Johann Ott (Vorrede zu seinen „115 guter neuer Liedlein“ 1544) hat noch seine Wahrheit: „Ob aber dise gesang, so ich hezug und in truck verfertiget, zu solchem Kirchen-

gesang) mit dienlich sind, denn es sind velt gesang und nit kirchengesang; so diene sie doch dazu, weyl das junge velt nit müßig sein, sonder sein freud und kurtzweil muß haben, daß sie dieß und dergleichen ander gesang für die hand nemen, und nit wie die groben pauern beim wein und an der zech in hauffen schreyen, sondern sein sittsam und künstlich zusamb singen. Das ist nit barbara, sed erudita voluptas, welches jungen leuten, sonderlich aber den Studenten wol zimmet, und sie billich dazu von iren Preceptoribus sollen gehalten werden, als zu einer solchen übung, da nit allein kunst, sonder auch alle erbarkeit bey ist."

Die Auswahl der in der Schule zu singenden Lieder ist bisher so ziemlich dem Gutdünken der einzelnen Lehrer oder Schulaufsäher überlassen gewesen, gewiß nicht zum Vortheile der Jugend. Das Wort Göthe's: „für die Jugend ist das Beste gerade gut genug“, sollte auch hier maßgebend sein. Wie schwer ist es aber für den einzelnen Lehrer, aus der großen Zahl von Liederansammlungen für Jugend und Schule dieses Beste wirklich auszuwählen! Seine Wahl hängt oft von sehr zufälligen Umständen ab: Geschmack, Wohnort, äußeren Mitteln u. Da sollte die Oberschulbehörde dreinschauen und etwa durch eine Commission von sachverständigen Männern ein weltliches Liederbuch für die Schule ausarbeiten lassen, das stereotypirt und somit bei großer und sicherer Verbreitung um einen sehr billigen Preis in den Schulen eingeführt werden könnte. In Württemberg hat man die geistlichen Lieder und Melodien, welche auswendig gelernt und geübt werden sollen und deren Auswahl früher dem Ermessen der Lehrer oder höchstens der Localschulaufsäher überlassen war, amtlich festgesetzt und sich dadurch den Dank der Lehrer selbst und der Schule verdient; warum sollte man nicht auch den weltlichen Liederstoff durch eine wohlwogene Auswahl, beziehungsweise durch ein offizielles Liederbuch ordnen, das für den weltlichen Gesang das nämliche wäre, was das Landesgesangbuch ist für den Gesang geistlicher Lieder? Die württembergische Oberschulbehörde hat indes (1874) Antwort auf diese Frage gegeben durch Herausgabe von „Liedern für die evangelische Volksschule Württembergs“. 1. Heft für das 7. bis 10. Jahr, 22 Lieder. 2. Heft für das 10. bis 14. Jahr, 35 Lieder, von denen 15 eingelebt werden müssen. Preis 7 und 10 Pf. Es ist dieses Volksschulliederbüchlein das Werk einer dazu berufenen Commission von Fachmännern.

Und wäre es zu kühn, ein Liederbüchlein für die Volksschule Deutschlands zu erwarten? Nicht, daß man die freie Kunst des Gesangs und das jugendliche Lied nach bureaukratischer Schablone modeln wollte. Unsere Jugend mag immerhin singen, „wie der Vogel singt, der in den Zweigen wohnt“; wir wünschen nur einen festen Liederstock des Besten, der dem Geschmacks Ton und Richtung gäbe. Neben ihm könnte sich dann immerhin, was da und dort in deutschen Landen volks- und eigenthümlich ist, geltend machen. Unser deutscher Subjectivismus hat bisher auf dem Gebiete des Liedes volle Freiheit genossen und sich dieselbe auch trefflich zu nutze gemacht. Fast jede Schule singt ihre besonderen Lieder, je nach dem Geschmacks des Lehrers, oder singt die nämlichen Lieder nach anderen Weisen; fast ist zu sagen, daß am Ende jeder singende Deutsche sein: „Was ist des Deutschen Vaterland?“ singe „in eigener Melodie“. — „Das ist Freude, das ist Leben, Wenn's in allen Büschen schallt“; allein auch die Sänger des Busches haben in ihren Liedern ihre objective Begrenzung. So dürfte es der Zerkahrenheit auch auf dem Gebiete des Liedergesangs gegenüber wohl thun, wenn die deutsche Schuljugend auf einen mehr gemeinsamen Liedergrund geführt und damit vielleicht auch ein wenn auch noch so kleines Steinlein zum Bau der deutschen Einheit gelegt würde. Ist auch seit 1871 der Bau der staatlichen Einheit Deutschlands glücklich unter Dach gebracht, so giebt es doch im Innern desselben noch vieles zu reinigen und zu einigen. Dazu helfe auch der Gesang der Jugend.

Das Liederbuch, gegenüber dem Gesangbuch, müßte Lieder enthalten, die allem, was das junge Herz in Lust oder Leid bewegen, was den Sinn für das Wahre, Gute und Schöne wecken, bilden, stärken kann, einen klaren, wahren, poetischen Ausdruck geben. Tages- und Jahreszeiten, Naturleben, Wandern, Turnen, Heimat, Vaterland, Freund-

schaft und Gemeinschaft, Beruf, Sagen, Feste in und außer der Schule, das wären etwa die Rubriken, die im Liederbuche vertreten sein müßten. Die Texte einfach, klar, frisch, jugendlich, natürlich, fromm, aber nicht frömmelnd, volkstümlich, nichts gemachtes, unkindliches oder kindisches. Erotisches absolut ausgeschlossen. Jedes Lied muß irgend einen guten, wahren Gedanken, eine gesunde Empfindung ausdrücken, eine gesunde Seele gleichsam in einem gesunden, schönen, edelgebauten Leibe; es sei zugänglich für die jugendliche Fassungskraft und doch tief genug, daß auch Jüngling und Mann, Jungfrau und Weib sich noch daran erfreuen können. Was nur für die Kinder taugt, das taugt eben nicht für die Kinder. — Dasselbe gilt von den Tonweisen. Sie seien einfach, rund, naturwüchsig, nicht sentimental, schmachtend, gekünstelt. Das Volkslied mit seiner „einfältigen Lieblichkeit“ gebe das Maß und zum Theil auch den Stoff. Es ist ein gutes Zeichen unserer Zeit, daß man im Liedergefang der Volksweise so entschieden zuleuert. Wo die ursprünglichen Texte von tüchtigen Volksmelodien für die Jugend nicht taugen, ist Scheidung und Neuvermählung zulässig. Schon manches „Schelmenlied“ ist auf solche Weise ehrlich gemacht worden; doch ist Vorsicht nöthig, daß der geschiedene Schelm nicht etwa mittelst der Erinnerung wiederkehre und die neue Verbindung störe. Das Verfahren ist alt; schon Georg Forster bekennet sich dazu in der Vorrede zu seinem „Aufbund schöner teutscher Liedlein (1546): Wie wol wir auch etlich text mit Fleiß, als die fast ungerämbt gevest, hinweggethon und andere dafür gemachet, welchs, daweils kein Todsfünd ist, achten wir, man werdts uns nit verargen.“ — Der Satz sei, wo über die Einstimmigkeit hinausgeschritten wird, nur zweistimmig. Drei- oder gar Vierstimmigkeit übersteigt die Aufgabe der Schule. Für zwei Stimmen hat sie das Material in den Discant- und Altstimmen, für drei oder gar vier Stimmen fehlt daselbe: die Kunst aber soll den gegebenen Stoff nach den Befehlen der Schönheit formen und veredeln, nicht hereinzerrn, was nicht als Gabe vorhanden ist. Eine dritte Stimme würde aber wohl bei gar manchen Liedern für den Lehrer passend sein, und es klingt fein und lieblich, wenn er sich mit seiner Mannesstimme den Kinderstimmen harmonisch anschließt. So könnte immerhin für manche Lieder eine der Schule ganz angemessene Dreistimmigkeit erzielt werden. Im ganzen müßte aber der Satz auch solcher dreistimmigen Lieder doch von der Art sein, daß die Lehrerstimme als dritte dazu nicht unentbehrlich wäre, sondern die beiden Jugendstimmen für sich harmonisch befriedigten; denn der Lehrer begleitet seine Schüler nicht in's Leben; die Lieder aber, welche die Schule übt, sollten namentlich auch nach der Schule noch bei der Arbeit wie in Stunden der Muße erklingen. Was über eine leichtfaßliche Zweistimmigkeit hinausgeht, ist diesem Zwecke hinderlich. Non scholae, sed vitae, warum soll das nicht auch für den Liedergefang gelten? Nur ein Liedergefang mit fest eingeübter Melodie, so zwar, daß auch die Secundsjänger in der ihnen bequemen Stimmregion die eigentliche Melodie üben, hat eine Zukunft für das Leben und darf hoffen, auch lange nach der Schule noch nachzutönen, „daheim in Häusern, Buden und Kellern, auf dem Felde und Wasser, in Büschen und Wäldern,“ wie Heinrich Knauft in der Vorrede zu seinen „Gassenhawer-, Neuter- und Bergliedlein“ (Frankfurt 1571), sagt. Das schließt nicht aus, daß einzelne dazu geeignete Stimmen auch zu kunstmäßigem, vier- und mehrstimmigen Gesänge in besonderem Singchor herangezogen werden, je nachdem dazu Zeit und Ort und Umstände winken, die Schule als solche aber fordert in dem Maße, als sie nachhaltig auf das Leben des heranwachsenden Geschlechts wirken will, Selbstbeschränkung und Befestigung innerhalb des ihr angewiesenen engeren Gebietes.

Anders gestaltet sich die Sache in der höheren Schule, in Gymnasien und in den ihnen zur Seite gehenden realistischen Schul- und Erziehungsanstalten. Hier ist auch bei aller Rücksicht, die auf die Umbildung der Stimmen und die Entwicklung des jungen Körpers zu nehmen ist (s. „Gesang“, S. 956. 4.), doch in der Regel ein zureichendes Material vorhanden, um vierstimmige Lieder, Chöre, Motetten, Oratorien oder wenigstens Stücke aus denselben auszuführen. Die Thomasschule in Leipzig z. B. liefert den Beweis, was da mit den begabteren Schülern zu leisten ist. Die Erziehungsanstalt

Stetten im Remsthal hat ihrer Zeit mehrmals die Glocke von Schiller und Romberg, die Schöpfung von Haydn, den Messias und Judas Maccabäus von Händel u. a. unter tüchtiger Leitung mit ihren eigenen Kräften ausgeführt.

Noch fragt es sich, ob ein Schulliederbuch, wie wir es im Auge haben, für beide Geschlechter ausreichen dürfte? — Wir glauben, für die Volksschule und überhaupt das Alter unter 14 Jahren: Ja. Knaben und Mädchen sind vor der Geschlechtsentwicklung eben Kinder, und wenn auch der Geschlechtsunterschied in Sinn und Art, in Geist und Gemüth, in Spiel und Unterhaltung sich vielfach geltend macht, so geht doch dieser Unterschied nicht so weit, daß sie nicht in dem menschlich Schönen der allermeisten Lieder, die überhaupt für die Jugend passen, sich zusammenfinden, zusammenfangen und bei getrennten Geschlechtern einerlei Liederbuch benützen könnten.

Das Liederbuch dürfte seinen Zusammenhang mit der christlichen Schule nicht verleugnen. Wie das Gesangbuch in manchen seiner Lieder in das Gebiet der Natur, des bürgerlichen und häuslichen Lebens greift und dadurch bezeugt, daß der Geist des Christenthums alles natürliche zu heiligen und zu weihen berufen ist, so dürfte unser Liederbuch, das vom Begriffe des weltlichen Liedes ausgeht, diesen nicht so eng fassen, als ob das Religiöse, das Geistliche einen absoluten Gegensatz bildete von dem, was wir weltliches Lied nennen. Wie sehr auch Geist und Welt, Gnade und Natur von einander verschieden sind, die geistlichen und weltlichen Lieder eines christlichen Volkes berühren einander oft und innig, die Grenze zwischen beiden ist eine fließende und es würde sich gar manches seinem Grunde nach geistliche Lied in der Sammlung der weltlichen Lieder einreihen und ihnen zur Zierde und Würze dienen.

Es hat sich mehr und mehr zwischen den eigentlich geistlichen Liedern mit Choralmelodien und den weltlichen Liedern eine Zwischengattung gebildet, die man geistliche Volkslieder genannt hat, geistliche Lieder mit gefälligeren, volksliedermäßigen Melodien. Es läuft bei diesen Arien, wie man sie auch wohl nennt, viel mattes, plattes und sentimentales mit unter, und wenn man sich gar unterwindet, auch eigentliche Kirchenlieder statt in den ihnen zukommenden Choralmelodien in solch schöner feiner sollender Ariensform zu singen, so kann dies vom Standpuncte des guten Geschmacks aus nicht ernst genug abgewehrt werden; aber das Bestehen solcher „geistlichen Volkslieder“ bezeugt doch auch seinerseits, wie nahe Geistliches und Weltliches auf dem Gebiete des Liedes zusammenhängt. Es würde übrigens manchen solchen krankhaften Geleüsten nach lieblicheren Melodien für Kirchenlieder vorgebeugt werden, wenn man die ursprünglichen Melodien, was in der Schule unbeschadet ihrer Stellung zur Kirche gar wohl thunlich wäre (z. B. nach Layritz 117 zweistimmigen Melodien für Schule und Haus, 1839), auch in ihrer ursprünglichen Form fänge; denn es ist wohl weniger die Choralmelodie an sich als vielmehr die von der Trägheit der singenden Gemeinde verschuldete Entleidung von ihrer ursprünglichen Schönheit, sowie der Lendenlahme, oft in unerträglicher Langsamkeit und Ausdruckslosigkeit hinschleichende Vortrag des Chorals, was christlich angeregte Gemüther nicht selten von ihm ab- und der mehr in's Ohr fallenden Arie zuführt. Aber auch abgesehen von der ursprünglichen Rhythmität mit der alten Singweisen können unsere Choräle als edle Kunstwerke schön gesungen werden, sobald man nur Ton und Zeitmaß und Aussprache gebührend beachten will.

Außer dem christlichen Charakter wünschen wir namentlich auch den vaterländischen mit passenden Liedern vertreten. Namentlich sollte die große Zeit der Freiheitskriege (1813 u. 15) und unseres deutschen Einheitskrieges (1870 u. 71) auch mittelst des Liedes im Andenken der Jugend erhalten werden. Wir ließen uns für's erste eine Mannigfaltigkeit, wie sie auch das geistliche Liederbuch der deutsch-evangelischen Kirche trägt, wohl gefallen: so viel deutsche Landesoberschulbehörden, so viele Liederbücher. Gewisse Kernlieder mit ihren Weisen würden sich da, wie dort geschah, in allen Landesliederbüchern einbürgern und so die Einheit vertreten neben der uns Deutschen nun einmal zum Bedürfnisse gewordenen Mannigfaltigkeit. Lieder, wie die folgenden, würden wohl in keinem deutschen Schulliederbuche, sei es preussisch oder reussisch, sächsisch oder

bairisch, hannöverisch oder württembergisch, fehlen: Bei einem Wirthe wundermild. Es ist ein Schnitter, der heißt Tod. Turner ziehn. Dort unten in der Mühle. Stimmt an mit hellem, hohem Klang. Was ist des Deutschen Vaterland? Preisend mit viel schönen Reden. Was blasen die Trompeten? Ich hab' mich ergeben. Hinaus in die Ferne. Morgenroth. Mit dem Pfeil, dem Bogen. Ein Gärtner geht im Garten. Ich hatt' einen Kameraden. Der beste Freund ist in dem Himmel. O du selige u. und noch manche andere.

Die Rücksicht auf Alters- und Entwicklungsstufe der Jugend gebietet eine Gliederung in mehrere Abtheilungen: die erste, für das Alter etwa bis zum 10. Jahre reichend, setzt noch keine Kenntniss der Tonschrift (wir stimmen unbedingt für die Notenschrift, vgl. „Gesang“ S. 962) voraus; die Lieder werden mittelst des Gedächtnisses aufgenommen. Melodien nur für den Lehrer. Die zweite für das Alter bis zum 14. Jahre mit zweistimmigen Liedern. Die dritte fast das Bedürfnis gehobenerer Volksschulen in Städten, sowie die Unter- und Mittelklassen der Gymnasien und Realschulen bis zum 14. Jahre in's Auge.

Der beschränkte Raum verbietet, hier irgend näher auf eine kritische Beleuchtung der vorhandenen Sammlungen einzugehen. Wir nennen hier nur als wohlüberdachte Arbeit die „Liedersammlung für die Schule. Vier Abtheilungen, in stufenmäßig geordneter Folge bearbeitet von J. Chr. Weeber und Friedr. Krauß. 5. Heft für Knabenschulen. 6. Heft für höhere Classen der Töcherschulen. Stuttgart. Ebner 1852—1859.“ Dazu: Volksschulliederheft in drei Curfen von F. Krauß. Stuttgart, Ebner und Göppingen Stolp. Stereotypirt. Dazu dürfte genannt werden „Unsere Lieder“. Hamb. Agentur des Rauhen Hauses. 3. Aufl. 1861. Lieder für Jung und Alt, herausgegeben von J. J. Schaublin. Basel, Bahnmaier. 3. Aufl. 1859. Eine durch reiche Auswahl, auch aus älterer Zeit, sich auszeichnende Sammlung, die auch hier nicht ungenannt bleiben darf, sind die „150 alte und neue Volksweisen, mit ursprünglichen oder neu unterlegten Worten zum Gebrauch in christlichen Kreisen und Vereinen“ bearbeitet von A. Homann, Organist in Elberfeld. Ebn 1861.

Für Gymnasien und realistisch-technische Anstalten vom 14. Jahr an wäre besonders zu sorgen. Man hat z. B. am Berliner Turnliederbuch mit einstimmigen Singweisen oder an den „Liedern deutscher Jugend“, Stuttgart, für vier Männerstimmen gesetzt, die neben Turnliedern auch manches gute vaterländische Lied darbieten, brauchbare Vorarbeiten, ebenso an dem Liederkranz für Turngemeinden des Vaterlandes, mit alten und neuen Sangweisen der besten Tonsetzer, von Aug. Ravenstein, Stuttg. Göpel; so zeichnen sich auch durch taktvolle Wahl aus die Sammlungen von Fr. Erk und Christ. Weeber (Liederbuch für das deutsche Volk; Vierstimmige Männerchöre, herausgegeben von J. Chr. Weeber, Oberlehrer der Musik am Schullehrerseminar in Nürtingen. Stuttg. Ebner 1851), letzteres mit fast durchaus gefunden Texten und Melodien. — Es wäre um so gerathener, unsere ältere Gymnasialjugend mit gutem Singmaterial zu versorgen, als sie dadurch bewahrt werden könnte, nach den akademischen Singbüchern vorzugreifen, vor denen sie aus mehr als einem Grunde zu warnen wäre. Zwar fehlt es nicht an Liederbüchern für die akademische Jugend, die aus der edleren Richtung des Burschenlebens seit der Zeit der Freiheitskriege hervorgegangen sind und für die schon die „Lieder für Jung und Alt“, Berlin 1818, den Vorgang bilden, wie z. B. Auswahl deutscher Lieder für Halle'sche Burschen 1822, deutsches Liederbuch, zunächst zum Gebrauche für Hochschulen, Stuttg. 1823, mit Melodien in dreistimmigem Satze von Fr. Silcher. Auch das „neue Commersbuch der Tübinger Hochschule“ hat viele gute Lieder, sowie das „allgemeine deutsche Commersbuch“ von Herm. und Mor. Schauenburg. Lah. 6. Aufl. 1861. (Musikalisch von Silcher und Fr. Erk redigirt.) Das letztere trägt zur Empfehlung einen anerkennenden Brief des alten E. M. Arndt an der Stirn. Zu dem Anhang aber hätte der alte Arndt sicherlich seinen Namen nicht hergegeben. Hier, sowie in dem Leipziger „Commersbuch für den deutschen Studenten“ 1861 begegnet man Liedern, über denen man fragen möchte:

Und was singt unsere studirende Jugend? — Was soll man sagen zu „Bummelliedern“ wie z. B.:

Bivat das Studentenleben,
 Wo man immer sitzt beim Bier,
 Und tabaken thut daneben,
 Wo man nie braucht ein Klystier.
 Bivat hoch die Lumperei!
 Uns ist alles einerlei u. s. w.

oder zu der elenden Verhöhnung der Sprüche Salomo's und des davidischen „Pfalters“ (Der David und der Salomo 2c.)? Oder wie kann sich die Blüte unserer Jugend an „Morithaten“ erlaben, wie z. B. der entsetzlichen Geschichte des Kindsmörders Brehm, welche „Schartenmayers“ Muse besungen hat und welche die drei letztgenannten Commercialsbücher besetzt? — Wir wollen an Studentenlieder nicht gerade den strengsten Maßstab anlegen, wiewohl man es dürfte, wir wollen dem Alter der Poesie auch einige poetische Lizenzen zugutehalten, wir gönnen der studirenden Jugend ihre harmlose Lust und wissen auch ihren Humor zu nehmen; aber daß in den Liedern unserer Jugend die Liederlichkeit und Frivolität verklärt werde, dazu ist uns Poesie und Gesang doch zu gut.

„Hier kann nicht sein ein böser Muth,
 Wo da singen Gefellen gut.“

singt Luther, und mit Recht; aber das gilt doch nur, so lange die Gefellen etwas gutes, ehrliches, harmloses singen. Gott bewahre unsere studirende Jugend, daß sie die heilige Zeit der Ideale nicht in der „barbara voluptas“ von Schandliedern entweihet!*)

B. Strebel.

Lippe-Detmold. Das Schulwesen im Fürstenthum Lippe hat sich im Laufe der letzten Decennien naturgemäß in engem Anschluß an die preussischen, bezw. an die für die Provinz Westfalen erlassenen Verordnungen u. s. w. entwickelt; der Lehrplan, die Unterrichtsziele, die durch den Besuch der Schulen zu erwerbenden Berechtigungen, die äußere Stellung der Lehrer, alles das stimmt im wesentlichen mit den betreffenden preussischen Bestimmungen, auf die deshalb im folgenden vielfach zu verweisen sein wird, überein.

Das Volksschulwesen ist durch das Gesetz vom 11. Decbr. 1849 geregelt (ältere Bestimmungen finden sich in der Kirchenordnung von 1684 unter der Ueberschrift: „Von den Schulen und derselben Bestellung insgemein, besonders den teutschen Schulen, sowol auf dem Land als in den Städten“). Dieses Gesetz hat später in mehreren Punkten durchgreifende Veränderungen erfahren, die sich auf das Schulgeld, die Aufsichtsbehörde, das Gehalt und die Anstellung der Lehrer u. a. beziehen, der Hauptsache nach ist es aber noch jetzt maßgebend. Im Jahre 1873 erschien die Volksschulordnung, welche von der Organisation der Schulen, den Unterrichtszielen und dem Lehrplan handelt und sich eng an die preussischen „allgemeinen Bestimmungen über das Volksschulwesen“ anlehnt.

Die Oberaufsicht über die Volksschulen und die Leitung des ganzen Volksschulwesens hat das Consistorium, welches im J. 1864 ein das Schulwesen vorzugsweise bearbeitendes Mitglied erhalten hat. Die specielle Beaufsichtigung der Volksschulen liegt den Pfarrgeistlichen, welche als solche ständige Mitglieder des Schulvorstandes sind, von Amtswegen ob.

Das Land ist in bestimmte Schulbezirke eingetheilt, welche sich über eine oder mehrere Ortsgemeinden erstrecken. Die Bewohner des Schulbezirkes bilden die Schulgemeinde. Ist eine Schule derart überfüllt, daß ein Lehrer mehr als 120 Schüler zu

*) Ein Repertorium der auf diesem Gebiete erwachsenen Literatur, das den Lehrer vollständig auf dem Laufenden erhält, bieten die hieher gehörigen sachkundig geschriebenen Artikel von Hentschel in Lüben's pädagogischem Jahresbericht.
 D. Red.

unterrichtet hat, so soll eine Verminderung der Schülerzahl dadurch herbeigeführt werden, daß entweder einzelne Ortschaften einer benachbarten weniger besuchten Schule zugewiesen werden, oder daß der Schulbezirk getheilt wird, und der abgetrennte Theil eine eigene Schule erhält, oder endlich dadurch, daß ein Nebenlehrer angestellt wird. Die für eine Schule zulässige geringste Schülerzahl ist 30.

Der Schulvorstand besteht aus 3 ständigen Mitgliedern, dem Prediger, in dessen Pfarrbezirk, dem Verwaltungsbeamten, in dessen Amtsbezirk die Schule liegt, und dem Hauptlehrer der betreffenden Schule. Dazu treten 6—8 von der Schulgemeinde zu wählende Mitglieder, die 6 Jahre im Amte zu bleiben verpflichtet sind, und von denen jedesmal die Hälfte nach 3 Jahren neugewählt wird. Der Schulvorstand wählt seinen Vorsitzenden selbst. Derselbe hat nach Ablauf eines jeden Semesters einen Bericht über den Zustand der Schule im allgemeinen, über den Ausfall der Schulprüfung, die Leistungen der Lehrer, den Schulbesuch u. s. w. an die Oberschulbehörde einzureichen. Diesem Bericht ist die halbjährige Fleißliste und der Lectionsplan des abgelaufenen wie des bevorstehenden Semesters beizulegen.

Die Schulpflichtigkeit beginnt mit dem 7. Lebensjahre und dauert bei christlichen Kindern bis zur Confirmation, bei anderen Kindern bis zum vollendeten 14. Lebensjahre. Die Aufnahme geschieht halbjährig. Die Ferien — im ganzen 8 Wochen — vertheilen sich folgendermaßen: Die Osterferien beginnen mit dem grünen Donnerstag und endigen mit dem Mittwoch nach Ostern. Die Pfingstferien fangen mit dem Sonnabend vor dem Feste an und gehen mit dem Mittwoch nach demselben zu Ende. Die Ernteferien dauern 3 Wochen, die Herbstferien 14 Tage. In den beiden letzten Fällen richtet sich der Beginn der Ferien nach localen Verhältnissen. Die Weihnachtsferien beginnen mit dem Tage vor dem Feste und dauern bis zum Tage nach Neujahr. An den Orten, wo Jahrmärkte gehalten werden, fällt an den Markttagen der Nachmittagsunterricht aus. — Am Schlusse jedes Semesters findet in Gegenwart des Schulvorstandes eine öffentliche Prüfung statt.

Die an den Volksschulen angestellten Lehrer zerfallen in drei Classen: Gehülfs-, Neben- und Hauptlehrer. Die Ernennung derselben geschieht im Namen des Landesherrn durch das Consistorium. Will ein Lehrer sein Amt niederlegen, so muß er ein halbes Jahr vorher der Oberschulbehörde davon Anzeige machen. Jeder Lehrer ist zu 26—30 Unterrichtsstunden verpflichtet, von denen 3—4 auf den Vormittag, 2 auf den Nachmittag kommen (Mittwoch und Sonnabend ausgenommen). Nebenlehrer und Hülfslehrer beziehen (Gesetz von 1878) ein Gehalt von 600 Mark und unter der Voraussetzung, daß sie ihr zweites Examen bestanden haben, nach fünfjähriger Dienstzeit 750 M. Die Hauptlehrer werden hinsichtlich ihres Dienst Einkommens in 5 Classen eingetheilt. In die erste Classe mit 900 M. Gehalt gehören alle diejenigen, deren gesammte Dienstzeit noch nicht 15 Jahre beträgt. Von da ab steigt das Gehalt von 5 zu 5 Jahren um je 150 M. bis zu einem Maximum von 1500 M., welches bei dreißigjähriger Dienstzeit erreicht wird. Außerdem haben Hülfs-, Neben- und Hauptlehrer freie Wohnung, oder sie erhalten eine Wohnungsentfchädigung. Bei denjenigen Lehrern, welche gleichzeitig ein niederes Kirchenamt (Küster-, Cantor- oder Organistendienst) bekleiden, werden von den Erträgnissen derselben 75 M. nicht auf das zu beziehende Minimalgehalt in Anrechnung gebracht. Die Pensionirung der Lehrer geschieht nach dem Staatsdienergesetz, dessen wichtigste Bestimmung lautet: Ein Beamter, der in den ersten 10 Jahren der ihm anzurechnenden Dienstzeit in den Ruhestand versetzt wird, erhält 40 Procent seines Gehaltes. Mit jedem vollendeten weiteren Dienstjahre steigt die Pension um $1\frac{1}{2}$ Procent des Gehaltes bis zum Maximalbetrage von 80 Procent.

Die Wittwen und Waisen verstorbener Elementarlehrer erhalten nach dem Gesetze vom 12. Sept. 1877 Pensionen aus der Landkasse. Es heißt in dem betr. Gesetze: Die Pension der Wittve eines verstorbenen Civilstandsbeamten beträgt bei einem Gehalt unter 1200 M. jährlich 150 M., bei einem Gehalt von 1200—1800 M. jährlich 225 M., bei einem Gehalt von 1800—2400 M. jährlich 300 M., bei einem

Gehalt von 2400—3600 M. jährlich 600 M. und bei einem Gehalt von 3600 M. und darüber 900 M. Bei Hinterlassung von unversorgten Kindern werden in den 3 ersten Classen für jedes Kind bis zum vollendeten 18. Lebensjahre bezw. 30 M., 45 M., 60 M. bezahlt, in den beiden letzten Classen bis zum vollendeten 21. Lebensjahre bezw. 90 M. und 120 M. Außerdem ist für die Hinterbliebenen der Elementarlehrer durch die im Jahre 1802 von der Fürstin Pauline in's Leben gerufene Lehrerwittwen- und Sterbekasse gesorgt. Sämmtliche, auch die provisorisch angestellten Lehrer sind verpflichtet, der Kasse beizutreten. Jedes Mitglied bezahlt ein Eintrittsgeld von 30 M., außerdem aber von dem Theil des Gehalts, welcher den Betrag von 240 M. übersteigt, einmal den vierten Theil; ebenso wird von jeder Gehaltserhöhung einmal der vierte Theil entrichtet. Die jährlichen Beiträge belaufen sich auf 9 M. für die Wittwen- und auf 3 M. für die Sterbekasse. Tritt ein Interessent der Kasse in Dienste außer Landes, so scheidet er von selbst aus dem Verbande und geht aller Einlagen und Beiträge verlustig. Die aus der Wittwenkasse zu leistende jährliche Wittwenpension beträgt gegenwärtig 108 M. Beim Tode eines Lehrers erhalten die Hinterbliebenen einmal und sofort 120 M. aus der Sterbekasse.

Jede Volksschule zerfällt in drei Stufen, eine Ober-, Mittel- und Unterklasse, in der Regel mit je zwei Abtheilungen, und ist mit einem, zwei oder mehr Lehrern besetzt. In der Schule mit einem Lehrer ist in der Regel die obere Abtheilung der Mittelklasse mit der Oberklasse, die untere Abtheilung der Mittelklasse mit der Unterklasse vereinigt. Bei zwei Lehrern hat in der Regel der erste Lehrer die Oberklasse und die untere Abtheilung der Unterklasse und der zweite Lehrer den Rest zu unterrichten. In den Schulen mit einem Lehrer erhält die Unterklasse wöchentlich 12, die Mittel- und Oberklasse 18 wöchentliche Unterrichtsstunden, die sich auf die einzelnen Fächer wie folgt vertheilen: Religion $1\frac{1}{2}$, 3, 5; Deutsch 6, 6, 4; Rechnen 2, 5, 3; Realien $1\frac{1}{2}$, 2, 4; Singen 1, 2, 2. In den Schulen mit 2 Lehrern kommen auf die Ober- und Mittelklasse je 18, auf die Unterklasse A 12, auf Unterklasse B 10 Stunden wöchentlich.

Als unentbehrliche Lehrmittel bezeichnet die genannte Volksschulordnung: Bibel, Gesangbuch, ein Exemplar von jedem in der Schule eingeführten Lehr- und Lernbuch, Globus, Wandkarten von Lippe, Deutschland, Europa und Palästina, eine Wandlesebibel, Vorschriften zum Schönschreiben, Lineal und Zirkel. Lehrgegenstände sind: Religion (Biblische Geschichte, Katechismus und Bibellesen), deutsche Sprache (Lesen, Schreiben, Sprachlehre und Aufsätze), Rechnen, Singen, Realien (Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre und Lehre vom Menschen), Raumlehre und Zeichnen, letzteres in den Stadtschulen obligatorisch, in den Landschulen facultativ; außerdem für die Knaben Turnen und für die Mädchen weibliche Handarbeiten. Der zuletzt erwähnte Unterricht wird in der Regel von der Frau des Lehrers erteilt.

Von Lehr- und Lernbüchern sind folgende eingeführt. In den meisten Schulen wird der Heidelberger, in wenigen Schulbezirken der Badische Katechismus gebraucht, daneben „Kohlrausch, Biblische Geschichten“; ferner das „Lesebuch für die Oberklasse der Elementarschule im Fürstenthum Lippe“, welches „beim Leseunterricht, mit welchem nach den Verhältnissen unserer meisten Landschulen der Unterricht in der deutschen Sprachlehre am zweckmäßigsten verknüpft werden kann, sowie als Grundlage bei dem Unterricht in den verschiedenen Zweigen der sog. gemeinnützigen Kenntnisse zu gebrauchen ist“. Demselben Zwecke dient in der Mittelklasse der „Kinderfreund, ein Lesebuch für die Mittelklasse u. s. w.“, in der Unterklasse das „Kleine Lesebuch für die oberste Abtheilung in der Unterklasse in der lippe'schen Elementarschule“. Dem Anfangsunterricht liegt die Rozenberg'sche Lesebibel zu Grunde, dem Rechenunterricht Sauerländer's Rechenbuch für die deutsche Volksschule. Außer diesen sind in den städtischen Bürgerschulen noch andere, in den verschiedenen Städten verschiedene Lehrbücher in Gebrauch, deren Einführung der Genehmigung der Oberschulbehörde bedarf.

Gegenwärtig existiren im Lande 110 evangelische Volksschulen mit 147 Haupt- und 43 Nebenlehrerstellen. Von letzteren ist zur Zeit eine größere Anzahl unbesetzt. —

Der Etat der Generalschulkasse beläuft sich im J. 1880 auf 194,417 M. — Das Schulgeld, welches im J. 1849 abgeschafft war, wurde 1855 in einer Höhe von 2 M. wieder eingeführt, 1868 auf 3 M. erhöht, und beträgt jetzt seit 1878 5 M.

Für die Heranbildung der Lehrer wird durch das im J. 1781 zu Detmold in's Leben gerufene Seminar gesorgt, an dessen Spitze ein Director als Hauptlehrer steht, neben dem 6 weitere Lehrer, theils ordentliche, theils Hilfslehrer thätig sind. Die Seminaristen, deren Zahl bei normalen Verhältnissen durchschnittlich 24 beträgt, werden in zwei Classen mit je 1 jährigem Cursus unterrichtet, so daß der ganze Seminarcurfus einen Zeitraum von 3 Jahren umfaßt. Die Anstalt ist ein Internat, in dem sämtliche Seminaristen Unterricht, Wohnung und Licht unentgeltlich, die Inhaber der 4 Freistellen außerdem freie Beköstigung und 30 M. baar erhalten. Die Aufnahme geschieht nicht eher, als bis die Aspiranten, die, nachdem sie die Schule verlassen haben, darauf angewiesen sind, sich privatim vorzubereiten, ein Alter von 15½ Jahren erreicht haben. Die Bedingungen für die Aufnahme verlangen keine weit über das Ziel der Volksschule hinausgehenden Kenntnisse, setzen aber voraus, daß diese zum sicheren und freien Eigenthum geworden sind. Bei der Aufnahme hat sich jeder Aspirant durch Revers zu verpflichten, daß er nach absolvirtem Examen mindestens 12 Jahre im lippe'schen Staatsdienst bleiben, oder wenn er vor dieser Zeit ausscheidet, für jedes Jahr, welches an dieser zwölfjährigen Dienstzeit fehlt, 75 M. an die Seminarkasse entrichten will. Für die Erfüllung dieses Versprechens haftet außer dem Seminaristen selbst auch dessen Vater. Der Lehrplan des Seminars und die Bestimmungen für die Abgangsprüfungen schließen sich durchaus den entsprechenden preussischen Bestimmungen an. Nach bestandenen Examen erfolgt die Anstellung der Seminaristen als Gehilfs- oder Nebenlehrer. Letztere haben sich, nachdem sie mindestens 2 und höchstens 5 Jahre im Amte gewesen sind, einen zweiten Examen zu unterziehen, das wie das erste vom Lehrercollegium des Seminars unter Vorsitz eines Mitgliedes der Oberschulbehörde abgehalten wird. Wer eins dieser Examina zum zweiten Male nicht besteht, hat weiter keinen Anspruch auf Anstellung im lippe'schen Staatsdienste.

Mit dem Seminar ist eine dreiclassige Seminar- und eine Taubstummenschule verbunden. In der ersteren haben die Seminaristen zeitweilig dem Unterricht beizuwohnen und sich selbst unter Aufsicht im Unterrichten zu üben. Die Taubstummenschule, welche unter der Leitung eines Seminarlehrers steht, hat durchschnittlich 12—16, in den letzten Jahren 19 bei Bürgern der Stadt wohnende Schüler, die nicht vor dem 7. Jahre aufgenommen und nach erfolgter Confirmation entlassen werden. Nach der Entlassung wird anderweitig für ihr Fortkommen gesorgt. — Die Bibliothek des Seminars steht sämtlichen Lehrern des Landes zur Benutzung offen.

Neben den evangelischen existirt eine geringe Anzahl katholischer und jüdischer, unmittelbar der Regierung unterstellter Schulen, und zwar 6 katholische Schulen mit ebensoviel Lehrern, eine jüdische Elementarschule und 2 jüdische Religionschulen. Für die katholischen Schulen ernennt der Bischof von Paderborn einen Inspicienten. Mit der Beaufsichtigung des jüdischen Religionsunterrichtes ist seitens der Regierung einer der jüdischen Lehrer beauftragt. Aus der Landkasse sind gegenwärtig 1000 M. zur Verfügung gestellt, um ärmeren jüdischen Gemeinden die Anstellung eines Religionslehrers zu ermöglichen.

Einen Uebergang von den Volksschulen zu den Gymnasien bilden die sog. Rectorschulen, welche zum Theil schon vor mehreren Jahrhunderten als „lateinische Schulen“ bestanden. In ihnen wird außer in den Elementarfächern auch in den Sprachen: Lateinisch, Englisch und Französisch unterrichtet; sie bereiten im allgemeinen auf die mittleren Classen höherer Lehranstalten vor. Gegenwärtig existiren 5 solcher Rectorschulen. Die erste Lehrerstelle derselben wurde bis vor kurzer Zeit mit Candidaten der Theologie besetzt, neuerdings, bei dem Mangel an Theologen, auch mit Philologen. Außer dem akademisch gebildeten ist an allen diesen Schulen ein Elementarlehrer voll oder theilweise beschäftigt.

Gymnasien. Ein Mitglied des preussischen Provinzialschulcollegiums zu Münster beauftragt als Commissarius der kaiserlich lippe'schen Regierung die Abhaltung der Abiturientenprüfungen an den beiden Gymnasien zu Detmold und Lemgo in derselben Weise, wie solches für die preussischen Gymnasien angeordnet ist. Außerdem kann die Regierung denselben kgl. preussischen Provinzialschulrath je nach Bedürfnis zu einer Mitwirkung zur Erledigung technischer auf die beiden Anstalten bezüglicher Fragen und zur Revision derselben heranziehen. Die Abiturientenarbeiten werden ebenso wie die der westfälischen Gymnasien der kgl. wissenschaftlichen Prüfungscommission zu Münster zur Superrevision und gutachtlichen Aeußerung vorgelegt; endlich nehmen die bez. zwei Gymnasialdirectoren an den periodisch wiederkehrenden Directorenconferenzen der Provinz Westfalen Theil. Die Ferienordnung stimmt mit der der westfälischen Gymnasien überein; danach sind Osterferien 3 Wochen, Pfingstferien $\frac{1}{2}$ Woche, Hauptferien von Mitte August 5 Wochen, Weihnachtsferien 14 Tage. Für beide Gymnasien ist die von der 19. westfälischen Directorenconferenz entworfene und auch für die westfälischen Gymnasien maßgebende Disciplinarordnung eingeführt. Die definitiv angestellten Lehrer beider Anstalten sind verpflichtet, der Staatsdiener-Wittwenkasse beizutreten, für welche das Eintrittsgeld in der ersten Classe 600 M., in der zweiten 360 M., in der dritten 240 M. beträgt, daneben ist einmal ein Viertel von dem Theil des Gehaltes, welcher 2400 M. übersteigt, sowie von jeder Gehaltserhöhung zu entrichten. Die jährlichen Beiträge sind für die erste Classe 22,50, für die zweite 13,50, für die dritte 9 M.; die Wittwenpensionen in der ersten Classe 375, in der zweiten 225, in der dritten 150 M. Die Wahl der Classe steht jedem frei, doch muß jeder, der ein Einkommen von 1500 M. bezieht, mindestens der zweiten, der aber, welcher 2400 M. und darüber bezieht, der ersten Classe beitreten.

Das Gymnasium zu Detmold hat sich aus einer lateinischen Schule allmählich entwickelt. Im J. 1602 wurde die Schule auf 5 Classen mit ebensoviele Lehrern erweitert und erhielt den Namen einer Provinzialschule, über deren Verfassung die Kirchenordnung vom Jahre 1682 schreibt: „Welche Provincial-Schul, gleichwie sie in fünf Classen abgetheilt ist, also jede Classis ihren besondern Präceptorem, hiermit die ganze Schul Rectorem, Conrectorem, Subconrectorem und zween Collegas haben, deren Penultimus auch Cantor, Infimus aber zugleich Teutscher Stadtschulmeister, und dabey sowohl lateinischer Sprache als der Musica so weit kündig seyn sol, daß er nicht allein seine Schulknaben in Elementis Grammaticae anführen, sondern auch wo nöthig den Cantorem in der Kirche subleviren u. s. w. könne“. Im Anfange dieses Jahrhunderts wurde innerhalb der Provinzialschule die Bürgerschule und das Gymnasium unterschieden, bis später eine vollständige Trennung beider Anstalten erfolgte. Das Gymnasium hat jetzt 6 Gymnasial-, 3 Real- und 3 Vorschulclassen, an denen außer dem Director 4 Oberlehrer, 5 ordentliche Lehrer, 3 Elementarlehrer (davon zwei an der Vorschule) und 3 Hilfslehrer (für Religion, Zeichnen und Singen) unterrichten. Die Schülerzahl der Anstalt belief sich 1879 auf 304; davon besuchten 186 das Gymnasium, 44 die Realclassen und 74 die Vorschule. An Schulgeld wird in Prima und Secunda 88, in Tertia und Quarta 66, in Quinta und Sexta 54, und daneben gleichmäßig für alle Classen 2 M. Eintritts- und Versetzungsgeld erhoben. Seit 1878 ist für die Lehrer des Gymnasiums der preussische Normaletat, freilich vorläufig ohne Wohnungsgeldzuschuß eingeführt. Nur der Director hat freie Wohnung. Die Pensionierung geschieht nach dem Staatsdienergesetze (s. o.).

Der im Folgenden mitgetheilte Lehrplan des Gymnasiums stimmt in den Hauptfachen mit dem preussischen Normalplane überein; wo Abweichungen stattfinden, da ist die entsprechende Stundenzahl in Klammern beigelegt:

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Religion	2	2	2	2	3	3
Deutsch	3	3 (2)	2	3 (2)	3 (2)	2
Lateinisch	8	10	8 (10)	10	9 (10)	10
Griechisch	6	6	8 (6)	— (6)	—	—
Französisch	2	2	2	2	3	—
Geschichte und Geographie	3	3	3	4 (3)	4 (2)	2
Mathematik und Rechnen	4	4	3	3	3 (4)	4
Physik	2	2 (1)	—	—	—	—
Naturkunde	—	—	2	2	2	2
Zeichnen	—	—	2 (0)	2	2	2
Schreiben	—	—	—	—	3	3

Die einzige erhebliche Verschiedenheit beider Pläne besteht darin, daß der griechische Unterricht im Preussischen mit 6 Stunden in Quarta, hier mit 8 Stunden in Tertia beginnt.

Der Lehrplan der Realeklassen (Quarta, Tertia, Secunda) ist bis auf wenige ganz unwesentliche Abweichungen gleichlautend mit dem der entsprechenden Classen einer Realschule erster Ordnung. Das Abgangszeugnis berechtigt zum Eintritt in die Prima einer Realschule erster Ordnung, sowie zum einjährig freiwilligen Dienste. Es ist indessen Aussicht vorhanden, daß die letztere Berechtigung bereits durch den einjährigen erfolgreichen Besuch der Secunda erlangt werden wird.

Unbemittelte Schüler der Anstalt erhalten Unterstützungen aus der Köler'schen Stiftung (mit einem Capital von 1278 M.) und aus der Horrmannstiftung (Capital 1800 M.). — Aus der Landkasse erhält das Gymnasium einen Zuschuß von 21,000 Mf.).

Das Gymnasium zu Lemgo ist älter als das zu Detmold. Das Jahr seiner Gründung ist unbekannt, doch existirte es sicher bereits in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts, und hatte im 17. Jahrhundert 7 Classen mit ebensoviele Lehrern. Gegenwärtig hat die Anstalt 6 Gymnasial- und 3 Vorschulclassen mit einem Director, 3 Oberlehrern, 4 ordentlichen Lehrern, einem Hülflehrer und einem Lehrer der Vorschule. Im J. 1879 wurde sie von 228 Schülern besucht, von denen 185 auf das Gymnasium, 43 auf die Vorschule kamen. Der Normalbesoldungsetat ist bis jetzt noch nicht eingeführt, doch haben außer dem Director mehrere Lehrer freie Wohnung. Von den Lehrern der Anstalt ist im J. 1872 eine eigene Wittwenkasse gegründet, die gegenwärtig ein Capital von 1632 M. besitzt (Eintrittsgeld 30 Mf., jährlicher Beitrag $\frac{1}{2}$ Procent des fixirten Einkommens). Das Gymnasium steht unter der Oberaufsicht der Regierung und unter einem Curatorium, von dessen 6 Mitgliedern die Regierung und die Stadt je 3 ernennen, unter denen der Bürgermeister der Stadt, welcher den Vorsitz führt, einerseits, der Gymnasialdirector andererseits sein müssen. — Der Lehrplan schließt sich auch hier eng an den preussischen Normalplan an, wo Abweichungen stattfinden, da ist die entsprechende Stundenzahl des letzteren in Klammern beigelegt:

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Religion	2	2	2	2	3	3
Deutsch	3	2	2	2	2	4
Lateinisch	8	9 (10)	10	10	9 (10)	9 (10)
Griechisch	6	6	6	4 (6)	—	—
Französisch	2	2	2	2	3	—
Englisch	2 (0)	2 (0)	2 (0)	—	—	—
Geschichte und Geographie	3	3	3	3	3 (2)	3 (2)
Mathematik und Rechnen	4	4	4 (3)	4 (3)	3	3 (4)
Physik	2	2 (1)	—	—	—	—
Naturkunde	—	—	1 (2)	2 (0)	3 (2)	3 (2)
Zeichnen	—	—	1 (0)	1 (2)	2	2
Schreiben	—	—	—	—	2 (3)	2 (3)

Die einzige wesentliche Abweichung vom Normalplane besteht darin, daß in den drei oberen Classen Englisch gelehrt wird.

Aus der Landkasse erhält das Gymnasium einen Zuschuß von ca. 7000 M.

Höhere Töchterschulen bestehen in Detmold, Lemgo und Salzsulzen. Die Detmolder Töchterschule hat 180 Schülerinnen, die in 5 Classen von 5 Lehrern und 3 Lehrerinnen unterrichtet werden. An der Spitze steht ein Rector. Das Schulgeld beträgt 36—72 M. Die Töchterschule zu Lemgo hat 4 Classen mit 90 Schülerinnen. Außer 5 Lehrerinnen unterrichten darin mehrere Lehrer des Gymnasiums. Das Schulgeld steigt ebenfalls von 36 bis 72 M.

Dr. Weerth.

Lippe-Schaumburg. Das Fürstenthum, das diesen Namen trägt und zu den von Gott gesegnetsten Gebieten des deutschen Vaterlandes gehört, wurde seit der Reformation von einer Reihe trefflicher Regenten beherrscht, die auch für die Schule treulich sorgten. Vor der Reformation, sagt Paulus in der Geschichte des Wölbenbecker Klosters, war „die Unwissenheit und Blindheit in geistlichen Dingen bei Geistlichen und Laien auf's höchste gestiegen, so daß unter den letzteren sich viele fanden, die nicht einmal das Vaterunser recht beten konnten, welches auch umso weniger zu bewundern, da in den damaligen Zeiten auf den Dörfern dieser Grafschaft gar keine Schulen gehalten wurden, sondern die Kinder in aller Unwissenheit aufwuchsen.“

Anderß wurde es erst, nachdem Graf Otto IV. im J. 1558 infolge seiner Vermählung mit Elisabeth Ursula, Tochter des Herzogs Ernst des Bekemers von Braunschweig-Lüneburg, zur evangelisch-lutherischen Lehre übergetreten war und die Reformation in den schaumburgischen Landen eingeführt hatte. Die von ihm (1563) angeordnete General-Kirchenvisitation, welche die allgemeine Einführung der Reformation vollzog, wandte auch den Stadtschulen viele Sorge zu. Eingreifender jedoch wirkte sein unvergesslicher Sohn, der Reichsfürst Ernst (1569 bis 1622), der von der Wichtigkeit der Jugendbildung tief durchdrungen in allen Städten und allen Dörfern Schulen gründete und dotierte. Die Stadtschule zu Stadthagen verband er 1620 mit einem Gymnasium, auf welchem auch die Facultätswissenschaften gelehrt wurden; 1619 erhob er dieses „gymnasium illustre“ zu einer Universität, welche er jedoch 1621 nach Kinteln verlegte. Aber auch zu dem jetzigen Gymnasium in Bückeburg legte er den ersten Grund. Er ließ das massiv-steinerne Schulhaus, wie es noch jetzt dasteht, aufbauen; die drei Lehrer, welche er ursprünglich anstellte, besoldete er aus eigener Kasse. Von seinen Nachfolgern stiftete Philipp (reg. 1643 bis 1681) das reformirte Waisenhaus zu Bückeburg, Friedrich Christian (reg. 1681 bis 1728) verordnete (1726) den Fundus ecclesiasticus zur Erbauung und Unterhaltung von Kirchen, Pfarr-, Schul- und Küsterhäusern. Albrecht Wolfgang (reg. 1728 bis 1748) ließ zuerst eine Landschulordnung am 23. Decbr. 1733 ergehen, und verlieh dem von seiner Mutter Johanne Sophie zu Stadthagen gestifteten lutherischen Waisenhause mehrere Berechtigkeiten.

Wenn unter Graf Wilhelm (reg. 1748 bis 1777) Herder als Consistorialrath und Landesuperintendent dem Schulwesen in Schaumburg-Lippe einen neuen Aufschwung zu geben begann, so war doch die Wirksamkeit Herder's in diesem Lande (um 1775 und 1776) von zu kurzer Dauer, als daß die Resultate davon offen vor Augen liegen könnten (vgl. den Art. „Herder“ S. 412. D. Red.). Eine Schulordnung für die Stadtschulen erschien 1766, eine andere für die Landschulen 1777. Die Fürstin Juliane († 1799) nahm das Schulwesen in ihre besondere Protection und erließ die ausgezeichnete Hauptschulordnung vom 3. April 1794, und der treffliche Fürst Georg Wilhelm (reg. 1807 bis 1860) hat manche Schulstellen verbessert und die Statuten der Schullehrer-Wittwen- und Waisenkasse bestätigt und diese unter den besonderen Schutz des Consistoriums gestellt.

I. Die Unterrichtsanstalten in den Städten. A. Bückeburg. Das Schul-Lehrerseminar. Neuerrichtet unter dem Grafen Philipp Ernst (reg. 1777 bis 1787) war das Seminar dem fürstl. Consistorio untergeben. Inspector und Lehrer war

einer der zwei Geistlichen an der evang.-lutherischen Stadtkirche, der einen Candidaten der Theologie zum Gehülfen hatte; das Gehalt dafür wurde aus fürstlicher Kammerkasse gezahlt. Seit 1876 aber steht das Seminar, sowie sämtliche Bildungsanstalten des Landes, auch die Elementarschulen, unter der fürstlichen Regierung; die Aufsicht über den Religionsunterricht ist dem fürstlichen Consistorio verblieben. Der Seminar-director ist zugleich Landeschulinspector und hat als solcher sämtliche Elementarschulen zu inspiciren: Gehalt 3600 M.; unter ihm stehen mehrere Seminarlehrer.

Die Seminaristen haben Wohnung und Kost entweder bei ihren Eltern oder, wenn sie von auswärts kommen, meist in bürgerlichen Häusern. Die Zahl der Seminaristen nebst Präparanden ist 14. Der jetzige Volksschullehrerstand in Schaumburg-Lippe steht sowohl an äußerer Bildung, als auch namentlich an tiefer und klarer religiöser Bildung dem in größeren Staaten nicht nach.

Das Gymnasium zu Bückeburg ist aus der vom Fürsten Ernst gestifteten Hauptschule allmählich herangewachsen; noch 1766 wurde verordnet, „daß die Schüler nicht mit Verfertigung lateinischer Exercitien geplagt werden und damit ihre edle Zeit verlieren sollen, weil es für die meisten genug sei, in einigen kleinen lateinischen Fabeln geübt zu sein, damit sie einen lateinischen Casum setzen können“, und 1794 befahl Fürstin Juliane, es solle bei der Vorbereitung auf die Akademie nichts vergessen oder vernachlässigt werden, was zur vollkommenen Bildung eines Menschen erforderlich scheine, der sich einem höheren Stande zu widmen gedenke. Es ist vorzugsweise durch fürstliche Fürsorge zu schöner Blüte gelangt und hat jetzt, nach dem Namen des Landesherren „Adolfinum“ genannt, 6 Classen mit 15 Lehrern (Director, 3 Oberlehrern, 7 Gymnasiallehrern, 4 technischen und Hilfslehrern für Zeichnen, Schreiben, Rechnen, Gesang, Theorie der Musik). Gehalt der Lehrer: 1200, 3090, 3000 M. Director 4800 M. Gegenwärtige Schülerzahl: 226 inländische, 67 aus anderen deutschen Staaten, 2 nichtdeutsche; zusammen 295; Schulgeld: 12 bis 60 M. Das jetzige neue Gymnasialgebäude, 1876 im Bau vollendet, kostete der Landeskasse nebst Terrain und vollständiger Einrichtung 170,983 M. — Der Lectionsplan der Prima weist mit Einschluß des Hebräischen (2 St.) 35 Unterrichtsstunden auf: Religion 2, Lateinisch 7 (Cicero oder Tacitus 3, Horaz 2, Extemporalien 2), Griechisch 7 (Sophokles oder Euripides 2, Homer 2, Thucyd. oder Plato 2, Extemporalien 1), Hebräisch 2, deutsche Literatur 2, Französisch 2, Englisch 2, Geschichte 2, Geographie 1, Mathematik 4, Physik 5, Zeichnen 2.

Neben dem Gymnasium besteht die evang.-lutherische höhere Bürgerschule mit 4 Classen (Lehrergehalt 1200 und 2000 M., Schulgeld 4 und 6 M.), welche die Schüler etwas weiter fördert, als es in Landschulen geschehen kann; ein Theil wird durch Privatunterricht zum Uebergang auf das Gymnasium vorbereitet.

Ferner die evang.-reformirte Stadtschule für die seit der Regierung der (reformirten) jüngeren schaumburgischen Linie (1777) gebildete reformirte Gemeinde mit zwei Classen (Lehrergehalt 1500 u. 222 M.; Lehrerin 150 M.) und 105 Knaben und Mädchen (Schulgeld 4 M.).

Die höhere Töchterchule mit 80 Schülerinnen in 2 Classen (Schulgeld 42 bis 48 M.) steht unter dem Director des Gymnasiums; den Unterricht geben theils Lehrer des Gymnasiums, theils Lehrerinnen, welche das Staatsexamen bestanden, und eine Lehrerin für Handarbeiten.

Die Bürgertöchterchule hat in zwei Classen 160 Schülerinnen, zwei Lehrer und eine Lehrerin, welche in dem Schulgebäude wohnt. Schulgeld: 6 M.

Die Erwerbsschule, welcher die Fürstin und mehrere edle Frauen eine besondere Fürsorge widmen, hat einen Lehrer, welcher täglich 3, und eine Lehrerin, welche 5 Unterrichtsstunden giebt. Die Schülerinnen (34) entrichten kein Schulgeld, erhalten freie Schulbücher, und was sie durch die in der Schule vorgenommenen Handarbeiten erwerben, kommt ihnen zu gute.

Für die wenigen katholischen Familien besteht eine katholische Schule, mit einem besonderen Lehrer und 20 Kindern.

Die Kleinkinderschule, durch Privatbeiträge gestiftet und unterhalten, hat ein eigenes Haus, in welchem 48 Kinder unter 6 Jahren der Obhut einer Pflegemutter und einer Lehrerin anvertraut sind.

B. Stadthagen. In der Stadt Stadthagen befand sich seit Jahrhunderten eine lateinische Schule, welche seit Entstehung eines Gymnasiums zu Bückeburg in der Regel auf die Tertia desselben vorbereitete, verbunden mit der evangel.-lutherischen Elementarschule (Bürgerschule); statt jener lateinischen Schule wurde jedoch eine ganz neue höhere Bürgerschule (Realschule) gegründet mit einem sehr stattlichen neuen, im J. 1878 vollendeten Schulgebäude, welches die Stadtkämmereikasse mit 75,000 M. bezahlte. Von den 4 Lehrern müssen zwei die Universitätsstudien vollendet haben. — Gehalt 3000 M., dann 1800 und 1500 M.; alle 3 Jahre um 100 M. steigend, bis zu dem Maximum von 3600, 2400 und 2100 M. — Außer den übrigen gewöhnlichen Unterrichtsgegenständen wird in Naturwissenschaften, Mathematik, Latein, Französisch und Englisch unterrichtet.

Die Bürger-Töchter Schule hat in 3 Classen 150 Schülerinnen; 3 Lehrer mit 700 resp. 1200 M. Gehalt und eine Lehrerin für Handarbeiten mit ca. 300 M. Gehalt.

II. Die Landschulen haben (mit Einrechnung der Volksschulen in den beiden Städten) in 16 Kirchspielen mit 97 Ortschaften etwa 4000 Schulkinder. Die ersten Landschullehrer in den Kirchdörfern sind immer zugleich Organisten und Küster. Die Schulstellen sind durch Feldland und Wiesen fundirt, und es beträgt nach dem Schulgesetze vom 4. März 1875 das Dienst Einkommen an Volksschulen III. Classe: a. für Hauptlehrer 720 M., b. für Nebenlehrer 600 M. An Schulen II. Classe: a. für Hauptlehrer 900 M., b. für Nebenlehrer 660 M.; I. Classe: a. für Hauptlehrer 1080 M., für Nebenlehrer 720 M.

Das Dienst Einkommen I) in den Städten beträgt an einfachen Volksschulen: a. für Hauptlehrer 1650 M., b. für Nebenlehrer 1080 M.; II) in den Flecken: 1) an den einfachen Volksschulen a. für Hauptlehrer 1350 M., b. für Nebenlehrer 900 M.; 2) an den erweiterten Volksschulen a. für Hauptlehrer 1800 M., b. für Nebenlehrer 1440 M.

Bei sämtlichen Volksschulen werden die etwa schon vorhandenen Wiesen- und Feldgrundstücke nach billigem Anschlage beim Dienst Einkommen mit angerechnet.

Die Unterrichtsgegenstände in der Volksschule sind: Religions- und Sittenlehre, deutsche Sprache mit Lesen und Schreiben, Rechnen mit Zahlen und Raumgrößen, Natur- und Erdkunde, Geschichte, Gesang, Zeichnen und Turnen für Knaben, weibliche Handarbeit für Mädchen. Das Schulgeld (je 4 M.) geht in die Schulkasse, aus welcher der Lehrer sein Gehalt bezieht. — Seit dem J. 1875 sind für alle Schulen mehrere Schulvorsteher gewählt worden, und es führt im Schulvorstande in den Städten der Bürgermeister, auf dem Lande der Ortschulinspector den Vorsitz. Die Geistlichen sind, wie sonst, Localschulinspectoren geblieben, stehen aber als solche unter der fürstlichen Regierung.

Die Zahl aller Lehrer im Fürstenthum Schaumburg-Lippe mit 33,000 Einwohnern beträgt 80, die der Lehrerinnen 12, die aller Schüler und Schülerinnen 5500.

Dr. Bömers.

Lob. Wenn Ehre die „vortheilhafte Meinung von jemand hinsichtlich seiner Vorzüge“ ist und „auf diese Meinung gegründetes Ansehen“, Lob dagegen die Aeußerung „günstigen, beifälligen Urtheils“; so wäre Lob der in Worten hervortretende Erweis der im Inneren vorhandenen ehrenden guten Meinung, und somit, wenn doch das Wort der unmittelbarste und deutlichste Ausdruck des Gedankens ist, das unmittelbarste und bestimmteste Symptom der vorhandenen Ehre. Demnach würde was über Lob zu sagen ist, sich aus einer Anwendung der Bestimmungen über Ehre, Ehrgefühl

und die verwandten Begriffe auf diese Aeußerung der Ehre einfach ergeben, und so hätten wir vor allem auf den diese Begriffe betreffenden Artikel zu verweisen (II. S. 125 ff. Vgl. „Aufmunterung“ I. S. 265 ff. und „Belohnung“ I. S. 531 ff.).

Nur in wechselseitig empfangendem und gebendem Zusammenleben und Zusammenwirken mit anderen kann der Mensch seine Bestimmung erreichen. Für die Lebendigkeit und Fruchtbarkeit eines solchen Lebens und Wirkens ist es aber eine unerläßliche Bedingung, daß einem jeden die ihm gebührende Ehre gegeben werde. Fehlt diese Bedingung, so fehlt ihm auch sowohl die über die Beschränktheit seines eigenen Wirkens ihn beruhigende und zu freudiger Thätigkeit ermunternde Zuversicht wohlwollender und förderlicher Unterstützung von Seiten anderer, als die ermunternde Hoffnung, daß sein eigenes Wirken fruchtbare Anerkennung und eine gute Statt finden werde. Wenn ohne seine Schuld alle Anerkennung von Seiten der Mitlebenden und Mitwirkenden fehlte, der würde sich zwar mit dem Bewußtsein seines redlichen Strebens trösten können und mit der Hoffnung, daß er doch vor Gott Anerkennung finden werde; immerhin aber würde er die Unfruchtbarkeit und Erfolglosigkeit seines Lebens und Wirkens zu beklagen haben. Das Bedürfnis nach Ehre und die Werthlegung auf dieselbe hängt also nothwendig zusammen mit der dem Menschen wesentlichen gliedlichen Verbindung mit der gesammten menschlichen Gesellschaft. Ist aber die Ehre die gedeihliche Lebensluft für menschliches Wirken, so ist das lobende Wort gleichsam der einfachste Aërometer, dessen Anzeigen die für feinere Symptome noch weniger empfängliche Jugend am wenigsten würde entbehren können. Darum ist die Werthlegung auf Lob dem Menschen natürlich, wie die Werthlegung auf Ehre es ist, und es bedarf nicht der besonderen Nachweisung, daß „schon in den ältesten Zeiten“ nach Lob getrachtet und das Lob auch pädagogisch verwandt worden ist, daß schon Noah Sem und Japhet gelobt, Ham aber getadelt hat, und daß Peleus bei der Erziehung des Achilleus das Streben nach Ehre und Lob eigentlich zum Princip seiner Pädagogik gemacht hat, wenn er seinem Sohne den einzigen väterlichen Rath mitgab: „Immer der erste zu sein und vorzustreben vor anderen“ (*Ἀπὸν ἀγορεύειν καὶ ὑπεροχὸν ἕμμεναι ἄλλων*. II. XI. 784). Freilich könnte man gerade die Erziehungsergebnisse des Peleus als eine Stütze für die Behauptung benutzen, daß jenes Princip zwar geeignet sei, den Zögling zu bedeutenden äußeren Leistungen anzufeuern, nicht aber die innere Heiligung seines Sinnes zu bewirken, und daß es daher wohl zur Aeußerlichkeit der heidnischen, nicht aber zu der Innerlichkeit einer wahrhaft christlichen Bildung passe, wie denn schon Quintilian den Ehrgeiz, wenn er auch zur Tugend im Sinne äußerer Tüchtigkeit ermuntere, doch selbst als ein Laster bezeichne (*Licet ipsa vitium sit ambitio, frequenter tamen causa virtutum est*. Inst. or. I. 2, 22). Aber es ruft doch auch der Apostel Paulus seiner lieben Gemeinde zu Philippi zu (4, 8): „Weiter, lieben Brüder, was wahrhaftig ist, was ehrbar, was gerecht, was keusch, was lieblich, was wohl lautet, ist etwa eine Tugend, ist etwa ein Lob (*ἔναυος*), dem denket nach!“ Und so wird es wohl nur darauf ankommen, durch richtige Verwendung des Lobes in der Erziehung zu verhüten, daß nicht die berechnete Werthlegung auf Lob in das von dem Erzieher allerdings mit aller Sorgfalt fern zu haltende Laster des Ehrgeizes ausarte; oder wie Herbart es formulirt: „Die Hauptsache ist, daß man keinen Ehrgeiz künstlich ernähre, aber auch kein richtiges und natürliches Ehrgefühl erdrücke“.

Zu diesem Ende nun ist es vor allem nöthig, daß die Zöglinge in dem Bewußtsein erhalten werden, wie das Lob nur ein Zeichen der Achtung ist, deren sie sich werth gemacht haben, und die Achtung selbst nur eine Folge ihres pflichtmäßigen Verhaltens; daß also das letzte und eigentliche Ziel ihres Strebens nicht einmal die Achtung anderer sein darf, geschweige das äußere Lob, sondern nur die Erfüllung ihrer durch Gottes Gebot ihnen auferlegten Pflicht. Dieser rechten Auffassung des Lobes tritt der Erzieher selbst entgegen, wenn er der ausdrücklichen Anerkennung äußerer Pflichtmäßigkeit einen zu hohen Werth und eine zu große Wirkung beimißt und sie deshalb in seiner pädagogischen Thätigkeit zu stark hervor-

treten läßt. Er zieht dann selbst jenen Ehrgeiz groß, welcher in dem Lob und nicht in der Pflichterfüllung das Ziel seines Strebens erkennt, und welcher, weil er eben selbst ein Laster ist, nicht die Ursache von Tugenden werden kann, die diesen Namen in Wahrheit verdienen. Beweis dafür bietet die Erziehung der Jesuiten, in welcher ja dieser Ehrgeiz der eigentliche Hebel ist (s. d. Art. Jesuiten, 2. Aufl. S. 833 ff.). Wie sehr die frommen Väter ihre Zöglinge verleiten, alles andere zum Mittel für den letzten Zweck äußerer Anerkennung zu erniedrigen, geht auf die widerwärtigste Weise daraus hervor, daß sie eine besondere Belobung auch denjenigen verheißen, welche durch besondere Andacht leuchten; und wenn sie andererseits außerordentliche Andachtsübungen als Strafe für Vergehen verhängen können, so beweist dies, in wie hohem Grade es ihnen durch ihr Verfahren gelungen ist, selbst das innerlichste Thun des Gemüthes, die Andacht, in ein innerlich werthloses, todttes äußerliches Werk zu verderben. Eine solche Pädagogik kann es zu einzelnen glänzenden Unterrichtsresultaten bringen, im Gebiete der eigentlichen Erziehung aber nur verderblich wirken. Den ergebensten Dienern der römischen Gesezskirche, welche in ihren Schülern für diese unbedingt gehorsame Werkzeuge zu erziehen streben, treten, wie billig, die Pädagogen der philanthropinischen Aufklärerei zur Seite; denn diese so gut, wie jene, mußten mit äußeren Hebeln sich helfen, da beiden die innere Triebkraft der aus einem lebendigen Glauben hervorgehenden heiligen Liebe fehlt. Den Philanthropinen verdanken wir jene den natürlichen Ehrtrieb überreizende Verschwendung des Lobes in der Schule, die Orden des Fleißes und der Tugend, die Ehrenarten, die goldenen und silbernen Ehrenpunete u. s. w. R. F. Bahrdt eröffnet den Eltern, welche seinem Philanthropin zu Heidesheim ihre Kinder anvertrauen wollen, marktstreicheriſch die angenehme Aussicht, daß sie demnächst in den öffentlichen Blättern Nachrichten lesen sollen, wie die folgende (Philanthropischer Erziehungsplan. Frankenthal 1777, S. 193 ff.): „Das Philanthropin meldet allen, welche Seele genug haben, sich über die Bildung eines Menschen zur Tugend zu freuen, daß N. N. der jüngere Sohn des Herrn — — N. N. — — zu einer solchen Höhe von moralischer Güte sich emporgeschwungen hat, welche alle seine Lehrer und Mitschüler bewog, ihm einstimmig das Ordenszeichen der Tugend zu ertheilen“. Auf einer Ehrenkarte soll beispielsweise stehen (S. 200): „N. N. hat einen seiner Mitschüler gerettet dadurch, daß er sich selbst zu einer Schuld bekannte, wegen der jener im Verdacht war. — Hat auch einem seiner offenbarsten Feinde (!) einen unerwarteten Dienst geleistet“. Man ermesse selbst, ob es diesen Philanthropen gelingt, den Verdacht, es werde dadurch eine eigennützig Tugend eingeführt werden, durch die Bemerkung vollständig zu beseitigen (S. 203): „Das Gute um sein selbst willen!“ — Freunde — denkt selbst nach! Es ist ästhetischer (sic!) Klingklang, und weiter nichts. Es ist ebenso, wie jene mystische Liebe gegen Gott, deren Vertheidiger von uns fordern, man solle Gott um sein selbst willen lieben, nicht deswegen, weil er uns glücklich macht und glücklich machen will. Wie? möchte man da fragen: Wenn ich nun Gott liebe, weil er ein so guter, liebevoller Gott ist, lieb' ich ihn dann nicht um sein selbst willen? — Verstehet ihr das „um sein selbst willen“ anders: so ist eure Moral transcendental, das heißt — unfruchtbar“. Jene Uebertreibung und Verschwendung des Lobes, wie sie bei Bahrdt im rohesten und lächerlichsten Extrem erscheint, muß das Streben nach menschlicher Anerkennung in dem Zögling so überspannen, daß das edlere Streben nach dem göttlichen Wohlgefallen dadurch völlig unterdrückt wird und freilich weder von mystischer, noch von praktischer Liebe zu Gott als einem sittlichen Motiv mehr die Rede sein kann. Vielmehr wird die Sucht nach Lob so sehr die einzige Triebfeder zum pflichtmäßigen Handeln, daß wo das erwartete Lob einmal ausbleibt, die Thatkraft sofort erlahmt, und daß andererseits der mit diesem unreinen Mittel bewirkten äußerlichen Pflichterfüllung ein sittlicher Werth kaum zuzuschreiben ist. Der Erzieher wird sich also vor einer solchen Isolirung des Lobes, wodurch dieses an und für sich und ganz abgesehen von der Pflichterfüllung, als deren Symptom nur es Werth hat, als das Begehrungswürdigste hingestellt wird, sorgfältig hüten und darnach trachten, dem Zöglinge zum

lebendigen Bewußtsein zu bringen, daß der Mensch den Willen Gottes und damit seine Pflicht erfüllen müsse, weil dieses dem wahren Wesen und der Würde des Menschen entspricht, und es wäre traurig, wenn die Zöglinge nicht wenigstens aus einzelnen Erfahrungen die alles übertreffende Befriedigung könnten kennen lernen, welche in dem Bewußtsein einer solchen Pflichterfüllung liegt. Tritt dann als das Zeichen der Anerkennung, welche ihnen dafür entgegenkommt, das Lob hinzu, und zwar nicht gerade jedesmal in ausdrücklichen Worten, sondern beschränkt sich der Erzieher in vielen Fällen darauf, durch einen zustimmenden Blick, durch sein gesamtes Verhalten seiner Zufriedenheit ihren Ausdruck zu geben, so wird der Zögling sich daran gewöhnen, das Lob als ein zwar natürliches, aber nicht unbedingt nothwendiges Zeichen der Zufriedenheit anzusehen, durch welche ihm zu seiner Ermuthigung sein pflichtmäßiges Verhalten bezeugt wird: er wird das Lob als eine Folge und als ein Zeichen der Pflichterfüllung betrachten, welche ihm als sein eigentliches Ziel gilt, nicht die Pflichterfüllung als ein bloßes Mittel zur Erreichung des Lobes, welches ihm zum eigentlichen Zweck seiner Thätigkeit geworden ist.

Soll nun aber das Lob dem Zöglinge als ein ermunterndes Zeichen davon gelten, daß er der Bestimmung näher gekommen ist, welche Gottes Gesetz ihm vorhält, so muß es von solchen ausgehen, welche ihm als Vertreter des göttlichen Gesetzes gelten können. Als solche sollen aber die Erzieher, sollen Eltern und Lehrer dem Zöglinge gelten. Und nur wenn sie ihres heiligen Berufes sich würdig erweisen, „Gottes Amt am Kinde recht zu vertreten“, wenn das lobende Wort vom ermunternden Beispiel begleitet ist, wenn der Ausdruck der Freude über die wachsende Tüchtigkeit des Zöglings das Gepräge voller Wahrhaftigkeit und den rechten Nachdruck aus dem eigenen aufrichtigen Streben der Erzieher nach fortschreitender Heiligung empfängt, nur dann können sie erwarten, daß ihr Lob die richtige Wirkung hervorbringen werde. Ferner aber müssen auch die Zöglinge daran gewöhnt werden, nur solchem Lobe Werth beizulegen, in welchem sie gleichsam einen Ausdruck des göttlichen Wohlgefallens erkennen dürfen. Diese Gewöhnung aber kann sich nicht bilden, wenn die Erzieher selbst — sei es weil sie überspannte Forderungen an die Kinder stellen, sei es aus natürlicher Unfreundlichkeit, sei es infolge einer falschen Anwendung der Lehre von der natürlichen absoluten Unwürdigkeit des Menschen — auch den natürlichsten und einfachsten Ausdruck der Billigung ihren Zöglingen versagen. Dadurch werden diese getrieben, sich schadlos zu halten, indem sie die Befriedigung der natürlichen Ehrliche bei ihren Gespielen oder anderen suchen, welche auch das keineswegs Lobenswerthe zu loben bereit sind; und so bringt es die überstrenge Erziehung, welche, um ja keinen Ehrgeiz aufkommen zu lassen, auch das berechtigteste Lob vorenthalten zu müssen glaubte, in der That dahin, daß das eitle Trachten nach einem keineswegs berechtigten Lob recht ungestört von dem Herzen Besitz nimmt. Mit vollem Rechte hat daher Locke (s. d. Art.) der finsternen Pädagogik gegenüber, welche kein Erziehungsmittel, als die Strafe, kannte, auf die rechte Benutzung der Ehrliche in der Erziehung hingewiesen, d. h. auf die Erweckung des Sinnes für die Anerkennung von Seiten derjenigen, deren Anerkennung wirklichen Werth hat, damit auf diese Weise die Zöglinge zugleich vor dem verführerischen Lobe der Schlechten bewahrt bleiben möchten. Hat aber das Lob die Bedeutung, dem Zöglinge zu zeigen, daß er in seiner Aufgabe, das göttliche Gesetz zu erfüllen, einen Schritt vorangekommen ist, so muß auch bei Ertheilung von Lob das göttliche Gesetz den eigentlichen Maßstab bieten, wonach er gemessen wird: nur mit diesem darf er verglichen werden und etwa mit sich selbst, wie er auf einer früheren Stufe, oder bei einer anderen Gelegenheit gewesen ist, wo er weniger Lob verdiente, damit das Bewußtsein, fortgeschritten zu sein, auf der einen und der Ausblick zu dem vorgestekten höchsten Ziele auf der anderen Seite sich zu einer kräftigen Aufforderung vereinigen, auf dem rechten Wege weiter zu gehen. Dagegen ist die lobende Vergleichung mit Mitschülern, welche zugleich für diese zu einem Tadel wird, ungehörig und gefährlich, weil sie die auf solche Weise Geta-

belten erbittert, den Belobten aber eitel macht und das rechte Verhältnis zwischen beiden stört. Auch in dieser Beziehung können die Jesuiten als abschreckendes Beispiel dienen. Sie haben den äußeren Abzeichen der Würdigkeit nicht bloß entsprechende der Unwürdigkeit zur Seite gestellt, sondern sie befreien auch den mit einem solchen Abzeichen Gestraften, sobald er einen Mitschüler wegen eines mit dieser Strafe bedrohten Vergehens denunciirt hat. Indem sie auf solche Weise auf die gehässige Denunciation recht eigentlich eine Prämie setzen, inoculiren sie dem Herzen ihrer Zöglinge einen nicht allein eitelen, sondern eifersüchtigen, neidischen und schadenfrohen Ehrgeiz, welcher der Tod aller Kindlichkeit, Aufrichtigkeit und alles herzlichen Wohlwollens ist.

Also keine Vergleichung der Zöglinge unter einander, während man einen lobt! Wohl aber Berücksichtigung ihrer verschiedenen Individualität, ehe man einen lobt. Fast möchten wir in dieser Beziehung das Paradoxon aussprechen, daß die Tadelnswerthen gelobt und die Lobenswerthen getadelt werden müssen; ähnlich wie man mit Recht empfiehlt, unfürsliche Gemeinden durch die liebliche Predigt des Evangeliums erst für das Christenthum zu gewinnen, weiter geförderte dagegen durch ernste Bußpredigt zu fortschreitender Heiligung zu ermuntern. Aus der überweidlichen Pflege der sog. höheren Stände, wie aus der harten Zucht derjenigen Kreise, aus welchen die Volksschule ihre Schüler empfängt, sowie aus dem natürlichen Druck der Verhältnisse in diesen Kreisen werden dem Erzieher Zöglinge zugeführt, welche schlaff, oder verschüchtert und verkümmert sind, weil sie noch niemals die Freude gehabt haben, daß ihnen durch eigene Kraft etwas gelungen ist und daß sie Anerkennung dafür gefunden haben. Denn entweder ist ihrer Selbstthätigkeit überhaupt nichts zugemuthet worden, oder was sie versuchten und leisteten, ist nicht beachtet worden und hat ihnen niemals ein Wort freundlicher Anerkennung eingetragen. Solche Kinder werden zunächst sehr wenig leisten; aber gerade darum muß man gerne die Gelegenheit ergreifen, sie durch ein freundlich ermunterndes Lob zur Selbstthätigkeit zu ermuntern und wo möglich in gutem Gange zu erhalten, und Gleiches gilt von Zöglingen, welche für einen Unterrichtsgegenstand oder eine sonst von ihnen zu verlangende Thätigkeit kein lebendiges Interesse gewinnen können. Durch äußere Strafen kann man den Trägen wohl zu bestimmten äußeren Leistungen, nicht aber zum Fleiß im eigentlichen Sinne zwingen; dieser ist eine frische, lebendige, weil mit der Hoffnung des Gelingens verbundene Thätigkeit, und diese Hoffnung wird in dem Schlaffen am sichersten durch ein wohlangebrachtes Lob erweckt und wach erhalten. Dagegen wird der im ganzen tüchtige Schüler durch einen gelegentlich ausgesprochenen Tadel am wenigsten niedergedrückt, wohl aber vor der Einbildung, als ob er schon ergriffen hätte, bewahrt und angespornt werden, dem vorgestreckten Ziele nachzutradten.

Eine pädagogische Verwerthung des Lobes, wie sie in dem Obigen gefordert ist, wird wohl von dem Vorwurfe, das unkindlichste und unchristlichste Motiv zu sein, nicht getroffen werden, welchen K. von Raumer der Aufstachelung eines eitelen und eifersüchtigen Ehrgeizes mit vollem Rechte gemacht hat. **G. Baur.**

Localschulen, s. Schulbezirk.

Locaten, wörtlich = Gedungene, Gesellen (daher auch soei genannt), welche der Meister auf Wochenlohn annimmt, von den Lehrern im Mittelalter gebraucht; vgl. S. 300.

Location, s. Rangordnung.

Locke, John. (Locke's Leben ist beschrieben von Le Clerc: *Eloge historique de feu Mr. Locke* in dem 1. Bd. seiner *Oeuvr. divers.* und von Lord King, *The life and letters of John Locke, with extracts from his journals and common-place books.* New edition. London. 1858. Neuerdings von Raumer, *Geschichte der Pädagogik II*, S. 112—136 und besonders von Schärer, *John Locke. Seine Verstandestheorie und seine Lehren über Religion, Staat und Erziehung.* Leipzig 1860, und H. R. Fox Bourne, *The life of J. Locke.* 2 voll. London. 1876. — Ueber L.'s Pädagogik insbesondere ist zu vgl. E. Fritzsche, *John L.'s Ansichten über Er-*

ziehung. Raumburg. 1866; J. Peters, John L. als pädagogischer Schriftsteller in N. Jahrb. für Philol. u. Päd. Bd. 106, 1872, S. 113—139; Herrig's Archiv. Bd. 50, 1872, S. 347—380.) Den Anregungen zu einer Verbesserung der Erziehung, wie sie von Montaigne und Bacon ausgegangen, waren namentlich auf deutschem Boden die praktischen Reformversuche von Ratich und Amos Comenius gefolgt. Der Erfolg der letzteren jedoch entsprach zumal bei Ratich den Erwartungen nicht. Man hatte zu sehr der abstracten Methode vertraut und unterlassen, die im wirklichen Leben, die Erziehung hemmend oder fördernd, mitwirkenden Factoren gehörig mit in Rechnung zu bringen. Doch wirkte der einmal gegebene Anstoß immerhin noch fort. Der Pietismus, auf pädagogischem Gebiete vor allen durch A. S. Francke repräsentirt, kam der von den pädagogischen Neuerern gestellten Forderung eines wahrhaft bildenden Unterrichtes und einer Berücksichtigung der Ansprüche des täglichen Lebens durch Heranziehung der Realien in den Kreis der Unterrichtsgegenstände auf seine Weise und wirksamer nach, indem er mit klarem Bewußtsein und voller Entschiedenheit das evangelische Princip zur Grundlage seiner Erziehung machte und von seiner Bekanntschaft mit den wirklichen Zuständen des Volkes und einzelner verkümmerteter Glieder desselben sich leiten ließ. Fast zu derselben Zeit, als Francke seine nachher zu so großer Ausdehnung erwachsenen Anstalten zur geistigen Hebung des Volkes zu begründen anfieng (1694), erschien (1693) eine Schrift, welche, obgleich ursprünglich nur für einen ganz engen Kreis bestimmt, doch in hohem Grade den pädagogischen Fragen auch das Interesse der höheren Stände zuwandte und bewußt oder unbewußt unter dem Einflusse der von Montaigne und Bacon angeregten Ideen stand: *Somethoughts concerning education* von John Locke. Der Verfasser war sechzehn Jahre nach Shakespeare's, sechs Jahre nach Bacon's Tode, in demselben Jahre mit Spinoza geboren und drei Jahre früher als Spener, welcher ihn noch um ein Jahr überlebte.

Locke war am 29. August 1632 zu Wrington in der Nähe von Bristol in Somersetshire geboren. Sein Vater, John Locke, in jener Gegend mit einem hübschen Landbesitz begütert, war anfangs als Schreiber (clerk) bei einem benachbarten Friedensrichter beschäftigt, wurde dann aber mit dem in derselben Gegend begüterten Oberst Alexander Popham bekannt, der ihm eine Capitänstelle in der Parlamentsarmee verschaffte. Nach Beendigung des Krieges kehrte er zu seiner juristischen Beschäftigung zurück. Infolge der Wechselfälle des Krieges mußte der Vater dem jungen John, dem ältesten von zwei Söhnen, ein geringeres Besitzthum hinterlassen, als er selbst ererbt hatte, was englische Biographen nicht unterlassen als eine Abnormität und besondere Calamität zu notiren. Dafür aber gab er dem Sohne das kostbare Gut einer sehr sorgfältigen Erziehung mit, für welche dieser sein Leben lang die innigste Dankbarkeit bezeugte. Mit richtigem Takte hatte der Vater den Sohn in dessen ersten Jahren unter die sorgfältigste Zucht und Ueberwachung der väterlichen Auctorität genommen, während er später damit nachließ und der wachsenden Selbständigkeit freieren Spielraum gestattete. Der alte Locke spricht sich selbst über sein Verfahren mit voller Klarheit in folgenden Worten aus (King, a. a. O. S. 1 f.): „Ich habe das als ein unverständiges und gefährliches Verfahren an manchen Vätern getadelt, daß sie gegen ihre Kinder sich sehr nachsichtig beweisen, so lange diese klein sind, dagegen, wenn diese zu reiferen Jahren kommen, sie in hohem Grade beschränken und ein zurückhaltenderes Verhalten gegen sie eintreten lassen, wodurch gewöhnlich ein schlechtes Einverständnis zwischen Vater und Sohn erzeugt wird, das nothwendig von üblen Folgen sein muß. Meiner Meinung nach würden Väter in der Regel besser thun, wenn sie zu ihren heranwachsenden Söhnen in ein vertraulicheres Verhältnis träten und in ihrem Benehmen gegen dieselben so viel Freiheit und Freundschaft walten ließen, als deren Alter und Temperament nur ertragen kann.“ Durch Popham's Verwendung wurde der junge L. in die Westminster-school in London und von da 1652 als Mitglied des Christchurchcollegiums (Christchurch-college) auf die Universität Oxford aufgenommen. Obgleich L. von der althergebrachten einseitigen Beschränkung der Lehrobjecte und von dem pedantischen scholastischen

Formalismus in dem dortigen Unterricht stets mit großer Geringschätzung spricht, so machte er dennoch nicht nur in seinen akademischen Studien so gute Fortschritte, daß er 1655 zum Baccalaureus und 1658 zum Magister Artium promovirt werden konnte, sondern es haben diese Studien doch gewiß auch zur Schulung seines Geistes mehr beigetragen, als er selbst zugestehen geneigt ist. Mit lebendigerem Interesse wandte er sich allerdings dem Studium Des Cartes' und der Naturwissenschaften zu, um hier nach Baco's Grundsatz statt der traditionellen Philosopheme über die Dinge vielmehr die Dinge selbst aus eigener Anschauung kennen zu lernen. Insbesondere wurde ihm durch die Schwächlichkeit seiner eigenen körperlichen Constitution, welcher er in einem höchst regelmäßigen Leben stets die consequenteste Berücksichtigung widmete, das Studium der Medicin empfohlen; seinen in diesem Fache erworbenen Kenntnissen giebt der berühmte Thomas Sydenham das glänzendste Zeugnis, und es sind dieselben, obgleich nicht mit Rücksicht auf eine künftige Praxis gesammelt, doch für L.'s Lebensgang von entscheidener Bedeutung gewesen.

In eine praktische Berufsthätigkeit trat L. zuerst ein, als er 1664 Sir Walter Bane*), den englischen Gesandten an den großen Kurfürsten während des ersten holländischen Krieges, nach Berlin, Cleve u. a. D. begleitete; die Berichte seiner Briefe über unser deutsches Volk und Vaterland aus dieser Zeit erinnern nicht selten an die englischer Seefahrer über die Sitten und Gebräuche der Wilden auf den neuentdeckten Inseln der Südsee. Bereits im Februar 1665 nach England zurückgekehrt, lehnte L. verschiedene Anträge zu weiterer Verwendung in öffentlichen Diensten ab und lebte zu Oxford seinen Studien. Hier machte er durch einen Zufall die für ihn so folgenreiche Bekanntschaft mit Lord Ashley, dem nachherigen Earl of Shaftesbury. Der Lord hatte sich durch einen Sturz vom Pferde einen Absceß in der Brusthöhle zugezogen und Behufs einer vorzubereitenden Brunnenkur an Dr. Thomas in Oxford sich gewandt, der selbst damals abwesend, L. mit der Commission betraute. Lord Ashley fand an L. so großes Wohlgefallen, daß er diesen einlud, ihn erst in das Bad zu Summinghill und dann als sein Gast nach London zu begleiten, und daß ein wahrhaft freundschaftliches Verhältnis zwischen beiden Männern entstand. Für L. war diese Bekanntschaft von der größten Wichtigkeit, da Ashley's Haus einer der Hauptammelpätze war für die gesellschaftlichen und politischen Größen der Hauptstadt, unter welchen namentlich der frivole Herzog von Buckingham, Villiers, der Hauptrepräsentant der französisirenden Bildung, und der treffliche Lord Halifax mit Lord Ashley in näherer Verbindung standen. Als einst in dessen Hause einige dieser Herren nach der ersten Begrüßung zum Kartenspiel sich niedersetzten, zog L. sein Notizbuch hervor und begann mit großer Aufmerksamkeit zu schreiben. Nach dem Gegenstande seiner Notizen gefragt, antwortete er, er habe lange sich nach der Zeit gesehnt, wo er die Ehre haben solle, mit den größten Geistern seiner Zeit in Gesellschaft zu sein, und nun ihm diese Ehre zu Theil geworden sei, glaube er nichts besseres thun zu können, als den Inhalt ihrer Unterhaltung sorgfältig zu Papier zu bringen, und hiermit zeigte er ihnen den Ertrag, welche ihm ihr lebiglich auf das Spiel bezüglicher Gespräch seit ungefähr zwei Stunden geliefert hatte. Die Herren legten lächelnd die Karten weg und benutzten ihre übrige Zeit more suitable to the rational character, wie der englische Berichterstatter sich ausdrückt. Von einer 1668 in Begleitung des Grafen und der Gräfin von Northumberland unternommenen und durch den Tod des Grafen bald unterbrochenen Reise nach Frankreich kehrte L. in das Haus seines Gönners, der unterdessen Schatzkanzler geworden war, nach London zurück, von wo er zur Fortsetzung seiner wissenschaftlichen Studien häufige Ausflüge nach Oxford machte. In London selbst beschäftigte ihn die Erziehung des damals ungefähr sechszehnjährigen ältesten Sohnes von Lord Ashley, dessen körperlicher

*) So heißt der Name des Gesandten bei King a. a. D. S. 10, dem ich folge, weil auch L. selbst in seinen Briefen seinen Chef als „Sir Walter“ bezeichnet, obgleich ich sonst, bei englischen und deutschen Biographen, den Namen überall Sir William Swan genannt finde.

Schwächlichkeit auch die medicinische Bildung seines Erziehers zu gute kommen sollte, wie denn auch bei der späteren Verheirathung des jungen Lords L.'s Weirath wesentlich mitwirkte. Dieser hatte die Freude, noch den Sohn seines Zöglings, den ältesten von sieben Sprößlingen dieser Ehe, den berühmten Verfasser der „Characteristios“, erziehen zu helfen, welcher seinem Erzieher trotz einzelner scharfer Ausfälle gegen dessen philosophisches System stets ein dankbares Andenken bewahrte. Im J. 1668 war L. zum Mitglied der königlichen Gesellschaft (Royal society) ernannt worden, mit deren wenige Jahre zuvor vollzogenen Gründung sich die überschwänglichsten Hoffnungen für Förderung der Wissenschaften in England verbanden. Auf Anregung gelehrter und geistreicher Freunde, bei welchen L. in höchstem Ansehen stand, begann er 1670 seine eingehendere Beschäftigung mit der Theorie des menschlichen Erkennens, wurde aber der wissenschaftlichen Muße wieder entzogen, als Lord Ashley 1672 zum Grafen von Shaftesbury und Großkanzler, er selbst aber zum Secretary of the presentations of benefices ernannt wurde. Zwar legte Shaftesbury im folgenden Jahre schon das große Siegel wieder nieder, L. aber, einmal in die heftigen und aufregenden politischen Controversen jener Zeit verwickelt, kam so wenig zur Ruhe, daß er sich genöthigt sah, zur Herstellung seiner Gesundheit eine Reise in das südliche Frankreich zu unternehmen, wo er in Montpellier mit Herbert, dem nachherigen Earl of Pembroke, näher bekannt wurde, dem er später seinen „Essay on Human Understanding“ dedicirte. Im Jahre 1679 war Shaftesbury von dem Hofe wieder in Gnaden angenommen und zum Ministerpräsidenten ernannt worden. Er beeilte sich, L. von Paris, wohin dieser unterdessen übergesiedelt war, zurückzurufen. Aber die Gunst war von kurzer Dauer. Nach wenigen Monaten schon mußte der Graf der von Frankreich unterstützten katholisch-absolutistischen Partei weichen und zur Haft in den Tower wandern. Dem Todesurtheil, welches der fanatische Haß der Gegner über Russell, Sidney u. a. verhängte, entging er zwar durch die Gunst der in ihrer Majorität der Whigpartei angehörenden Jury, doch fand er es gerathen, weiteren Verfolgungen durch eine Reise nach Holland sich zu entziehen. Dorthin folgte ihm L. und blieb bis zu dem 1683 erfolgten Tode seines Gönners in dessen Umgebung, mußte aber auch den feindseligen Haß, mit welchem die Gegner diesen verfolgten, mittragen helfen.

Am nächsten lag der Versuch, L. seiner Mitgliedschaft an dem Christchurchcollegium und der damit verbundenen Rechte zu berauben. Auf die Notiz des englischen Ministerresidenten, daß L. im Haag bedenkliche Verbindung mit englischen Malcontenten unterhalte, schrieb der damalige Staatssecretär Sunderland an den Decan von Oxford, Bischof Fell, den bekannten Herausgeber einer der ersten kritischen Textesrecensionen des Neuen Testaments, und forderte ihn unter Bezeugung des allerhöchsten Misvergnügens von Seiten Karl's II. auf, Mittel und Wege zur Ausschließung L.'s anzugeben. Dieser hatte 1674 auch als Baccalaureus der Medicin promovirt und war als solcher von der Verpflichtung dispensirt, in Oxford selbst sich aufzuhalten. Fell berichtete nun, daß das Collegium selbst gar nichts Gravirendes gegen L. vorzubringen wisse, da er auch geflüchteten Versuchen, ihm politisch verfängliche Aeußerungen abzulocken, jederzeit die äußerste Vorsicht entgegengesetzt habe; Fell giebt ihm das unter diesen Umständen höchst ehrenvolle Zeugnis: *There is no man in the world so much master of taciturnity and passion.* Diefemnach, schreibt der Bischof, gebe es einen doppelten Weg des Misliebigen sich zu entledigen. Entweder man lade ihn zur Verantwortung vor, und wenn er dann, wie zu erwarten, sich nicht stelle, so habe man ein Recht, ihn in *contumaciam* zur Ausschließung zu verurtheilen; wenn er sich aber stelle, so könne man versuchen, ob seine Londoner Verkläger vielleicht mehr Gravirendes gegen ihn vorzubringen wüßten, als in Oxford bekannt sei. Oder, wenn dieses Verfahren zu precär und umständlich erscheine (*if this method seems not effectual and speedy enough*), so möge seine Majestät, als Erhalter und Visitor der Universität, nur L.'s Entfernung direct befehlen; Decan und Capitel würden dann nicht ermangeln, den Befehl auszuführen. Dieser Befehl erfolgt denn auch, und darauf hin wurde L. am 16. November 1684 aus-

geschlossen. Obgleich nun das Verfahren Fell's, bei welchem L. sonst in hoher Achtung stand, nicht zu rechtfertigen ist, so ist es doch gewiß in hohem Grade zu entschuldigen in einer Zeit, wo die absolutistische Reaction mit brutaler Gewalt jede selbständige Opposition unterdrückte und mit dem Tode bedrohte. Dieser Gewalt hatte das Capitel erklärt sich beugen zu wollen und ihr zugleich die Verantwortung zugeschoben, und es ist nicht dem wahren Sachverhalte entsprechend, wenn Schärer (a. a. D. S. 15) behauptet: „Der fromme Decan beeilte sich mit seinen Kanonikern, der willkommenen Weisung nachzukommen.“ Nach Karl's II. Tode (1685) machte William Penn König Jakob II. geneigt, das gegen L. ausgesprochene Urtheil auf dem Gnadenwege zurückzunehmen; dieser aber weigerte sich, die königliche Gnade anzurufen, da er kein Unrecht begangen habe. Auch gab in demselben Jahre das in Holland vorbereitete unglückliche Unternehmen des Herzogs von Monmouth gegen England den Feinden L.'s neuen Grund zu seiner Verdächtigung, obgleich er mit dem Herzog durchaus in keiner näheren Verbindung stand und zu dessen Unternehmung nicht das geringste Vertrauen hatte. Die englische Regierung gieng so weit, von Holland neben der Auslieferung von 83 anderen Engländern auch die von L. zu verlangen, gab aber dadurch einzelnen Männern und ganzen städtischen Magistraten nur Gelegenheit, ihre Hochachtung gegen den Verfolgten durch den Schutz zu bezeugen, welchen sie ihm angedeihen ließen. Bei alledem blieb L. Muße genug, um seinen Aufenthalt in Holland für seine geistige Entwicklung und schriftstellerische Thätigkeit besonders fruchtbar werden zu lassen. Er kam mit den bedeutendsten Gelehrten in Verbindung, unter welchen besonders die Arminianer Le Clerc und Limborch hervorzuheben sind. An letzteren richtete er seine während der Zeit, da er selbst als Geächteter sich in Verborgenheit halten mußte, verfaßte erste Epistola de Tolerantia ad clarissimum virum T. A. R. P. T. O. L. A. (d. i. Theologiae apud Remonstrantes professorem, tyrannidis osorem, Limburgium Amstelodamensem) scripta a P. A. P. O. I. L. A. (d. i. Pacis amico, persecutionis osore, Joanne Lockio Anglo). Le Clerc gab in seiner Bibliothéque universelle (Jan. 1688) eine französische Uebersetzung eines von L. selbst verfaßten Auszuges des 1687 vollendeten Essay on Human Understanding, welcher vollständig erst 1690 zu London erschien. L. selbst lieferte mehrere Beiträge zu Le Clerc's Bibl. universelle.

Nachdem L. seit 1686 es wieder hatte wagen dürfen, aus seinem Versteck in Holland hervorzutreten, hatte er 1689 die Genugthuung, mit demselben Geschwader, welches die Prinzessin von Oranien ihrem bereits ein Jahr vorher in England gelandeten Gemahl, Wilhelm III., nachführte, in sein Vaterland zurückzukehren. Als politischer Schriftsteller hatte L. zuerst in dem Verfassungsentwurf sich versucht, welchen er für die Kolonie Carolina im Auftrage Shaftesbury's ausgearbeitet hatte. An diesen nämlich hatten jene acht englischen Edelleute sich gewandt, welchen Karl II. 1665 den Landstrich zwischen dem 29. und 36.° N. B. an der Ostküste Amerika's verliehen hatte. Von den sehr idealistischen Grundsätzen, nach welchen er dort einen Musterstaat einzurichten gedachte (vgl. Andree, Nordamerika, S. 391), war L. durch reichere Lebenserfahrungen zurückgekommen, und er wurde jetzt der eigentliche Theoretiker der politischen Praxis, welche durch Wilhelm III. in England zur Herrschaft kam. In seinen „Two treatises on Government“ (1689) vertheidigte er die Grundsätze der constitutionellen Monarchie gegen Robert Filmer, welcher in seiner Schrift „der Patriarch oder von der natürlichen Macht der Könige“ mit wahrer Unverschämtheit Religion und Theologie zur Vertheidigung des extremsten Absolutismus mißbraucht hatte. Auch seine 1695 veröffentlichte Abhandlung „The reasonableness of Christianity, as delivered in the Scriptures“ diente durch das Bestreben, die confessionelle Differenz und die theologischen Streitigkeiten durch Zurückgehen auf die, als mit der Vernunft völlig übereinstimmend dargestellte, Lehre der heiligen Schrift aufzuheben, dem Wunsche des Königs, eine Versöhnung zwischen der Staatskirche und den Dissenters zu Stande zu bringen. Weniger durch diese Schrift, als durch die Berufungen auf den Essay on human understanding, womit Toland seinen plumpen Radicalismus in seiner Schrift „Christianity not my-

sterious" (1696) zu stützen suchte, wurde L. in Streitigkeiten mit dem gelehrten Bischof von Worcester, Stillingsfleet verwickelt, in welchen er eifrig bemüht war, sich von dem Vorwurfe des Scepticismus zu reinigen und die volle Uebereinstimmung seiner Grundsätze mit denen des Christenthums darzuthun. Aus dem aufregenden Treiben der Hauptstadt rettete L. sich zur Pfllege seiner Gesundheit von Zeit zu Zeit auf die Landsitze seiner Freunde und Verehrer. Einen solchen hatte er namentlich an Francis Masham zu Dates in Essex, und noch mehr an dessen Gattin, einer Tochter von Sudworth, eine warme Verehrerin, die ihren einzigen Sohn ganz nach L.'s Methode erzog und so die praktische Probe auf seine 1693 publicirten „Some thoughts concerning education" machte. Obgleich Locken von seinen einflussreichen politischen Freunden die nach den Rücksichten auf seine Gesundheit zu treffende Wahl gelassen wurde zwischen verschiedenen bedeutenden Gesandtschaftsposten, so begnügte er sich doch mit der bescheidenen Stellung eines Commissioner of appeals. Die einträgliche Stelle eines Commissioner of trade and plantations, welche ihm 1695 übertragen wurde, gab er schon 1700 um seiner angegriffenen Gesundheit willen auf, und seine Gewissenhaftigkeit erlaubte ihm nicht, auf den Wunsch des Königs einzugehen, der, um ihn nur im öffentlichen Dienst zu erhalten, ihm die vollste Freiheit in Bezug auf seine amtlichen Verrichtungen gerne gestattet hätte.

Von 1700 an lebte L. ganz in Dates und zu der äußeren Ruhe, welche ihm der Aufenthalt bei der befreundeten Familie Masham gewährte, suchte er die innere Ruhe in der Beschäftigung mit der heiligen Schrift, welcher er sich jetzt ausschließlich widmete, und deren Resultate uns zum Theil in den aus seinem Nachlasse veröffentlichten Paraphrasen der Briefe an die Römer, Korinther, Galater und Ephezer vorliegen. Einen jungen Mann, der ihn nach dem sichersten Weg fragte, um zur Einsicht in das Wesen der christlichen Religion zu gelangen, verwies er auf das Studium der heiligen Schrift, insbesondere des Neuen Testaments; denn sie habe Gott zum Verfasser, die Seligkeit zum Endzweck und Wahrheit ohne alle Beimischung von Irrthum zum Inhalt. Seit 1703 wurden seine asthmatischen Beschwerden heftiger. Wenige Monate vor seinem Tode empfieng er im häuslichen Kreise mit einigen Freunden das heilige Abendmahl. Am Tage seines Todes ließ er von Madame Masham aus den Psalmen sich vorlesen. Als er sein Ende nahen fühlte, bat er sie aufzuhören, und starb wenige Minuten nachher am 28. October 1704. Seine Verehrerin schrieb an einen Freund: „Es wird von Interesse für Sie sein zu erfahren, daß die letzte Scene von Locke's Leben nicht weniger bewunderungswürdig war, als alles andere an ihm. Bis zu seinem Ende blieb er im vollen Besitz seiner geistigen Kräfte; aber die Krankheit, an welcher er starb, machte so stufenweise und sichtbare Fortschritte, daß gewiß wenig Menschen den Tod so deutlich herankommen sehen, als er. Dennoch war während dieser ganzen Zeit nicht die geringste Aenderung seiner Stimmung an ihm zu bemerken: immer liebevoll, freundlich, mittheilend, bis zum letzten Tag, dachte er an alles, was seine Freunde angien, und ließ keine passende Gelegenheit zu christlichem Zuspruch an alle die vorübergehen, welche um ihn waren. Kurz, sein Tod war, wie sein Leben, wahrhaft fromm und doch natürlich, unbefangen und unaffected, und die Zeit kann kein leuchtenderes Beispiel von Vernunft und Religion hervorbringen, als er es im Leben und Sterben gewesen ist.“

Das theoretische System eines denkenden Mannes kann nur im Zusammenhang mit seinem Leben richtig verstanden und gewürdigt werden. Sein Leben erst zeigt uns, warum sein Denken gerade diesem oder jenem Gebiete des Erkennens sich zugewandt hat; die Bekanntschaft mit Zeitanfichten, in Bezug auf welche die Grundsätze des Systems hervorgetreten sind, lehren uns Behauptungen, die in Folge des Gegensatzes zu einseitig hervorgehoben oder zu stark ausgedrückt worden sind, auf das rechte Maß zurückzuführen, und da das System nur den geistigen Inhalt, welcher in einer Persönlichkeit unmittelbar lebt, zu begrifflicher Klarheit zu vermitteln sucht, ein Bestreben, dessen Ziel von keinem vollständig erreicht wird, so tritt das Leben eines Mannes, welcher in seinem System doch eigentlich nur die Klarheit über sein eignes inneres Leben sucht, auch für uns seinem System ergänzend, erläuternd und berichtigend zur Seite. Diese allgemeinen

Sätze leiden auf die pädagogischen Theoretiker in ganz besonderem Grade Anwendung, und darum haben wir auch für die nunmehr zu gebende Darlegung der pädagogischen Ansichten L.'s durch eine ausführlichere und auf authentische Nachrichten gestützte Erzählung seiner Lebensschicksale und seiner Lebensführung die feste Grundlage zu finden gesucht. Während nun aber bei gar manchen epochemachenden Pädagogen ihre Theorie die Tendenz zu haben scheint, dem heranwachsenden Geschlechte die bessere Erziehung zu verschaffen, welche sie selbst haben entbehren müssen, und während ihr eignes Leben mit ihrer Theorie häufig sehr wenig im Einklange sich befindet und dadurch gegen die Forderungen derselben einigermaßen misstrauisch macht, theoretisirt dagegen L. in der That nur was er als Zögling und Erzieher erfahren und versucht und in seiner gesammten Lebensthätigkeit erstrebt hat. Namentlich findet zwischen ihm und Rousseau bei aller Uebereinstimmung in einzelnen Ansichten ein sehr bestimmter Unterschied statt. Während Rousseau infolge der Eigenthümlichkeit seines Temperaments und der Mängel seiner eigenen Erziehung von den wechselnden Binden des Lebens ohne rechten inneren Widerstand hin- und hergeworfen wurde und für das, was er praktisch nicht erreichen konnte, durch um so extremere theoretische Behauptungen sich schadlos hielt, blieb L., welcher die Hinrichtung Karls I., die Jahre der Republik, die Zeit der katholisirenden und absolutistischen Restauration und die Reform unter Wilhelm III. erlebte, unter allen diesen Stürmen in männlicher Besonnenheit immer sich selbst gleich, der Umgang mit den Großen machte ihn weder eitel, noch servil — er wußte der reichbegüterten Aristokratie die Anerkennung seiner geistigen Güter als ebenbürtiger abzdringen — und andererseits erbitterten ihn auch die Verfolgungen nicht, welche er zu erdulden hatte: unablässig war sein Streben darauf gerichtet, seine Kräfte zum Besten seines Vaterlandes und der Menschheit zu verwenden. Während Rousseau in seinem *Contract social* und *Emile* der politischen und pädagogischen Revolution ihren *Codex* geschrieben hat, ohne jedoch in dem Lande, für welches er zunächst schrieb, in beiden Beziehungen stets wiederkehrende Rücksälle aus der Willkür der Freiheit in die Willkür der Herrschaft verhindern zu können, zeigt sich L. überall als der Mann der besonnenen und ohne Lärm, aber sicherer ihrem Ziele entgegengehenden Reform. Obgleich er gegenüber dem Mißbrauch, welchen man mit der Lehre von den angeborenen Ideen zu Gunsten einer das Reich der Natur und des Geistes willkürlich construirenden Speculation getrieben hatte, an seinen großen Landsmann Bacon sich anschließend, auf inductivem Wege von den in der Seele thatsächlich liegenden einzelnen Erfahrungen ausgieng, obgleich er also Empiriker und Sensualist war, so war er doch kein Materialist, sondern hielt mit anerkannter Inconsequenz an der Selbständigkeit des Geistes und an dessen Verbindung mit dem Uebersinnlichen als an Thatsachen des Bewußtseins fest *); obgleich sein Gegensatz gegen einen die lebendige Kraft der Religion verhüllenden und hemmenden theologischen Dogmatismus ihn in eine rationalisirende Vernunftreligion zu weit hineintrieb, so bewahrte er doch nicht allein stets eine lebendige Religiosität, sondern er wurde auch gegen Ende seines Lebens in den Tiefen des positiven Christenthums mehr und mehr wieder heimisch; und obgleich er gegen die Annahmen eines selbstfüchtigen Absolutismus die Rechte des Volkes mit ebenso viel Standhaftigkeit als Klarheit vertrat, so fanden doch auch die berechtigten Ansprüche der Krone an ihm einen energischen und überzeugungsvollen Vertheidiger. Dabei blieb er, von jeder eiteln Nechthaberei frei, der Berichtigung seiner Ansichten stets zugänglich: literarischer Ruhm war nicht die Palme, wonach er rang, und seine sämmtlichen Schriften sind recht eigentlich Gelegenheitschriften, durch besondere Anlässe, welche sein Streben sich nützlich zu machen anregten, hervorgerufen und größtentheils der Oeffentlichkeit nur auf dringendes Bitten seiner Freunde übergeben.

*) Ueber Lokke's Erkenntnistheorie ist besonders zu vergleichen: Gartenstein, Lokke's Lehre von der menschlichen Erkenntnis in Vergleich mit Leibniz's Theorie derselben. Abhandlung der philos.-histor. Classe der königl. sächs. Gesellschaft der Wissenschaft. IV. Nr. 11. 1861.

Dies gilt ganz besonders von seinen „Some thoughts concerning education.“ L.'s praktisches Interesse für die Erziehung wurde, wie bereits bemerkt, durch sein Verhältnis zu Shaftesbury erweckt. Aus der Rücksicht auf seine eigene und seines Zögling's, des jungen Shaftesbury, schwächliche Constitution erklärt sich die besonders starke Betonung der leiblichen Gesundheitspflege. Durch die Erfahrungen einerseits, welche er selbst in Bezug auf die mechanische, äußerliche Zucht in der Westminster-Schule wie in Oxford gemacht hatte, und andererseits durch die ihm gestellte Aufgabe, einen jungen Gentleman zu erziehen, erklärt es sich, daß er mit besonderem Nachdruck einer die individuelle Anlage und Neigung des Zögling's berücksichtigenden eigentlichen Erziehung das Wort redet und der Privaterziehung vor der öffentlichen Schule entschieden den Vorzug giebt. Aus seiner Abneigung endlich gegen den in den englischen Schulen herrschenden abstracten Formalismus des Unterrichtes, sowie wiederum aus seiner besonderen pädagogischen Aufgabe geht die vorzugsweise Werthlegung auf solche Unterrichtsgegenstände hervor, welche auf das praktische Leben unmittelbare Anwendung gestatten. Von seinen Vorgängern hatte, wie Bacon auf seine Erkenntnistheorie, so Montaigne auf seine pädagogischen Ansichten Einfluß geübt, den er auch ausdrücklich anführt (§ 91), von welchem er aber an einer anderen Stelle (aus seinem Tagebuche, bei King, S. 159), sehr gut und durch den stillschweigenden Gegensatz zugleich sich selbst charakterisirend, urtheilt: „Montaigne versteht durch eine Art angenehmer Nachlässigkeit, die auf eigenthümliche Weise gut ausgedrückt ist, ohne eigentliche Gründe zu überreden. Seine Essays sind ein Gewebe von starken Behauptungen, Sentenzen, Bruchstücken aus Dichtern, die er so zusammensetzt, daß sie auf den Leser einen ungewöhnlich starken Eindruck machen. Er beweist nicht, sondern erregt sich selbst und gefällt andern, voll von Stolz und Eitelkeit.“ Die pädagogischen Principien und Anweisungen, welche L. gelegentlich aufzeichnete, haben verschiedenen ihm befreundeten Familien, z. B. der von Molineux und von Massham gedient. In der Gestalt, in welcher sie im Jahre 1693 endlich veröffentlicht wurden, sind sie bereits am 7. März 1690 seinem Freunde Edward Clarke dedicirt. Charakteristisch für Entstehung und Haltung des Ganzen beginnt die Zuschrift: „Diese Gedanken über Erziehung, welche nun in die Welt hinausgehen sollen, gehören mit gutem Recht Ihnen an, da sie vor einigen Jahren für Sie niedergeschrieben worden sind und nichts anderes sind, als was Sie in meinen Briefen bereits besitzen.“ Nur die Folge der Mittheilungen und den vertraulicheren Briefstil habe er etwas abgeändert. Doch verräth das Buch auch in seiner jetzigen Gestalt noch hinlänglich die Art seiner Entstehung. Eine eigentlich wissenschaftliche Anordnung ist weder angedeutet, noch vorhanden. Die Ueberschriften, wodurch es bei Campe in 24 Abschnitte zerlegt ist, fehlen im Original und in den 217 §§, durch welche das Ganze verläuft, kommt der Verfasser manchmal an verschiedenen Orten auf dieselben Gegenstände zurück. Doch kann man im allgemeinen 3 Haupttheile unterscheiden. Der erste (§ 1—30) handelt von der Erziehung zu leiblicher Gesundheit, der zweite (§ 31—133) von den Erziehungsmitteln, durch welche der Zögling seinen Willen dem des Erziehers unterordnen lernt, und der dritte (§ 134—217) von den durch die Erziehung zu erzielenden Resultaten und insbesondere dem Unterrichte. An diese Eintheilung schließt die folgende Uebersicht des Inhaltes sich an*).

L. beginnt mit den Worten: „Eine gesunde Seele in einem gesunden Leibe — das ist eine zwar kurze, aber vollständige Beschreibung eines glücklichen Zu-

*) Bald nach der Veröffentlichung des Buchs erschien die mit Anmerkungen begleitete und öfter aufgelegte französische Uebersetzung von Coste. Eine deutsche Uebersetzung verfaßte Duvrier, mit welcher fast gleichzeitig die von Rudolphi erschien (1787, im 9. Bde. des Campe'schen Revisionswerkes, mit Anmerkungen von Campe, Gedike, Resewitz, Trapp u. a.). Ich citire oben nach den §§, die im Original und in der Uebersetzung des Revisionswerkes sich gleich bleiben. Das Original liegt mir in der 14. Ausgabe (London 1772) vor, auch ist es jetzt in der Tauchnitz'schen Sammlung englischer Autoren abgedruckt in dem Bändchen: Five centuries of English Language and Literature. Die Dedication an Clarke fehlt in der Uebersetzung Rudolphi's.

standes in dieser Welt“, und motivirt dann mit Hinweisung auf seine medicinischen Studien, daß er zuerst und ausführlicher, als gewöhnlich, von der leiblichen Gesundheit handelt. Doch will er nicht dem Arzte in's Handwerk pfeuschen, vielmehr durch seine Rathschläge dem vorbeugen, daß ärztliche Hülfe überhaupt nöthig werde, und die Warnung vor Aerzten und Arzneien (§ 29) nimmt eine Hauptstelle in seinen sanitätischen Regeln ein. Im allgemeinen glaubt er seine Vorschriften dem Publicum, welchem sie zunächst und vorzugsweise gelten, in die kurze Regel zusammenfassen zu können, „daß Leute aus den höheren Ständen mit ihren Kindern ebenso verfahren sollten, wie unsere ehrsamten Pächter und wohlhabenden Landleute mit den ihrigen.“ Im einzelnen wird dann zuerst die Abhärtung des Körpers gegen die Einflüsse der wechselnden Witterung besprochen, besonders die Abhärtung des Kopfes, der ohne Bedeckung bleiben, und der Füße, die in leichten, das Wasser durchlassenden Schuhen getragen werden sollen. Gegen L.'s Bevorzugung der vegetabilischen Nahrung vor der animalischen würde die neuere Physiologie der Nahrungsmittel vieles einzuwenden haben, weniger gegen die des Kernobstes vor dem Steinobst, und daß er mit dem letzteren auch die Weintrauben verpönt, wird man „auf Schlesiens Bergen“ vielleicht begreifen, aber auch der Rheinländer dem Engländer zu gute halten können. L.'s Dringen auf möglichste Einfachheit im Essen und Trinken und namentlich darauf, daß in der Zwischenzeit zwischen den täglichen drei Hauptmahlzeiten den Kindern nur Brod gegeben werde, verdient alle Anerkennung, wie diese seine Warnung vor zu weichen und warmen Betten glücklicherweise auch in Deutschland mehr und mehr gefunden hat. In seiner Verwerfung zu warmer und enger Kleider hat L. auch bereits den fruchtlosen Kampf gegen die Schmirbrüste eröffnet. Ausführlicher aber, als dieses alles, bespricht er den unschätzbaren Werth eines regelmäßigen Stuhlganges (§ 23—28), welchen er durch consequente Uebung und eine Art von Stuhlgymnastik auch der widerstrebenden Natur glaubt abgewinnen zu können, und die Summe seiner diätetischen Vorschriften zieht er schließlich selbst in folgenden „wenigen und leicht zu beobachtenden Regeln“: „Freie Luft, Leibesübung und Schlaf im gehörigen Maße. Einfache Diät, keinen Wein oder andere starke Getränke, und wenig oder gar keine Arzneien. Nicht zu warme und zu enge Kleider; vornehmlich Kopf und Füße kalt gehalten und die Füße fleißig zu kaltem Wasser gewöhnt und der Mäße ausgefetzt.“ Wenn L.'s Gesundheitsregeln hin und wieder an die pedantische Gesundheitspflege des Staatschamorrhoidarius oder vielmehr des alten Junggesellen erinnern, als welcher er ja gestorben ist, so ist er doch zugleich Engländer genug, um neben der Erhaltung der Gesundheit auch der Uebung der Kraft und Gewandtheit des Leibes die gebührende Werthschätzung zu Theil werden zu lassen: der schon in diesem ersten Abschnitte vorkommenden Empfehlung des Schwimmens (§ 8), fügt der zweite und dritte die des Tanzens, jedoch nur als eines Mittels zur Beförderung der Gewandtheit und des äußeren Anstandes (§ 67 und 196), die des Reitens (§ 198) und des Fechtens (§ 199) bei.

Bei weitem der wichtigste ist der zweite Abschnitt. Wie dieser für die Zeitgenossen des Verfassers am meisten Neues enthielt, so enthält er trotz des sichtenden und klärenden Einflusses der Zeit auch für uns noch viel beherzigenswerthes und manches, was trotz der fortgeschrittenen pädagogischen Erkenntnis noch nicht genug beherzigt ist. Seine eigentliche Absicht ist gegen die „gewöhnliche sehr kurze und bequeme Züchtigungsmethode“ gerichtet, welche, um den Willen des Bögling's dem des Erziehers zu unterwerfen, kein anderes Mittel kennt, als die Ruthe, „das unschicklichste was gebraucht werden kann“ (§ 7). Daß nun L. statt dessen keineswegs rät, dem natürlichen Gelüsten des Kindes zu schmeicheln, beweist sein diesen Abschnitt begründender Satz (§ 33): „Die Stärke des Körpers besteht hauptsächlich darin, daß er fähig ist, Beschwerden zu ertragen; ebenso die Stärke der Seele. Und das große Principium und die Grundlage aller Tugend und alles Verdienstes besteht in dem Vermögen, sich

Hand-
buch

Spil

Gegen
Abraf

selbst seine Wünsche zu versagen, seinen Neigungen entgegen zu handeln und bloß dem zu folgen, was die Vernunft als das Beste erkennt, wenn auch die Begierde sich anderswohin neigt". Von der von Natur vollkommen guten Kinderseele in Rousseau'schem Sinne weiß L. nichts, ist sich vielmehr bewußt, daß von der mit jenem Satze geforderten Gemüthsverfassung "die sich selbst überlassene Natur nichts weiß" (§ 45). Nur dagegen erklärt er sich, daß zur Unterordnung des natürlichen Eigenwillens des Kindes unter das höhere Gesetz äußerliche Züchtigung das geeignete Mittel sei, und zwar nicht bloß weil dadurch den Kindern die Pflicht, zu deren Erfüllung sie angetrieben werden sollen, vielmehr verleidet, die Frische ihres Strebens ertödtet und ein feiger und sklavischer Sinn in ihnen erzeugt wird, sondern mit einer Tiefe der Auffassung, in welcher L. erst an Schleiermacher einen Nachfolger gefunden hat, weist er nach, daß durch die körperliche Züchtigung nicht die Vernunft oder die Uebereinstimmung des Gewissens mit dem Willen Gottes, sondern gerade die sinnliche Lust oder Unlust, welche dem höheren Gesetze unterworfen werden soll, zum Motiv der Handlung gemacht werde (§ 48). Wenn man nun mit diesen Ansichten sich gerne einverstanden erklären konnte, um so mehr, da L. in besonderen Fällen die körperliche Züchtigung doch für zulässig hielt (§ 83); so hat dagegen das Mittel, welches er in der Regel an deren Stelle gesetzt wissen wollte, in hohem Grade Bedenken erregt. Als solches hat L. die richtige Benutzung der natürlichen Empfänglichkeit des Kindes für Ehre und Schande, Lob und Tadel bezeichnet, und bekanntlich hat namentlich K. v. Kaumer (Geschichte der Pädagogik II, 117 ff.) dieses Motiv als das unkindlichste und unchristlichste bezeichnet und L.'s Ansicht mit der jesuitischen Lehre zusammengestellt: "Wer die Aemulation geschickt zu reizen weiß, der hat durch sie das bewährteste Hülfsmittel im Lehramte". Mag nun aber auch L. durch den Rath, körperliche Züchtigungen lieber durch Bediente ertheilen zu lassen (§ 83), an die eben so kluge als herzlose Vorsicht der Gesellschaft Jesu erinnern: die Art, wie er die Benutzung der natürlichen Ehrliche empfiehlt, erscheint bei näherer Betrachtung von der misbräuchlichen Reizung des Ehrgeizes, worin die Jesuiten das eigentliche Geheimnis der Erziehungskunst erkannten, vollkommen verschieden. Allerdings sagt L. (§ 56): "Könnt ihr die Kinder dahin bringen, daß sie bei euch in Ansehen (credit) stehen wollen und daß sie eure Misbilligung und euren Unwillen (shame and disgrace) fürchten, so habt ihr eine echte Triebfeder in ihre Seele gelegt, welche beständig wirksam sein und sie auf den rechten Weg leiten wird", und seiner Meinung nach besteht darin das große Geheimnis der Erziehungskunst. Aber er redet nicht von lob- und lohnsüchtiger Ambition und noch weniger von eifersüchtiger und neidischer Aemulation, sondern nur von dem Trachten nach Reputation redet er (§ 58. 61). Er macht darauf aufmerksam, daß es Kindern Freude macht, sich von andern geachtet und geschätzt zu wissen, zumal von ihren Eltern und überhaupt solchen, von welchen sie abhängen (§ 57). Er hebt ausdrücklich hervor, daß die natürliche Ehrliche der Kinder nicht ohne Rücksicht auf die intellektuelle und moralische Beschaffenheit desjenigen auszubilden sei, von welchem die Ehrerweisung ausgeht, und daß z. B. durch Liebkosungen und Schmeicheleien thörichter und schlechter Dienstboten der heilsame Eindruck des züchtigenden elterlichen Ernstes leicht wieder vernichtet werde. Er gesteht zu, daß das Bestimmwerden des Kindes durch Beifall und Misfallen seiner Erzieher noch nicht die vollkommenste Triebfeder und den vollkommen richtigen Maßstab seines Handelns abgebe, denn dieser bestehe vielmehr in der Uebereinstimmung mit dem Willen Gottes und mit dem Lichte, welches dieser uns in die Seele gegeben. Wohl aber behauptet er, daß diesem Zeugnisse des eigenen Bewußtseins, das "Zeugnis, welches die Vernunft anderer Menschen von dem Werth und Verdienst einer Handlung ablegt", nahe komme, und daher sei es "so lang ein schädlicher Führer und eine Aufmunterung für Kinder, bis diese reif genug sind, für sich selbst zu urtheilen und Recht und Unrecht zu unterscheiden" (§ 61). Und alle diese Grundsätze dürften doch wohl vollkommen unbedenklich sein, mag auch L. in ihrer Anwendung in einzelnen mandmal zu viel künsteln. Wenn es in der Natur der Sache

liegt, daß die Eltern dem Kinde eine Auctorität sind, daß es von den Eltern das höhere Gesetz, wonach es sich zu richten hat, empfängt, ja daß es in den Eltern und Erziehern die nächsten Repräsentanten dieses Gesetzes erblickt, so kann ihm der Beifall derselben unmöglich gleichgültig sein, denn er giebt seinem noch unreifen und unselbständigen eigenen Urtheil die Garantie, daß es seiner Aufgabe näher gekommen ist. Und eben darum ist die Einwirkung des Beifalls oder Misfallens der Erzieher, recht verstanden, gerade ein durchaus kindliches Motiv, und unchristlich ist es auch nicht, denn aus dem Gebote: „Du sollst Vater und Mutter ehren“ folgt nothwendig, daß dem Kind eine Bestätigung seiner Uebereinstimmung mit dem Sinn und Willen der ehrwürdigen Eltern und Erzieher von dem höchsten Werthe sein muß. (L. handelt von Belohnungen und Strafen zuerst § 43—63 und kommt dann § 72—88 nochmals darauf zurück.)

Ein wirklich pädagogischer Einfluß aber ist von einer jeden Bestrafung oder Belohnung nur dann zu erwarten, wenn vor allem das richtige innere Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling hergestellt ist. Darum beginnt L. seine Rathschläge in Bezug auf die pädagogische Seelenleitung mit der Forderung, daß der Erzieher dem Zögling eine Auctorität werde (§ 31—42). Bei aller Polemik gegen äußerliche Zucht will er keineswegs, daß der Erzieher sich zu dem Kinde herabbücke, um mit diesem kindisch zu werden, sondern daß das Kind seine natürliche Abhängigkeit von dem Erzieher und den Erwachsenen überhaupt empfinde, um so allmählich selbst zur Mündigkeit heranzureifen. Mit vollem Rechte hebt er in dieser Rücksicht die hohe Wichtigkeit gerade der ersten Kinderjahre hervor. Statt daß die Eltern zuerst in dem ungezügeltsten Eigenwillen des Kindes alle Keime des Bösen sich entwickeln lassen und dann mit Strenge zu spät und vergeblich zu erreichen suchen, was früher der consequenten Leitung erster Milde leicht würde gelungen sein, sollten sie vielmehr in der Zeit, da das kindliche Gemüth noch weich und langsam ist, ihren Einfluß begründen, um dann den reisenden Geist mehr und mehr zu selbständiger Bewegung zu entlassen. Man sieht, L. theoretisirt hier, was, wie wir oben sahen, sein eigener Vater praktisch an ihm geübt hatte. Wie er ferner lieber den Diätetiker macht, der Erkrankung verhütet, als den Arzt, der die wirklich eingetretene Krankheit curirt; so empfiehlt er auch, statt bei der Bestrafung vorgekommener Vergehen sich zu beruhigen, vielmehr die Nothwendigkeit der Bestrafung zu vermeiden dadurch, daß man die Regeln, deren Erfüllung man von dem Kinde verlangt, auf die rechte Weise ertheilt, und dieses in seiner Pflichterfüllung durch Ueberwachung, Anleitung und Uebung unterstützt (§ 64 bis 66, 70 und 71). „Gebt eurem Sohn so wenig Regeln, als möglich, und wenn eins sein soll, lieber zu wenig, als zu viel. Denn wenn ihr ihn mit einer Menge von Regeln belastet, so entsteht daraus von folgenden beiden Dingen nothwendig eins: entweder ihr müßt ihn oft strafen, und die öftere Wiederholung der Strafe hat schlimme Folgen, oder ihr müßt die Uebertretung dieser Regeln oft ungestraft hingehen lassen, und dadurch werden sie unbedeutend und verächtlich und euer Ansehen wird geschwächt. Macht wenig Gesetze, aber wenn sie einmal gemacht sind, so seht darauf, daß sie beobachtet werden“ (§ 65). Und dazu ist das wirksamste Mittel das eigene gute Beispiel der Erzieher (§ 71, 82), welches sie des häufigen Strafens nicht bloß, sondern auch des häßlichen Zankens (§ 77) überhebt, womit der nachlässige Erzieher eigentlich nur das eigene böse Gewissen übertäuben möchte. Wird nun auf solche Weise der Zögling nicht sowohl durch äußeren Zwang, als durch innere Nothwendigkeit gewöhnt durch die Auctorität des Erziehers sich bestimmen zu lassen, so ist bei zunehmender Reife erforderlich, daß er je mehr und mehr sich selbst eine Auctorität werde, indem er das Gesetz, welches ihm als ein äußeres gegenüberstand, in den eigenen Willen aufnimmt. Und dazu ist das dienliche Mittel, daß er als vernünftiger Mensch behandelt, zu selbständiger Erwägung der Gründe seiner Pflichten angeleitet werde. Das ist das von L. empfohlene Räsonniren (reasoning) mit den Kindern, das also, im rechten Zusammenhang betrachtet, auch nicht so schlimm gemeint

Rousseau
Kritik
ist, wie Rousseau es auffaßte, der sich darüber lustig machen will, daß L. den Zögling, als einen vernünftigen Menschen voraussetze, während doch das letzte Ziel der Erziehung erst sei, einen vernünftigen Menschen zu bilden. An dem Irrthum mancher Philanthropisten, daß der Zögling, wenn er das Rechte nur erst erkannt habe, es nothwendig auch thun müsse, nimmt L. keineswegs Theil.

Kognit
Durch eine solche Zucht wird die Natur des Kindes, welche, sich selbst überlassen, von selbstverleugnender Befolgung allgemeiner Gesetze nichts weiß, unter eine höhere Ordnung gestellt, und werden die Ausbrüche ihres rohen und willkürlichen selbstfüchtigen Gelüstes vermieden, welche eine verkehrte Erziehung nur zu häufig selbst erst hervorruft (§ 34—37). Der plumpe Körper empfängt Gewandtheit und in gestitteter Umgebung bildet der Sinn für äußern Anstand sich aus (§ 67—69). Die sinnliche Begehrlichkeit, welche ihre unberechtigten Ansprüche in roher Weise äußert, verschwindet und das Kind lernt auf das, was ihm nicht zukommt, verzichten, dafür aber das seinem Alter und seinen Kräften entsprechende Besizthum richtig gebrauchen (§ 103—107). Auch davor hütet sich ein weiser Erzieher, daß er nicht durch Ueberhäufung mit Spielzeug eine müßige und bald durch nichts mehr zu befriedigende Habgier des Kindes weckt, sondern er leitet dieses an, das wenige, was er ihm giebt, richtig zu gebrauchen, wo möglich selbst es sich zu bereiten (§ 130). Die mit dem natürlichen Eigenwillen verbundene Rücksichtslosigkeit, ja Grausamkeit gegen andere weicht der Billigkeit, dem gerne von dem Seinigen mittheilenden Mitleid (§ 110. 116. 117). Die den meisten Kindern natürliche Neugierde wird in wirkliche Wißbegierde verwandelt, die Stumpfsheit anderer zu lebendigem Interesse erweckt (§ 108. 109. 118. bis 129). Der Eüge wird durch zutrauensvolle Behandlung vorgebeugt und durch ernste Abndung dennoch vorkommender Unwahrheiten die Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit befördert (§ 131 und 132). Der natürliche Thätigkeitstrieb des Kindes wird durch nützliche Beschäftigung richtig geleitet, durch gehörige Abwechslung in den Beschäftigungen, die zugleich die beste Erholung ist, wach erhalten und auf das Bewußtsein, daß man das Rechte will, der wahre Muth gegründet, der eben so weit entfernt ist von Tollkühnheit, als von feigem Nachlassen von einer pflichtmäßigen Thätigkeit um der sich entgegenstellenden Hindernisse willen (§ 109. 115). Und bei alle diesem ist die Individualität des Kindes zu berücksichtigen. „Vermöge der angezeigten Methode (die sich nämlich nicht mit Ertheilung von Vorschriften begnügt, sondern das Kind durch Ueberwachung, Unterstützung und Uebung zu pflichtmäßigem Handeln anleitet), werden wir auch sehen, ob das, was man von dem Kinde verlangt, in der Sphäre seiner Kräfte liegt und seinem eigenthümlichen Genius und der Sphäre seiner Kräfte angemessen ist: denn auch darauf muß man in der guten Erziehung Rücksicht nehmen. Wir müssen nicht hoffen, die besonderen Eigenschaften eines Kindes ganz und gar umzuschaffen, weder aus dem muntern und lebhaften ein ernstes und nachdenkendes, noch aus dem ernsthafteren ein lustiges machen zu können, ohne sie zu verderben. Gott hat jeder Menschenseele ein eigenthümliches Gepräge eingedrückt; es kann daran, sowie an der Figur des Körpers, hie und da etwas anders gemodelt werden, aber schwerlich wird der Stempel selbst getilgt und ein anderer an dessen Stelle gesetzt werden können“. Vernachlässigt die Erziehung diese individuelle Eigenthümlichkeit, so bringt sie statt wirklicher Bildung und natürlicher Liebenswürdigkeit widerliche Affectation hervor (§ 66).

Ueber
Erziehung
Die Forderung an den Erzieher, daß er überall an die natürliche Anlage des Zöglings anknüpfe und dessen Individualität entwickle, legte es L. nahe, das Verhältnis als das wünschenswertheste und eigentlich normale zu betrachten, in welchem der Erzieher dem einzelnen Zögling vollständig sich widmet, der Hofmeistererziehung vor der Schulerziehung entschieden den Vorzug zu geben, umsomehr, da seine persönlichen Erfahrungen ihn den öffentlichen Schulen abgeneigt gemacht hatten und seine eigene pädagogische Thätigkeit auf einzelne Sprößlinge vornehmer Familien sich bezog. Den naheliegenden Einwand, daß für das praktische Leben, auf welches ja sein letztes

Absehen beständig gerichtet war, die öffentliche Schule doch eine bessere Vorbereitung bieten müsse, als die Beschränkung im elterlichen Hause, übersah er nicht. „Wenn sie in gänzlicher Unkenntnis dessen, was die Welt eigentlich ist, aufgezogen werden und nun bei ihrem eigenen Eintritt in dieselbe finden, daß sie ganz etwas anderes sei, als wofür sie dem empfangenen Unterrichte zufolge sie halten mußten, so lassen sie sich leicht durch Erzieher von einer anderen Art, dergleichen ihnen sicher nicht entstehen werden, bereden, daß die Zucht, unter welcher man sie gehalten, und die Predigten, welche sie anhören müssen, nichts weiter gewesen, als der Schlandrian der Erziehung und die Fesseln der Kindheit, und daß die einem Erwachsenen zuständige Freiheit darin bestehe, daß er sich den vollen Genuß alles dessen erlaube, was ihm bis dahin verboten gewesen. Solche Leute zeigen dem jungen Neuling, wie die Welt von angesehenen glänzenden Beispielen der Art voll ist, und sogleich sind seine Augen geblendet. Der junge Herr ist bereit zu zeigen, daß er ein Mann sei, so gut als andere Helden seines Alters; er überläßt sich daher allen den Unordnungen, die er bei den Ausschweifendsten unter ihnen antrifft, hofft sich Credit und das Ansehen eines Mannes zu erwerben, indem er die Bescheidenheit und Enthaltensamkeit, in welcher er bis dahin gelebt, unter die Füße tritt, und hält es für Tapferkeit, geradezu gegen alle die Tugendregeln zu verstößen, die sein Erzieher ihm gegeben“ (§ 96). Dem allem aber will nun L. dadurch vorbeugen, daß er empfiehlt, einen Hofmeister von höchster Vortrefflichkeit zu wählen, der mit der gehörigen wissenschaftlichen Bildung und Charaktertüchtigkeit auch eine Weltkenntnis verbindet, die ihn in den Stand setzt, seinen Zögling mit den ihm drohenden Gefahren zum voraus stufenweise bekannt zu machen. Abgesehen also davon, daß verhältnismäßig nur sehr wenige Eltern im Stande sein werden, ihren Kindern überhaupt einen Hofmeister zu halten, beruht alles, was er zur Empfehlung einer ausschließlich häuslichen Erziehung sagt, auf der Voraussetzung, daß das kaum erreichbare Ideal eines Hofmeisters in der That verwirklicht sei. Und daneben malt er die Schulerziehung so völlig in's Schwarze, daß er die Vorzüge, welche sie auch vor der besten häuslichen Erziehung, wenigstens für Knaben, voraus hat, ganz übersieht, übersieht, daß die geselligen Tugenden, auf welche er doch so großen Werth legt, nur in der weiteren Gemeinschaft mit solchen, die dem Zöglinge ferner stehen, recht begründet und geübt werden können, ja daß selbst die Individualität nur in der freieren Verührung mit anderen auf gleicher Stufe des Alters und der geistigen Entwicklung stehenden Individuen gehörig sich entfalten kann, während sie unter der alleinigen Einwirkung der überlegenen Persönlichkeiten der Eltern und Erzieher dazu nicht kommt. In dieser einseitigen Bevorzugung der Hofmeistererziehung besteht die Hauptschwäche der Locke'schen Rathschläge, und er hat damit, obwohl er der Pflichten des Zöglings gegen die Gesellschaft stets eingedenk bleibt, doch der egoistischen Isolirung desselben, in welcher später Rousseau über dem Rechte des Zöglings die Rechte der Gesellschaft an diesen und dessen entsprechende Pflichten völlig übersah, wesentlich Vorschub geleistet (§ 70. 71. 82—94).

In einem abschließenden § leitet L. von diesen „Gedanken über die Erziehung eines jungen Mannes im allgemeinen“ zu „einer umständlicheren Betrachtung der verschiedenen Zweige des Erziehungsgeschäftes“ über (§ 133). Er leitet diese ein mit der Bemerkung (§ 134. 135. 136.): „Was jeder gesittete Mann, der für die Erziehung seines Sohnes einige Sorge trägt, ihm außer dem Erbgute an baarem Vermögen zu hinterlassen wünscht, ist, glaube ich, in folgenden vier Stücken enthalten: in Tugend (virtue), Klugheit (wisdom), Lebensart (breeding) und Kenntnissen (learning). . . Ich setze die Tugend oben an, als die erste und unentbehrlichste unter den Eigenschaften eines Menschen oder eines gebildeten Mannes, weil sie unumgänglich nothwendig ist, ihm Achtung und Liebe anderer und Zufriedenheit mit sich selbst zu erwerben. Ohne sie wird er weder in dieser noch in der anderen Welt jemals glücklich sein. Um hierzu den Grund zu legen, muß man seiner Seele zeitig einen richtigen Begriff von Gott beibringen als dem unabhängigen höchsten Wesen,

dem Urheber und Schöpfer aller Dinge, der uns liebt, und von dem wir alles, was wir haben, und alles, was uns gutes widerfährt, empfangen. Als eine Folge hiervon muß man ihm auch Liebe und Ehrfurcht gegen Gott einflößen.“ Mit einem so allgemeinen Begriff von Gott soll aber, nach L.'s Meinung, der Erzieher sich auch begnügen, und wenn er nachher (§ 157) es als eine Nothwendigkeit bezeichnet, daß das Kind „das Gebet des Herrn, die Glaubensartikel und die zehn Gebote ohne Anstoß auswendig lerne“, und zwar durch wiederholtes Vorsagen schon ehe es nur lesen kann; so steht das mit seiner Erziehungstheorie in keiner organischen Verbindung, sondern bekundet nur seine Abhängigkeit von der kirchlichen Sitte seines Vaterlandes, wie denn seine philanthropischen Uebersetzer und Commentatoren darüber billig in nicht geringes Entsetzen gerathen. Statt von der Erkenntnis Gottes handelt er im weiteren Verlaufe von Beseitigung der Gespensterfurcht (§ 137. 138.) und schließt mit wiederholter Empfehlung der Erziehung zur Wahrhaftigkeit (§ 139.) Die Klugheit ist ihm „die Kunst, seine Geschäfte in der Welt mit Geschicklichkeit und Vorsicht zu behandeln“, und wohl zu unterscheiden von der List, „welche nichts weiter ist, als der Affe der Klugheit, und ernstlich verhütet werden muß“. „Die nächstfolgende gute Eigenschaft, die ein Mann von Bildung haben muß, ist Lebensart. Der Mangel derselben äußert sich auf zweierlei Weise. Einmal durch einfältige Verschämtheit und dann durch ungeziemende Nachlässigkeit und Unachtsamkeit im Betragen. Beides wird vermieden, wenn man folgende Regel gehörig beobachtet: Hab Achtung für euch selbst und habt Achtung für andere (§ 141).“ Dadurch wird Ungeschliffenheit, absprechendes Wesen, Widerspruchsgeist, vorlautes Unterbrechen anderer, welches der Jugend ganz besonders übel ansteht, vermieden (§ 142—146).

Seine Bemerkungen über Kenntnisse und Unterricht eröffnet L. mit den Worten (§ 147): „Ihr wundert euch vielleicht, daß ich von Kenntnissen zuletzt rede, zumal wenn ich euch sage, daß ich sie für das unwichtigste Stück halte.“ In der That enthält denn auch, was er über dieses „unwichtigste Stück“ sagt, am wenigsten ersprießliche Vorschläge und die meisten, welche zum Widerspruch auffordern. Es wird hier als Unterrichtsgegenstand besprochen: Lesen (§ 147—159), Schreiben (160), Zeichnen (161), Französisch (162), Lateinisch (163—177), Geographie (179), Arithmetik (180), Astronomie (180), Geometrie (181), Chronologie (182 und 183), Geschichte (184), Ethik (185), Gesetzeskunde (186 und 187), Rhetorik und Logik (188), Stil (189), Naturkunde („natural philosophy“, von den Uebersetzern ganz gegen den englischen Begriff des Wortes und für Deutsche doppelt mißverständlich durch „Naturphilosophie“ wiedergegeben: § 190—194), Methodik und gelegentlich Griechisch (195), Tanzen (196), Musik (197), Reiten (198), Fechten (199 und 200), Handwerke (201—209), kaufmännisches Rechnen und Buchführung (210 und 211) und endlich das Reisen (212—216). Schon diese Uebersicht zeigt zur Genüge, wie sehr L. die Werthschätzung eines Unterrichtsgegenstandes in höchst äußerlicher, um nicht zu sagen plumper Weise von dessen unmittelbarer Anwendbarkeit im täglichen Leben abhängig macht, wie er die Realien über Gebühr vor den Sprachen bevorzugt und namentlich die bildende Kraft des Unterrichtes in den alten Sprachen völlig verkennet. Das Griechische wird nur ganz gelegentlich abgethan (§ 195): „Ich habe mich hier gar nicht auf die Erziehung eines Gelehrten von Profession eingelassen, sondern bloß auf die eines Weltmannes, welchem bei dem dermaligen Zustande der Welt Lateinisch und Französisch nach jedermanns Eingeständnis unentbehrlich ist. Wenn er zu reiferen Jahren kommt und Lust hat, seine Studien weiter zu treiben und einen Blick in die griechische Literatur zu thun, so kann er sich diese Sprache leicht selbst erwerben (!)“. Noch verlegender ist die Art und Weise, wie er nicht etwa nur mit philiströser Seichtigkeit, sondern geradezu mit vornehmer Roheit über die Kunst abspricht, von deren Wesen und Bedeutung er gar keinen Begriff zu haben scheint. Daß er der in den Gelehrten-schulen seiner Zeit und namentlich seines Vaterlandes üblichen lateinischen Verfemacherei keinen besonderen Werth beilegt, wird man begreiflich finden; unverzeihlich aber ist, daß

er überhaupt keine Stelle findet, um von Poesie zu reden, als die, welche von jener Verfemacherei handelt, und daß der Landsmann Shakespeare's und der Zeitgenosse Milton's sagen kann (§ 174): „Ich weiß nicht, was für Gründe ein Vater haben kann, zu wünschen, daß sein Sohn ein Poet werde, wenn er nicht etwa wünscht, daß er jedem anderen Beruf und jedem Geschäft des Lebens absterbe. Und das ist noch bei weitem nicht das Schlimmste bei der Sache. Denn wenn er nun wirklich ein glücklicher Meiner wird und es ihm gelingt, den Ruf eines schönen Geistes zu erlangen, so wünschte ich, man bedächte, in welchen Gesellschaften und an welchen Orten er wahrscheinlich seine Zeit und sein Vermögen obendrein verschwenden wird. Man hat noch sehr selten gesehen, daß einer Gold- und Silberminen auf dem Parnas entdekt hat“. Noch toller geht es über die Musik her (§ 197): „Ich habe unter Leuten von Talent und unter Geschäftsmännern so selten einen Mann wegen vorzüglicher Geschicklichkeit in der Musik loben und schätzen hören, daß ich glaube, ihr unter allen Dingen, die auf die Liste der Geschicklichkeit kommen können, den letzten Platz anweisen zu müssen“. Gärtnern, Drechseln und Schreibern, ja Parfümieren und Lackieren soll der junge Gentleman lernen, um in solchen nützlichen Beschäftigungen von geistiger Arbeit und dem Ernst des Lebens sich zu erholen; aber Musik zu treiben, das ist nicht gentlemanlike, ganz wie heute noch der stolze Sohn Albions über seine musikalische Dickschicklichkeit sich mit der feinen Beobachtung beruhigt, daß nur slavische Völker musikalisch seien. In allen diesen Beziehungen ist L. weit mehr als Rousseau, der Vorläufer und Lehrer der Philanthropisten geworden, wenn auch selbst diese es für nöthig hielten, seine gar zu paradoxen Behauptungen über den Unwerth der Kunst einigermaßen zu ermäßigen.

Nicht viel günstiger kann man über L.'s Bemerkungen über die Unterrichtsmethode urtheilen. Die Forderung zwar, daß man von Kindern nur das verlangen soll, wozu sie Lust haben, hat er selbst durch das Eingeständnis, daß der Zögling lernen muß, auch gegen seine Neigung seiner Pflicht zu folgen, auf das rechte Maß zurückgeführt (vgl. § 73 mit § 75). Aber von dem Werthe des „spielenden Unterrichtes“ hat er doch eine viel zu gute Meinung, und wenn er, namentlich in Beziehung auf Lese- und Schreibunterricht, einzelne recht brauchbare Rathschläge ertheilt, so bleibt der Hauptfehler seiner Methodik immer der, daß er das Interesse für einen Unterrichtsgegenstand immer nur auf die Ueberzeugung des Zöglings von dessen äußerlicher Anwendbarkeit und Nützlichkeit zu gründen weiß. Darum tritt auch der Sprachunterricht in den Dienst des Realismus: er soll vor allem historische, geographische, physikalische Kenntnisse abwerfen. Und wenn in dieser Rücksicht L. an Comenius erinnert, dessen Namen ja in England einen guten Klang hatte, so schließt er sich, um es nur möglichst rasch zu einem äußerlichen Verständnis der zu erlernenden Sprache zu bringen, an Ratich's Methode des Sprachunterrichtes an und wird zugleich ein Vorläufer Hamilton's. Wie das Französische am leichtesten sich lernt, weil es durch Sprechen gelehrt wird, so wäre es das Natürlichste, daß man auch die alten Sprachen auf diese Weise lehrte. „Wenn aber ein solcher Mann nicht zu haben ist, der gut Latein spricht, so ist nichts besseres zu thun, als dieser Methode bei dem Unterrichte so viel möglich sich zu nähern, welches dadurch geschieht, daß man irgend ein leichtes und unterhaltendes Buch nimmt, etwa Aesop's Fabeln oder dergl. und die englische Uebersetzung, die so wörtlich sein muß als möglich, dergestalt zwischen die Zeilen schreibt, daß über jedes lateinische Wort das entsprechende englische zu stehen kommt. Diese laßt ihn alle Tage lesen und wieder lesen, bis er das Lateinische völlig versteht; und dann laßt ihn zu einer anderen Fabel fortgehen, aber nicht unterlassen, diejenige, die er schon weiß, öfters zu wiederholen, um sie in seinem Gedächtnis zu erhalten.“ Von der Grammatik ist außer Declination und Conjugation vorläufig nichts zu lernen. Von der Methode, welche das innere Leben des Gegenstandes entbindet und dadurch mit dem Interesse für die Sache selbst das geistige Leben des Zöglings erweckt und seine geistige Kraft übt, hat L., wie alle pädagogischen Utilitarier, keinen Begriff.

Im Schlussparagraphen seines Buches (217) sagt L.: „Ich schliesse hiemit diejenigen Bemerkungen über Erziehung, welche sich mir bei einigem Nachdenken über diese Sache dargeboten haben. Ich wünsche aber nicht, daß man sie als eine vollständige Abhandlung über diesen Gegenstand ansehen möge. . . . Jedes Menschen Seele, so wie sein Gesicht hat ihre Besonderheiten, die ihn von allen anderen Menschen unterscheiden, und es giebt schwerlich zwei Kinder, die genau nach derselben Methode behandelt werden können. Ueberdem erfordern der Prinz, der Edelmann und der junge Mann aus dem Mittelstande, meiner Meinung nach, ganz verschiedene Erziehungsarten. Weil ich aber hier bloß einige allgemeine Betrachtungen in Hinsicht auf die Hauptzwecke der Erziehung angegeben und diese für den Sohn eines angesehenen Mannes bestimmt hatte, den ich mir, da er noch sehr jung war, als ein unbeschriebenes Stück Papier, oder als ein Stück Wachs vorstellte, das man nach Gefallen bilden und formen kann, so habe ich wenig mehr als diejenigen Hauptstücke berührt, die ich bei der Erziehung eines jungen Mannes aus dieser Classe im allgemeinen für nothwendig achtete. Und ich habe jetzt diese meine gelegentlichen Gedanken in der Hoffnung bekannt gemacht, daß . . . sie vielleicht doch denjenigen hier und da ein Licht anzünden können, deren Sorgfalt für ihre lieben Kinder sie kühn genug macht, gegen die gewöhnliche Regel, bei der Erziehung derselben lieber ihre eigene Vernunft zu Rathe zu ziehen, als sich auf eingeführte Gewohnheiten blindlings verlassen zu wollen.“ Diese Hoffnung L.'s hat sich erfüllt. Es ist sein großes Verdienst, daß er dem Gebiete der Erziehung auf energische Weise das Nachdenken der Gebildeten zugewandt hat, wenn er auch dabei, als ein Kind seiner Zeit, in aufklärerischem Neuerungsstreben das gute Alte unterschätzte, über der körperlichen Erziehung und der Verstandesbildung Phantasie und Gemüth vernachlässigte und infolge seiner gesellschaftlichen Stellung sein Interesse der eigentlichen Volksbildung nicht zuwandte. Um gleiches Aufsehen, wie Rousseau, zu machen, dazu waren seine Forderungen nicht einseitig und paradox genug. Aber ihre größere Besonnenheit sichert ihnen eine größere fortwährende Anwendbarkeit, und ich wüßte in der That kein Buch, welches die alltäglichen Unarten der Erzieher in Bezug auf die äußere Behandlung der Kinder schärfer erkennen lehrte und zu ihrer Beseitigung zweckmäßigere Rathschläge gäbe, als dies L.'s Schrift, namentlich in ihrem zweiten Abschnitt, thut. G. Baur.

Logik, s. Philosophische Propädeutik.

Lorinser. Der sogenannte Lorinser'sche Streit, welcher sich im J. 1836 entspann, hat seinen Namen von dem Medicinalrath Lorinser, der ihn durch eine zuerst in der medicinischen Zeitung des Vereins für Heilkunde in Preußen, Jahrgang 1836 Nr. 1, veröffentlichte Schrift: „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen“, anregte und in den Gang brachte. In dieser Schrift wird zunächst von dem Gesundheitszustande der ganzen gegenwärtigen Generation der Menschen im allgemeinen ein ziemlich trostloses Bild entworfen, sodann aber die Beschuldigung ausgesprochen, daß es, um diese krankhaften Anlagen des Körpers und der Seele zu steigern und, wo sie noch nicht vorhanden sind, hervorzurufen, in der That kein wirksameres Mittel gebe, als diejenigen, welche man heut zu Tage auf den meisten deutschen Gymnasien in Anwendung bringe. Diese Mittel bestehen aber nach Lorinser's Meinung in der Vielheit der Unterrichtsgegenstände, in der Vielheit der Unterrichtsstunden und in der Vielheit der häuslichen Arbeiten. Das erste diene vorzüglich zur Verwirrung und Abstumpfung des Geistes; das zweite halte die naturgemäße Ausbildung des Körpers zurück und durch das dritte werde vorgebeugt, daß diese beiden Wirkungen nicht außer der Schule wieder aufgehoben werden. Beweise für diese harten Beschuldigungen sucht man in der Schrift vergebens. Sie trägt überhaupt nur einen denunciatorischen Charakter und von wissenschaftlicher Ruhe, Gründlichkeit und Unparteilichkeit ist in derselben keine Spur zu finden. Daß sie aber dessenungeachtet eine ungemaine Bewegung zunächst unter den Gymnasiallehrern Preußens hervorbrachte, davon lag der unmittelbare Grund in dem Umstande, daß sie von dem Könige Friedrich Wilhelm III. beachtet, gebilligt und dem

preussischen Cultusministerium zu besonderer Berücksichtigung empfohlen wurde; der zweite und tiefere Grund aber darin, daß das Gymnasialwesen sich in einer Krise befand (freilich noch immer sich befindet), die so zu sagen nur auf einen kleinen Anlaß wartete, um mit Gewalt hervorzubrechen und die lebendigsten Erörterungen und Streitigkeiten hervorzurufen. Wir sprechen zuerst davon, welche Entwicklung die Sache in Preußen nahm. Kaum war nämlich die Lorinser'sche Schrift erschienen (nach einem allgemein verbreiteten Gerüchte wurde sie dem Könige von Preußen direct zugesendet), so wurde an den Minister v. Altenstein, der damals an der Spitze des preussischen Unterrichtswesens stand, eine Cabinetsordre erlassen, die wörtlich also lautete: „Ich habe von einem Aufsatze zum Schutz der Gesundheit in den Schulen Kenntnis genommen, welcher sich in dem ersten Stück der diesjährigen medicinischen Zeitung befindet, und mit dessen Inhalt Ich Mich in der Hauptsache einverstanden erkläre. Ich empfehle diesen Gegenstand Ihrer besonderen Aufmerksamkeit und fordere Sie auf, Mir in einem Bericht Ihre Ansicht vorzulegen und Vorschläge zu machen, wie dem Uebelstande zu begegnen sei. Berlin, den 2. Febr. 1836.“ Man sieht aus dieser Cabinetsordre, daß sich der König mit aller Entschiedenheit auf die Seite des Anklägers stellte, die Behauptungen Lorinser's ohne weiteres als Thatsachen voraussetzte und Vorschläge verlangte, die geeignet seien, dem Uebel zu begegnen. Das Verfahren, welches der Minister Altenstein hierauf einschlug, war eben so würdig als weise. Altenstein war ein Mann, der das Unterrichtswesen mit Einsicht leitete —, Vertrauen in die ihm untergebenen Lehrer setzte und ihre Ansichten und Erfahrungen, wie sich's gebührt, beachtete. Es gehörte daher auch mit zu seinen Gewohnheiten, daß er bei besonders wichtigen Entscheidungen, die die Schulen betrafen, die Gutachten der Lehrer einholte und darauf ein besonderes Gewicht legte. Dieses geschah z. B. im Jahre 1833, als die neue Abiturienteninstruction, die 1834 erschien, vorbereitet wurde; dieses geschah auch in dem vorliegenden Falle. Ehe etwas weiteres erfolgte, wurden sämtliche Provincial-Schulcollegien aufgefordert, über Grund und Angrund der Lorinser'schen Anklagen die Gutachten nicht bloß der Directoren, sondern auch der Lehrercollegien sämtlicher Gymnasien einzuziehen und über die auf diese Weise sowie durch eigene Beobachtung gewonnenen Ergebnisse unter Einreichung der betreffenden Gutachten ausführlich zu berichten. So kam die Sache vor dasjenige Forum, vor welches sie vorzugsweise gehört, vor das Forum der Lehrer; und diesem Umstande ist es besonders zuzuschreiben, daß der Lorinser'sche Streit so fruchtbar für die Entwicklung der Gymnasialpädagogik geworden ist. Zunächst erschien eine Menge kleinerer Schriften besonders von preussischen Gymnasiallehrern, die sich im ganzen noch auf die Erörterung der Lorinser'schen Beschuldigungen beschränkten und nur hier und da einen Anlauf in's allgemeine nahmen. Ich erwähne von denselben nur die von Kriz in Erfurt, Gotthold in Königsberg, Heinsius, Benary und Kreck in Berlin. Die Verhandlungen in den Lehrerconferenzen veranlaßten aber viele Gymnasiallehrer, auch abgesehen von diesem besonderen Streite, die Einrichtungen der bestehenden Gymnasien zu prüfen und über die letzten Zwecke der Bildung, sowie über die angemessenen Mittel und Methoden, diese Zwecke zu realisiren, ebenso über das normale Verhältnis des körperlichen Factors zum geistigen Leben sich aufzuklären, Erfahrungen zu sammeln, auch die Geschichte der Erziehung und Bildung zu studiren und sich über alle diese Dinge öffentlich auszusprechen. So entstand in Folge des Lorinser'schen Streites eine förmliche Literatur der Gymnasialpädagogik, während früher außer einigen vortrefflichen Abhandlungen über die Gymnasialbildung, z. B. von Bernhardt und Spilleke, kaum etwas gründliches und zusammenhängendes über diesen Gegenstand existirte, als etwa Thiersch's verdienstvolles Werk über die gelehrten Schulen, obgleich auch dieses Werk mehr eine beredte Apologie ist für die bildende Kraft der alten Sprachen und ihrer Literatur, als eine aus einem sicheren und wahren Grundgedanken entsprungene Gymnasialpädagogik. Auch der Unterzeichnete verfaßte in Folge dieser Anregungen im J. 1837 die Schrift: „Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der Gegenwart“, deren Grundanschauungen er bis auf den

heutigen Tag bewährt gefunden hat. Was nun aber den unmittelbaren Erfolg des Lorinser'schen Streites für die preussischen Gymnasien betrifft, so ist darüber Folgendes zu berichten. Aus den dem Ministerium eingelieferten Gutachten und aus den über die von Lorinser erhobenen Anklagen geschriebenen Broschüren ergab sich das Resultat, daß die Gesundheit der Gymnasialschüler durch Unterricht und Disciplin der Anstalten nicht gefährdet werde. So wurde das Resultat von dem preussischen Unterrichtsministerium ausgesprochen und so ergab es sich auch aus den öffentlichen Verhandlungen, indem die über diese Angelegenheit erschienenen Druckschriften, so weit sie zu meiner Kenntniß gekommen sind, sich sämmtlich polemisch gegen Lorinser verhalten. Als ein merkwürdiges Phänomen muß es hervorgehoben werden, daß Lorinser diese große Flut von Widerlegungen und Angriffen gegen seine Schrift ergehen ließ, ohne daß er meines Wissens jemals wieder in dieser Angelegenheit etwas von sich hat hören lassen oder seine so harten Beschuldigungen in irgend einer Weise fernerhin geltend zu machen versucht hat. Er hatte der pädagogischen Welt den Fehdehandschuh hingeworfen; diese hat ihn aufgenommen, aber der Angreifende hat sich nicht wieder auf dem Kampfplatze sehen lassen. Als ein würdiger, wenn auch nur einstweiliger Abschluß dieses Streites ist die unter dem Namen des blauen Buches bekannte Verfügung des Ministers v. Altenstein vom 24. Oct. 1837 anzusehen. Sie ist von dem Geheimen Ober-Regierungsrathe Dr. Johannes Schulze abgefaßt, der damals so zu sagen die rechte Hand Altenstein's war und sich in dieser Stellung um das preussische Schulwesen verdient gemacht hat, und wird als ein beachtenswerthes Document der preussischen Schulgesetzgebung immer anerkannt werden müssen. Während sie sich der preussischen Gymnasien im allgemeinen mit Wärme annimmt, die Anklagen Lorinser's zurückweist und die bestehende Verfassung der Gymnasien als zweckmäßig und den Bedürfnissen entsprechend bezeichnet, enthält sie zugleich eine Reihe von einsichtsvollen Andeutungen und Bemerkungen über das Verhältnis der einzelnen Lehrgegenstände zu einander und zu dem allgemeinen Bildungszwecke, über das heilsame Institut der Classenordinarien, über die Zahl der Lehrstunden und das Maß der häuslichen Arbeiten, über die Lehrmethode, über die Concentration des Unterrichts, über die Sorge für die Gesundheit der Jugend und Ähnliches*). Der Erlaß legt auch, wie sich's gebührt, ein außerordentliches Gewicht

*) Die Sache hat auch jetzt noch ein so hohes Interesse, daß wir es geboten finden, die Ministerialverfügung (abgedruckt in Rönne, Unterrichtswesen des preuß. Staats II. S. 144 ff.) in etwas vollständigerem Auszug hier mitzutheilen: Aus den Gutachten sämmtlicher Prov.-Schulcollegien, so beginnt sie, habe das Ministerium die erfreuliche Ueberzeugung gewonnen, daß in den preussischen Gymnasien der Gesundheitszustand der Jugend im allgemeinen recht befriedigend, und in der bisherigen Einrichtung dieser Lehranstalten kein hinreichender Grund zu der beunruhigenden Anklage vorhanden sei, welche Lorinser gegen die deutschen Gymnasien überhaupt erhoben habe. — „Wenn die krankhaften Erscheinungen des Geistes und Körpers, welche Lorinser im Widerspruche mit anderen Ärzten bei dem jüngeren Geschlechte bemerkt zu haben behauptet, wirklich vorhanden sind, so ist es wenigstens durch die bisherige Erfahrung in keiner Art erwiesen, daß durch die Gymnasien und ihre Verfassung jene krankhaften Anlagen hervorgerufen und gesteigert werden. Das Ministerium kann sich daher auch nicht veranlaßt sehen, auf den Grund jener Anklage die bisherige Verfassung der Gymnasien im wesentlichen abzuändern, zumal da die Sorge wegen Beschützung der Gesundheit in den Gymnasien fortwährend die Aufmerksamkeit der königl. Provinzial-Schulcollegien in Anspruch genommen, die Lehrercollegien in ihren vorschrittmäßigen Conferenzen und die Gymnasialdirectoren in ihren außerordentlichen Zusammenkünften immer von neuem aufs ernstlichste beschäftigt, und in den einzelnen Provinzen zweckdienliche Anordnungen hervorgerufen hat, damit die körperliche und geistige Gesundheit und Kräftigkeit der Jugend, soweit die Gymnasien auf dieselben einwirken können, nicht nur nicht gefährdet, sondern vielmehr auf jede thunliche Weise erhalten und gefördert werde.“ Das Ministerium habe den Gegenstand in mehreren Verfügungen zur sorgfältigsten Berücksichtigung empfohlen, vor jeder Uebertreibung nachdrücklichst gewarnt und sich aufs entschiedenste dahin ausgesprochen, daß zwar den Schülern in den Gymnasien die Beschwerden, Mühseligkeiten und Aufopferungen, welche die unvermeidliche Bedingung eines der Wissenschaft und dem Dienste des Staats und der

auf den Religionsunterricht und findet in diesem in seiner zweckmäßigen Verbindung mit dem Studium der alten Sprachen und der Mathematik den eigentlichen Kern des Gymnasialunterrichts. Von besonderer Wichtigkeit ist es auch, was über die Lehrmethode gesagt wird. Mit hohem Ernst werden die Gymnasiallehrer darauf hingewiesen,

Kirche gewidmeten Lebens sind, mittelst einer stetig und naturgemäß sich entwickelnden Bildung vergegenwärtigt, sie früh an den Grust ihres Berufes gewöhnt und zum muthigen Vollbringen der mit denselben verbundenen Arbeiten gestählt, aber alle überspannte und dem jedesmaligen Standpuncte ihrer Kraft nicht gehörig angepasste Forderungen durchaus vermieden werden sollen. Es sei hiernach mit Grund anzunehmen, daß bei gewissenhafter Ausführung der betreffenden Vorschriften die Gesundheit der Jugend nicht gefährdet, vielmehr durch den Ernst des Unterrichts und die Strenge der Zucht, wie sie in den Gymnasien herrschen, selbst gegen die verderblichen Einflüsse der oft verkehrten häuslichen Erziehung und der materiellen Richtungen der Zeit erfolgreich geschützt sein werde. Gleichwohl glaube das Ministerium die erfreuliche Aufmerksamkeit, welche die Sache in den verschiedensten Classen der Gesellschaft gefunden, nicht unzweideutiger ehren zu können, als indem es wesentliche, in den Gymnasien wahrgenommene Gebrechen und Mängel, welche ihrer gedeihlichen Wirksamkeit hemmend entgegenstehen, möglichst abzustellen suche und zugleich über mehrere den Unterricht und die Zucht betreffende Puncte, die noch einer näheren Bestimmung zu bedürfen scheinen, das Erforderliche festsetze. Es sind deren neun. 1. Aufnahme in die unterste Classe sollen keine Knaben finden, die nicht die erforderlichen Elementarkenntnisse oder wegen ihres noch zu zarten Alters nicht das gehörige Maß von körperlicher und geistiger Energie besitzen. Sie sollen nicht vor dem zehnten Lebensjahre aufgenommen werden, und unter anderem Fertigkeit im orthographischen Schreiben, praktische Geläufigkeit in den 4 Species mit unbenannten Zahlen und in den Elementen der Brüche, elementare Kenntnis der Geographie, namentlich Europa's, die ersten Elemente des Zeichnens verbunden mit der geometrischen Formenlehre u. mitbringen. Da die Gymnasialverfassung nicht auf sieche und kranke Knaben und Jünglinge berechnet sei, so seien die Eltern vor den Gefahren, welchen sie körperlich oder auch geistig untüchtige Söhne im Gymnasium aussetzen, um so ernstlicher zu warnen, je häufiger noch immer junge Leute, die für ein Handwerk zu schwach scheinen, sich ohne allen inneren Beruf zu den Studien drängen und der großen in dieser Laufbahn unvermeidlichen Anstrengung erliegen. Auch wenn junge Leute zu alt oder ohne die nöthigen Subsistenzmittel den Cursus beginnen, sehen sie sich ohne alle Schuld der Gymnasien gezwungen, auf Kosten ihrer Gesundheit durch unnatürliche Anstrengung das früher Versäumte wieder einzubringen oder sich am Tage durch Privatstunden den Unterhalt zu verdienen und der Nachtruhe die zur Anfertigung der Arbeiten für die Schule erforderliche Zeit zu entziehen. — 2. Die bisherigen Lehrgegenstände machen die Grundlage jeder höheren Bildung aus und stehen zu dem Zwecke der Gymnasien in natürlichem und nothwendigem Zusammenhang; nur das Hebräische und das Französische werden aus mehr äußeren Gründen beibehalten; die übrigen Gegenstände haben sich im Laufe von Jahrhunderten als Glieder eines lebendigen Organismus entfaltet und seien mehr oder minder entwickelt immer vorhanden gewesen; es könne daher keiner davon aus dem in sich abgeschlossenen Kreise des Gymnasialunterrichts ohne wesentliche Gefährdung der Jugendbildung entfernt werden. Allerdings aber sei jeder nicht als Zweck für sich, sondern nur als dienendes untergeordnetes Mittel zur Erreichung des gemeinsamen Zwecks zu behandeln. Wenn also einzelne, namentlich jüngere und weniger erfahrene Lehrer dieses Verhältnis nicht beachten und in dem, was sie den Schülern mittheilen und von ihnen fordern, über die Schranken hinausgehen, was eben der irrigen Meinung von dem verwirrenden Einfluß der Mannigfaltigkeit der Lehrgegenstände Vorschub leiste, so haben die Directoren solcher Mißgriffen entschieden entgegenzutreten. — Punct 3 bespricht eingehend das Classensystem und das Classenordinariat und giebt sehr zweckmäßige Rathschläge über die dahin abzielende Vertheilung der Unterrichtsfächer. Auch scheine es dem Ministerium räthlich und thunlich, manche Lehrgegenstände, anstatt sie gleichzeitig neben einander herlaufen zu lassen, in der Art nach einander zu behandeln, daß z. B. in demselben Semester und in derselben Classe zwar Geographie und Geschichte, aber jene ausschließlich in den ersten, diese in den letzten Monaten gelehrt werde. Ebenso in Hinsicht der Arithmetik und Geometrie; in Bezug auf die lateinischen und griechischen Schriftsteller könne die erste Hälfte des Semesters ausschließlich dem Prosaiker, die übrige Zeit nur dem Dichter zugewandt werden. Da der Erfolg besonders tüchtige Classenordinarien voraussetze, welche von dem Zusammenhang der Lehrfächer unter einander und mit dem Zweck eine klare und stets wache Einsicht haben, so solle ihnen zu ihrer Aufmunterung das Prädicat „Oberlehrer“

daß sie sich einer zweckmäßigen Lehrmethode beleißigen sollen, und es wird ihnen vorgehalten, daß viele das Haupthindernis, durch welches ein rasches und kräftiges Fortschreiten der Gymnasialjugend in der Bildung gehemmt werde, in der mangelhaften pädagogischen Bildung der Gymnasiallehrer finden; auch wird versprochen, daß die pä-

künftig ausschließlich beigelegt werden.—Punct 4 handelt von den Lehrstunden, deren herkömmliche Zahl (32) weder auf schwache, noch auf vorzüglich begabte, vielmehr auf Schüler von gewöhnlichen körperlichen und geistigen Kräften berechnet sei; „für diese sind nach vielfähriger Erfahrung auch nach dem Urtheil von Aerzten täglich 4 Lehrstunden des Vormittags, und an 4 Tagen der Woche 2 Stunden des Nachmittags nicht zu viel, zumal da in allen Gymnasien nach der zweiten Stunde des Vormittags und nach der ersten Stunde des Nachmittags dem Schüler eine viertelstündige Erholung im Freien gegönnt wird, zwischen jeder der übrigen Lehrstunden eine Pause von wenigstens 5 Minuten erlaubt ist, und zwischen dem vor- und nachmittäglichen Unterricht eine größere Pause von 2 Stunden eintritt, welche in der Regel nicht zu Geistesarbeiten verwandt wird. Ferner gewähren die zwei freien Nachmittage, die Sonntage und die verschiedenen Hauptferien welche etwa den sechsten Theil des Jahres einnehmen, kleinere und größere Ruhepunkte, und lassen den Schülern zur Abspannung des Geistes und zur Uebung des Körpers Zeit genug übrig. Bei solchen regelmäßigen Unterbrechungen der Lehrstunden, wie bei der ganzen mehr oder weniger erotematischen Art und Weise des Schulunterrichts, ist ein vier- oder sechsstündiger Aufenthalt in hellen, luftigen, geräumigen und mit zweckmäßigen Tischen und Subsellien versehenen Schulzimmern der naturgemäßen Entwicklung des Körpers nicht hinderlich und wird überhaupt für die Gesundheit der Jugend keine andere Gefahr haben, als die, welche von jeder sitzenden Lebensart unzertrennlich ist.“ Sofort wird ein Normallehrplan (der erste allgemeine, vergl. oben S. 292 f.) mitgetheilt, nach welchem für jedes Gymnasium unter Berücksichtigung seiner eigenthümlichen Verhältnisse und des wechselnden Bedürfnisses seiner einzelnen Classen alljährlich ein Lectionsplan mit genauer Abgrenzung der Zielleistungen für jede Classe festzustellen ist, mit der Beschränkung, daß für die Religionslehre, für die Sprachen und die Werke des classischen Alterthums und für die Mathematik, welche in ihrer lebendigen Gemeinschaft vorzüglich geeignet seien, den wesentlichen Zweck des Gymnasialunterrichts zu verwirklichen, die ihnen bestimmte wöchentliche Stundenzahl nicht vermindert werden dürfe. Um die Kraft der Schüler nicht zu zersplittern, wird empfohlen, bei Anordnung des Lectionsplans für Einen Gegenstand zwei Stunden hinter einander zu bestimmen, so daß die Schüler täglich nur für 3, höchstens 4 verschiedenartige Lehrobjecte in Anspruch genommen und die ersten Morgenstunden solchen Lehrgegenständen zugewandt werden, für deren Auffassung vorzugsweise eine gespannte Aufmerksamkeit von Seiten der Schüler erforderlich sei. Ob die hie und da bestehende Einrichtung, daß während des Sommersemesters die Lehrstunden des Vormittags in die Zeit von 7 bis 11 Uhr fallen, überall anwendbar sein möchte, bleibe den Provinzial-Schulcollegien zu entscheiden überlassen.—In 5 werden die häuslichen Arbeiten als ein nothwendiges Glied in dem Organismus des Gymnasialunterrichts gerechtfertigt, aber auch gegen mögliche Mißgriffe Vorkehrungen getroffen. Zu Anfang jedes Semesters soll für alle Lehrfächer und Classen alles, was Gegenstand des häuslichen Fleißes sein soll, nach Reihenfolge und Vertheilung der Aufgaben auf die Tage, Wochen und Monate in einer Conferenz möglichst bestimmt verabredet werden. Als Regel sei festzuhalten, daß keine schriftliche Arbeit gefordert werde, die der Lehrer nicht selbst nachsehe. Ein angemessener Theil der häuslichen Arbeitszeit müsse der Erholung und der freien Selbstbeschäftigung der Schüler verbleiben, abgestuft nach der Verschiedenheit der Classen. Die Privatlectüre der griechischen, lateinischen und deutschen Classiker dürfe in keinerlei Art erzwungen, sondern müsse mit der sorgfältigsten Berücksichtigung der Persönlichkeit, Anlagen und Verhältnisse der Schüler geleitet werden. In jeder Classe soll ein Aufgabebuch eingeführt werden, in welches jeder Lehrer seine Aufgabe einträgt, zur Kenntnißnahme für die Collegen und zur Controle für den Director. Diesen wird vorzügliche Aufmerksamkeit hinsichtlich der Aufgaben zu den freien deutschen und lateinischen Aufträgen um so mehr empfohlen, je größere Mißgriffe bei ihrer Wahl noch immer gemacht werden. Themata über ganz abstracte oder den Schülern unbekannt Gegenstände gereichen diesen zur Qual, dem Lehrer zum Vorwurf. Wenn dies alles gehörig beachtet werde und wenn eine ernste häusliche Zucht die Schüler anhalte, stets zur rechten Zeit zu arbeiten, und sie ebensosehr vor unnützigem Privatunterricht, als vor zerstreuer Gesellschaft und unzeitigen Vergnügungen bewahre, so sei von den häuslichen Arbeiten, welche das Gymnasium von seinen Schülern verlangen müsse, kein Nachtheil für ihre körperliche Entwicklung zu beforgen, und die Schüler werden überall zu

dagogischen Seminare zweckmäßiger eingerichtet werden sollen. Obgleich nun das Altensteinische Ministerium in dieser Weise dem durch Lorinser erregten Streite gegenüber mit vieler Einsicht und Würde sich benahm, so war das blaue Buch doch nicht im Stande, die einmal aufgewühlten Fluten des Streites zu beruhigen. Schon nach oben

ihrer Erholung, wie zu ihrer freien Privatbeschäftigung hinreichende Muße übrig behalten. — Punct 6 handelt von den Versetzungen, welche nur alljährlich stattfinden sollen; wo halbjährliche Aufnahme und Versetzung herkömmlich ist, wird sie nur unter bedeutenden Beschränkungen einstweilen noch geduldet. Nur in den 3 oberen Classen mit zweijährigem Cursus ist eine Versetzung vor Ablauf von 2 Jahren zulässig, weil hier die Entwicklung der Schüler schon so weit gediehen ist, daß ihnen ohne Gefahr die Möglichkeit eröffnet werden kann, durch erhöhten Fleiß auch in einem kürzeren Zeitraume das Bildungsziel ihrer Classe zu erreichen. — Punct 7 bespricht die Abiturientenprüfungen und weist nach, daß etwaige übertriebene Anforderungen an die Schüler und ihre Folgen in gressem Widerspruche mit dem Geiste und den einzelnen Bestimmungen des Reglements stehen; nur der Ueberzeugung von der Gesamtbildung des Geprüften, der durch längere Beobachtung begründeten Kenntnis der Lehrer von seinem ganzen wissenschaftlichen Standpunkte und dem Gesamteindruck, den seine Prüfung gemacht, sei ein entscheidendes Gewicht beigelegt. Durch die Bedingung des zweijährigen Aufenthalts in Prima sei die erforderliche Zeit gesichert, so daß sich die Schüler, statt durch ein hastig zusammengerafftes Wissen verwirrt zu werden, sicher und gründlich vorgebildet, mit frischer Kraft, mit freudigem Muthe und mit freier Umsicht zur letzten Prüfung stellen können. Für die Art der Prüfung soll kein anderer Urtheil der Lehrer über die Leistungen derselben zum Grunde liegen. Falscher Anwendung dieser Bestimmungen habe der Kgl. Prüfungscommissär entgegenzutreten. — Punct 8: Den wunden Fleck der Gymnasien finden mehrere sachverständige Stimmen in der verkehrten Methode. Im Elementarschulwesen werde ein Stand von Lehrern gebildet, die wegen ihrer pädagogischen Gewandtheit und ihres Geschicks, große Massen zu beleben, in ihrem Kreise sich als Meister zeigen, während sehr viele und besonders die jüngeren Gymnasiallehrer das Studium der Pädagogik nicht gehörig beachten, die schwere Kunst des Unterrichtens vernachlässigen und die erfreulichen Fortschritte der Elementarschule entweder gar nicht kennen oder doch nicht benutzen. Solche Lehrer überhäufen aus falscher Gründlichkeit ihre Schüler mit einer erstickenden Masse materiellen Wissens, setzen in Ueberschätzung ihres Lehrfachs das Verhältnis desselben zum Gesamtzwecke aus den Augen und lassen, indem sie die Lehrweise der Universitätsprofessoren nachahmen, in ihrem Vortrage die belebende Frische und Regsamkeit, sowie das Geschick vermissen, sich dem jugendlichen Geiste anzuschließen, seine Bedürfnisse und Kräfte richtig zu würdigen und eine größere Masse von Schülern zu durchdringen und zu befeelen. Anstatt dann den Grund des wenig befriedigenden Erfolges in sich zu suchen, beschweren sie sich über die geistige Stumpfheit, Gleichgültigkeit und Starrheit ihrer Schüler. Das Ministerium könne diese Anklagen weder widerlegen noch bestätigen, halte sie aber den Lehrern in ihrer ganzen Herbeheit vor, damit jeder unter ihnen sich selbst prüfe, ob und wie weit diese Vorwürfe auch ihn treffen. Mit der Erkenntnis von der Natur des Uebels werde auch schon der erste Schritt zu seiner Heilung gethan, da ja die Hülfe von den Lehrern selbst ausgehen müsse. Je weniger die Methode Gegenstand einer gesetzlichen Vorschrift sein könne, je größere Schwierigkeiten sich den Gymnasien in der Mannigfaltigkeit und dem Umfange der Lehrobjecte, in der Ueberfüllung der Classen, in der Verschiedenartigkeit der Schüler derselben Classe, in der oft verkehrten häuslichen Erziehung und in der materiellen Richtung der Zeit entgegenstellen, desto nöthiger sei es, daß der Lehrer selbst das Wesen der Methode und ihre der Verschiedenheit der Gegenstände und der Classen entsprechende Gestaltung zu einem ernstlichen Studium mache, und durch sorgfältiges Nachdenken auf sich selbst und auf den Erfolg seines Unterrichts, durch sinniges, liebevolles Eingehen auf die Lehrweise anderer, die für Meister im Unterrichten gelten, durch rastlose Uebung und durch eine Strenge, die sich selbst nimmer genüge, seine Methode zu verbessern und dem Inhalt seines Unterrichts die angemessenste Form zu geben bestrebt sei. Sofort wird davon gesprochen, wie die Directoren und die Classenordinarien in dieser Richtung thätig sein sollen u. dgl. und eine noch zweckmäßigere und den Bedürfnissen der Gymnasien immer mehr entsprechende Einrichtung der pädagogischen Seminare in Aussicht gestellt. — Punct 9 handelt von den körperlichen Uebungen. Das Ministerium gestattet dieselben ausdrücklich für alle Gymnasien unter Leitung und Aufsicht eines hierzu geeigneten Lehrers und unter Verantwortlichkeit des Gymnasialdirectors, welcher angewiesen wird, alles ungehörige und zweckwidrige fernzu-

hin konnte sich das blaue Buch keinen Beifall erwerben, vielmehr ergieng an den Minister Altenstein eine andere Cabinetsordre, welche das classische Studium beschränkt, das Lateinschreiben beseitigen und auf diese Weise die durch Lorinser als verderblich bezeichnete Vielheit vereinfachen wollte, die aber ohne praktische Wirkung blieb, da in zwischen der Regierungswechsel eintrat, mit dem andere Tendenzen zur Geltung kamen. Es darf aber wohl gesagt werden, daß der Streit auch jetzt noch keineswegs ausgefochten ist. Zwar insofern ist wohl schwerlich einer, der die Gymnasien genau kennt, der Meinung Lorinser's, als ob das Maß der Arbeiten, welche unseren Gymnasialisten zugemuthet werden, ihrer Gesundheit schade, aber ob diese Arbeiten alle auf den Endzweck der wissenschaftlichen Bildung berechnet und hiernach abgegrenzt sind, das wird noch vielfach bezweifelt und ist auch noch zu bezweifeln. Der Lorinser'sche Streit würde nicht so weite Dimensionen angenommen haben, als es wirklich geschehen ist, wenn die gegenwärtigen Gymnasien sich nicht immer noch in einer Krisis befänden, die nach einer Lösung verlangt. Die gegenwärtige Organisation der Gymnasien ruht der Hauptsache nach darauf, daß das Studium der alten Sprachen und der darin geschriebenen classischen Meisterwerke das Hauptunterrichtsmittel darbietet, um der Jugend diejenige wissenschaftliche Bildung anzueignen, die die leitenden Stände des Staates und Volkes bedürfen. Sollen wir von dieser Grundlage abgehen? Ein solcher Entschluß müßte nach meiner innersten Ueberzeugung als ein Nationalunglück angesehen werden, ja es ist schon als ein Unglück anzusehen, daß dieser Grundsatz, nach dem alle höhere Bildung vom classischen Alterthum ausgehen muß, jetzt nicht mehr allgemeine Anerkennung findet. Der einzelne Mensch ist ein Mikrokosmos von dem Makrokosmos der ganzen Menschheit, und die Entwicklungsstadien der ganzen Menschheit wiederholen sich in der Entwicklung jedes einzelnen tüchtigen Menschen, der nicht auf halbem Wege stehen bleibt. Daß aber in der Entwicklung der ganzen Menschheit die beiden alten Völker der Griechen und der Römer Epoche machen, wird von niemandem bezweifelt werden können, der sie kennt und studirt hat. Die Principien alles Denkens, die einzig zum Ziele führenden Methoden der Gedankenentwicklung, die große Kunst, die Gedanken gewandt, angemessen und entsprechend auszudrücken, die Kunst, zu reden und zu schreiben, überhaupt die Kunst, die Ideen zu individualisiren und das Allgemeine zu veranschaulichen, haben diese unsterblichen Völker so durch und durch erkannt und so meisterhaft geübt, daß sie für alle nachfolgenden Geschlechter zum Muster dienen werden, besonders aber für die sich ausbildende Jugend um der unaussprechlichen und unnachahmlichen Einfachheit, Anschaulichkeit und Anmuth willen, in der sie ihre Ideen dargestellt haben. Was im Mittelalter von wissenschaftlicher und von Kunstbildung vorhanden ist, das stützt sich auf das classische Alterthum; die Reformation bildet auch um deswillen einen so hohen Glanzpunct in der Entwicklung der Menschheit, als die Rückkehr zum classischen Alterthum einen wesentlichen Factor derselben ausmacht, und der einzig große Aufschwung unserer deutschen Wissenschaft und Kunst im vorigen Jahrhundert durch Lessing, Winkelmann und viele andere ist dadurch bedingt, daß man die ganze Kraft

halten, spricht sich aber über die Fragen, ob solche Uebungen ihrer Natur nach in den Kreis der Gymnasialbildung gehören, ob den Gymnasien und nur ihnen die Verpflichtung obliege, wie für die geistige, ebenso für die körperliche Erziehung und Ausbildung ihrer Schüler zu sorgen, ob sie Vermögen und Mittel besitzen, die Schwierigkeiten ihrer ohnehin verwickelten Aufgabe noch durch diese neue Sorge zu vermehren, ob man sagen könne, die körperliche Ausbildung der Jugend sei dem Zufall überlassen, wenn sie auch künftig der pflichtmäßigen Sorge der Eltern anheimgestellt bleibe, im allgemeinen verneinend aus.

In Bezug auf das Turnen wird unsere Zeit wohl etwas weiter gekommen sein; im übrigen aber enthält diese Ministerialverfügung so viele Ergebnisse reifer Erfahrung und Einsicht, daß sie auch uns genug Beachtungswerthes bietet. Lorinser's Schrift ist im J. 1865 neu aufgelegt worden; auch die Anlässe zu den Anklagen durch einzelne Fehler auf Seiten der Gymnasien und ihrer Lehrer, wie die Mißgriffe des Publicums in den Urtheilen über die Quellen des Uebels haben wohl seitdem an verschiedenen Orten neue Auflagen erlebt und schwerlich die letzten. D. Red.

wieder auf das Studium des Alterthums verwandte. Die erste Erscheinung einer großen Idee ist immer auch diejenige, an die jeder anknüpfen und von der jeder anfangen muß, der in sie eindringen und sie sich zum Eigenthum machen will. Die Idee des idealen Lebens in Kunst und Wissenschaft ist aber von den Alten entdeckt und in so großartigen Musterwerken dargestellt worden, daß keiner in Kunst und Wissenschaft etwas großes wird leisten, ja daß keiner die Weihe für Kunst und Wissenschaft wird erlangen können, der sich nicht in diese Musterwerke einlebt. Daß aber keiner diese Werke recht verstehen wird, der nicht die Sprachen studirt, in denen sie geschrieben sind, und daß selbst schon das grammatische Studium dieser logisch und phonetisch so vollendeten Sprachen den Geist schärft und den Boden zur Aufnahme der Ideen und Ideale fruchtbar macht, das ist schon so oft und so gründlich nachgewiesen, daß es hier umso weniger nochmals erörtert zu werden braucht, je weniger hier der Ort dazu ist. Diese Andeutungen sollten aber nur dazu dienen, um die unabweißliche Forderung zu begründen, daß das Studium der alten Sprachen und einiger wohlgewählten Musterwerke ihrer Literatur die Grundlage aller höheren wissenschaftlichen Bildung für alle Zeiten bleiben muß. Das ist das eine, was man, wie mir scheint, vor allem zu beachten hat, wenn man von einer zweckmäßigen Gestaltung der wissenschaftlichen Unterrichtsanstalten handeln will. Aber das andere ist ebenso wichtig. Der Geist der Menschheit schreitet fort von Stufe zu Stufe, und wenn die Jugend jeder Weltperiode zu dem jedesmaligen geistigen Standpunkte herangezogen werden soll, auf dem die bereits Gebildeten der Nation stehen, so ist es auch erforderlich, daß jenes Normalbildungsmittel des Studiums des classischen Alterthums zu dem gesunden Geiste der Gegenwart immer wieder in das richtige Verhältnis gesetzt werde. Und wenn also das classische Alterthum unabänderlich das wichtigste Bildungsmittel in den höheren Schulen bleiben wird, so wird sich doch die Art und Weise, wie sein Studium betrieben wird, stets nach dem Geiste der Gegenwart zu modificiren haben. Wir sollen, indem wir die Griechen und Römer studiren, nicht zu Griechen und Römern werden, sondern zu Christen im echten Sinne des Wortes und zu Männern, die der Idee des Deutchthums entsprechen, und darum müssen in der Art und Weise, in der wir das classische Alterthum studiren, die Beziehungen schon zu erkennen sein zu dem, was wir in der Gegenwart werden sollen. Schon zur Reformationzeit setzte man in der Organisation der Gymnasien, die von Melancthon und Sturm ausgieng, das classische Alterthum in die innigste Beziehung zu dem neu erwachten evangelischen Christenthum und nahm auch von den sonstigen Wissenschaften, z. B. von der Mathematik und der Naturwissenschaft auf, was die Zeit nur irgend schätzenswerthes darbot. Gar viele in unserer Zeit möchten den Gymnasien dieselbe Organisation ertheilen, die sie zur Reformationzeit wie von selbst annahmen, aber diese bringen in den Streit über die Gestaltung dieser Anstalten nur die größte Verwirrung hinein. Um nur eins anzuführen, so kann die lateinische Sprache hinsichtlich des praktischen Gebrauchs auf höheren Schulen niemals wieder dieselbe Stellung einnehmen, die sie zur Zeit der Reformation und noch zwei Jahrhunderte später hatte. Damals war die lateinische Sprache die Sprache der Wissenschaft, die Sprache der Kirche, die Sprache der Diplomatie; es war daher natürlich und nothwendig, daß jeder, der nach höherer wissenschaftlicher Bildung strebte, auch der lateinischen Sprache sich bemächtigen und sich befähigen mußte, sie fließend und gewandt zu sprechen und zu schreiben. Es war deshalb auch nothwendig, daß sich die Gymnasien die Aufgabe stellten, die lateinische Sprache ihren Zöglingen gleichsam zur zweiten Muttersprache zu machen. Nun aber ist gegenwärtig die Muttersprache die wissenschaftliche Sprache geworden und alle die Uebungen, die früher bloß zu dem Zwecke angestellt wurden, um die lateinische Sprache den Zöglingen zum Organ der praktischen Mittheilung des Gelernten und Gewußten oder zur Reproduction der gewonnenen Bildung zu machen, sind nunmehr überflüssig geworden und in Wegfall zu bringen. Dagegen ist darauf hinzuwirken, daß der Gymnasiast in den Geist der Muttersprache die gründlichste und umfassendste Einsicht gewinne, was besonders auch durch das Studium einiger Meister-

werke der deutſchen Literatur bewirkt wird, und daß er die deutſche Sprache in allen Verhältniſſen ruhig, gewandt und angemessen zu gebrauchen verſtehe. Die allerfruchtbarſte Uebung in der Muttersprache beſteht aber darin, daß die in den alten Meiſterwerken enthaltenen Anſchauungen und Vorſtellungen in der Muttersprache reproducirt werden. Schon aus dieſem Grunde wird der gegenwärtige Gymnaſialunterricht ganz anders organiſirt werden müſſen, als noch vor 100 bis 150 Jahren. Ein anderer Grund liegt aber darin, daß der Geiſt und der Inhalt der Wiſſenſchaften jetzt ganz anders geworden ſind, als ſie noch vor 100 Jahren waren, und weil es denn doch die ſchließliche Aufgabe der Gymnaſien ſein muß, die ſtudirende Jugend in den bewährten Geiſt der Gegenwart hereinzuziehen, ſo bekommt auch dadurch das Studium des claſſiſchen Alterthums ein anderes Verhältniß zu dem letzten Zwecke der wiſſenſchaftlichen Bildung, als es früher haben konnte. Man denke nur an die Naturwiſſenſchaften, zu welcher Tiefe und Bedeutung ſie ſich in den letzten drei Jahrhunderten entwickelt haben und welchen Einfluß ſie auf die Anſchauung und Denkweiſe des gegenwärtigen Geſchlechts ausüben! Wer ſich dieſem Einfluß entziehen wollte, der würde ſich auch im Leben iſoliren, und diejenigen, die ſich zu Leitern der Nation heranbilden wollen, würden der-eiſt im Leben eine ſehr klägliche Rolle ſpielen, wenn ſie ſich nicht mit den bewährten Reſultaten der Naturwiſſenſchaften vertraut gemacht und ſich dieſelben zu einem Elemente ihrer geiſtigen Bildung gemacht hätten. Gewiß würden daher die Gymnaſien außerhalb ihrer Zeit ſtehen und gewiſermaßen in einen Winkel geſchoben werden, wenn ſie nicht auch auf die Naturwiſſenſchaften die gebührende Rückſicht nehmen wollten.

Dieſe und ähnliche Betrachtungen ſtehen aber mit dem Vorinſer'schen Streite in engſter Verbindung. Denn dieſer Streit, der aus der Klage über die Vielheit der Lehrgegenſtände und der Beſchäftigungen in den Gymnaſien entſprang, führte unmittelbar zu der Frage nach der Concentration des Gymnaſialunterrichts, d. h. zu der Frage, wie dem Gymnaſialunterrichte alles maſſenhafte und den Geiſt belaſtende zu nehmen und eine einfache aus dem Zwecke und Bedürfniß der wiſſenſchaftlichen Bildung reſultirende Organiſation zu geben ſei. Es mußte zugegeben werden, daß auch in den preußiſchen Gymnaſien trotz der ſorgfältigen Leitung, deren ſich das Gymnaſialweſen in Preußen erfreut hat, den Zeitbedürfniffen zwar im allgemeinen Rechnung getragen war, daß aber gar vieles mehr neben einander lag, als in lebendiger Wechſelwirkung ſtand. Es war aber ein unglücklicher Gedanke, wenn man, um die vorhandenen Uebelſtände zu beſeitigen, die modernen Elemente des Gymnaſialunterrichts möglichſt beſeitigen und eine frühere Organiſation der Gymnaſien, die ſich ſeit der Reformation etwa zwei Jahrhunderte lang als zeitgemäß bewährt hatte, zurückruſen wollte. Das war eine Concentration des höheren wiſſenſchaftlichen Unterrichts nach rückwärts, während die rechte Concentration nach vorwärts geht und die in der Gegenwart liegenden berechtigten Tendenzen in einem einfachen und in ſich begründeten Geſamtbilde zu faſſen ſucht. Als charakteriſtiſche Kennzeichen dieſer retrograden Concentrationsbeſtrebungen ſind zu betrachten: die ſtiefmütterliche Behandlung der Muttersprache und der deutſchen Literatur, ſowie des naturwiſſenſchaftlichen Unterrichts, endlich auch das Drängen auf confeſſionelle Gymnaſien, während das eigentlich Confeſſionelle der Allgemeinheit dieſer Anſtalten widerſpricht, ſo nothwendig es iſt, daß der allgemeine religiöſe und ſittliche Geiſt des Chriſtenthums das Lebenselement iſt, das ſie athmen. Eine Folge von dieſen retrograden Beſtrebungen beſteht nun auch darin, daß die verachteten modernen Elemente ſich um ſo entſchiedener in beſonderen Anſtalten eine Bildungsſtätte ſuchten und errangen und den Anſpruch machten, ſich den Gymnaſien ebenbürtig zur Seite zu ſtellen, ja ſie zu überflügeln. So iſt man denn bereits ſo weit gekommen, daß man bei allem Bemühen, die Gymnaſien zu concentriren, die Concentration des höheren Bildungswefens im allgemeinen verloren hat, indem bei uns jetzt die Gymnaſien, die Realschulen und ſogar die Cadettenanſtalten den gleichen Anſpruch erheben, die höchſte wiſſenſchaftliche Vorbildung zu geben, während man zu einem deutlich erkannten Ziele ſonſt doch nur einen Weg hat oder doch nur einen, der von allen der

zweckmäßigste ist. Wenn alle diejenigen, die in allen Sphären des staatlichen und bürgerlichen Lebens die Leiter sein sollen, derselben allgemeinen Vorbildung bedürfen, d. h. desselben lebendigen Interesses für das Wahre und das Gute, desselben sittlichen Charakters, derselben Fähigkeit, klar, gründlich und zusammenhängend zu denken, derselben Fertigkeit, das Gedachte richtig, klar, gewandt und angemessen auszusprechen, endlich derselben Vertrautheit mit den allgemeinen Verhältnissen des natürlichen und menschlichen Lebens; so wird auch für alle solche eine gemeinsame Bildungsanstalt gefunden werden können, auf welcher dieses Ziel der allgemeinen Bildung erreicht wird. Wenn eine solche gefunden sein wird, erst dann wird nach meinem Dafürhalten das höhere Bildungswesen in unserem Volke concentrirt sein und erst dann wird das deutsche Nationalleben auch von dieser Seite als ein einig und kräftiges sich darstellen können*).

Dr. Deinhardt †.

Lübeck, f. Hansestädte.

Lüge, f. Wahrhaftigkeit, Ehrlichkeit.

Lüsterheit, f. Mäßigkeit.

Luther, Martin, wurde am 10. Novbr. 1483 zu Eisleben geboren, wohin seine Eltern von Mähra gezogen waren. Sein Vater Hans Luther war ein ehrlicher Bergmann, seine Mutter Margaretha geb. Lindemann eine gottesfürchtige und fromme Frau. Von Eisleben zogen die Eltern bald wieder weg nach Mansfeld, wo der Vater in den Rath kam. Beide, Vater und Mutter, zeigten in der Zucht Strenge und Ernst. Luther sagt selbst, daß seine Eltern ihn so hart gehalten hätten, daß er darüber gar schwächern worden sei. Die Mutter stäubte ihn einmal um einer geringen Nuß willen, daß das Blut sloß. Auch sein Vater stäubte ihn einmal so sehr, daß er ihn sloß und ihm gram ward, bis er ihn wieder zu sich gewöhnte. „Ihr Ernst und gestreng Leben, das sie mit mir führten, verursachte mich, daß ich danach in ein Kloster lief und Mönch wurde; aber sie meintens herzlich gut.“ In der lateinischen Schule, in die ihn der Vater mit herzlichem Gebet brachte, lernte der Knabe fleißig und schleunig seine zehn Gebote, den Kinder glauben, das Vaterunser neben der Grammatik und christlichen Gesängen. Im 14. Jahre kam er nach Magdeburg in die Schule, welche damals vor vielen anderen weit berühmt war. Dasselbst gieng er nach Brot und sang vor den Bürgerhäusern. Im folgenden Jahre bezog er die Schule zu Eisenach. Als er auch dort eine Zeitlang sein Brot vor den Thüren ersang, nahm ihn Frau Cotta, eine andächtige Frau, zu sich an ihren Tisch, weil sie um seines Singens und herzlichen Gebetes willen in der Kirche sehnliche Zuneigung zu ihm trug. „Darum, sagte er später einmal, verachte mich nicht die Gefellen, die vor der Thür panem propter deum sagen und den Brotreihen singen. Ich bin auch ein solcher Partekenhengst gewest. Das sind die rechten, die in geflickten Mänteln und Schuhen gehen und das liebe Brot vor den Thüren sammeln, das werden oft die beste, gelehrteste und vornehmste Leute. O verzaget nicht! ihr guten Gefellen, die ihr jetzt in die Current gehet, andere formulirt und mit im Chore seid, manchem unter euch ist ein Glück bescheeret, dahin ihr jetzt nicht gedenket, allein seid fromm und fleißig.“ Da sich auf der Eisenacher Schule schon vis ingonii acerrima et imprimis ad eloquentiam idonea zeigte, sandten ihn seine Eltern 1501 auf die hohe Schule zu Erfurt, wo er die freien Künste mit großem Ernste und besonderem Fleiße studirte und eine Zeitlang nach dem Willen seines Vaters der Rechtsgelehrtheit oblag. Er versäumte keine Lektion und wenn man nicht öffentlich las, hielt er sich auf der Universitätsbibliothek auf. Alle Morgen sieng er sein Lernen mit Gebet an, getreu seinem Sprüchwort: „fleißig gebetet ist über die Hälfte studiret.“ Außer der Dialektik, Physik und Ethik studirte er fleißig die römischen Classiker und bekam zum erstenmale eine vollständige lateinische Bibel in die Hand. Noch am Ende

*) Ueber die in diesem Artikel berührten verschiedenen Fragen vergleiche man die verwandten Artikel, wie Aufgaben, Concentration, Gynnasium, Körperliche Erziehung II., Lektionsplan, Lehrplan, Reibesübungen zc.

des Jahres 1505, in welchem er Magister geworden war, wurde er aus frommem Bedürfnis und „mit schrecklicher Erscheinung vom Himmel gerufen“ in's Kloster getrieben gegen den Willen seines Vaters, der in dem Schrecken einen teuflischen Betrug sah und den Sohn an den Gehorsam mahnte, den er den Eltern schuldig sei. Hier studirte er neben der Bibel fleißig den Augustinus und die Scholastiker. Aus den heftigen Anfechtungen, in die er bei seinem Streben, durch klösterliche Heiligkeit die ewige Seligkeit zu erwerben, verfiel, wurde er endlich durch Kasteiungen und harte Bußkämpfe zu dem Glauben an die freie Gnade Gottes erhoben, auf die er fortan sein Leben und den Neubau der Kirche gründete. 1508 wurde er an die neugestiftete Universität Wittenberg berufen als Professor der Ethik und Dialektik, was seiner Neigung nicht entsprach, da er mit der scholastischen Philosophie und dem Aristoteles bereits gebrochen hatte. Als er daher im März 1509 Baccalaureus ad Biblia wurde, las er fortan Theologie. Im Jahre 1512 wurde er Doctor der Theologie. Dem Eide getreu, den er geleistet, las er die heilige Schrift mit höchstem Fleiß, nahm dabei die alten Väter und Kirchenlehrer zu Rathe, studirte eifrig die griechische und hebräische Sprache und bekämpfte die Scholastiker und den Aristoteles. Frei von dem humanistischen Enthusiasmus seiner gelehrten Zeitgenossen schätzte er die classischen Sprachen hauptsächlich des Bibelstudiums halber. 1517 am 31. October schlug er die Thesen an die Schloßkirche zu Wittenberg an. Die weiteren Momente der durch Luther hervorgerufenen und getragenen Reformation der Kirche verfolgen wir hier nicht, wo es gilt, den großen Mann in seinem Reformationswerke auf dem Gebiete der Jugendbildung und Erziehung näher zu schildern. Von besonderer Bedeutung für diese Seite seiner Thätigkeit war es, daß 1518 Philipp Melanchthon als Professor der griechischen Sprache an die Universität Wittenberg berufen wurde. Es ist bekannt, wie groß Luther's Freude über diese Berufung war, wie er nicht Worte genug finden konnte im Preise der Gelehrsamkeit und übermenschlichen Gaben Melanchthon's und wie er selbst, um das Griechische gründlicher zu lernen, als Schüler sich zu seinen Füßen setzte. Melanchthon fühlte sich bald ebenso mächtig von dem gewaltigen Manne angezogen und schloß sich ihm in herzlicher Liebe an. Es kann nicht genug hervorgehoben werden, wie sehr dadurch das ganze Verhalten der Humanisten zur Reformation bestimmt wurde und wie Luther gerade die bedeutenderen unter ihnen nöthigte, seine Wege zu gehen und dem Zuge des Jahrhunderts, der ein durchaus religiöser war, zu folgen*). Nachdem Melanchthon bereits 1527 eine Kirchen- und Schul-Visitation in Thüringen gehalten hatte, in Folge deren mit Luther's Approbation das Visitationsbüchlein erschienen war, in welchem auch der sog. sächsische Schulplan enthalten ist, vollzog Luther, von Bugenhagen und Justus Jonas unterstützt, in den Jahren 1528 und 1529 im Kurkreis und Meissen eine gleiche Visitation, die ihn veranlaßte, um der großen Unwissenheit der Geistlichen und Laien abzuwehren, den großen und kleinen Katechismus zu schreiben.

*) „In ihren lateinischen Kreisen — sagt Gregorovius von der zur Zeit des Wiederaufblühens des classischen Alterthums halbantike gewordenen italienischen Nation — erzeugte die Renaissance mit der Reproduction der antiken Literatur nur die Reformation der Bildung überhaupt; sie ergriff das Leben der Italiener wesentlich künstlerisch als Darstellung der schönen Persönlichkeit, während die germanische Renaissance sich in die Tiefen der Religion wandte und die Reformation der Kirche als ihre Aufgabe begriff.“ Geschichte der Stadt Rom im Mittelalter. 2te Auflage. Bd. VII. S. 516. Man muß bei ihm lesen, was er im 8. Band, Buch 14 von den Wegen schreibt, auf welche die Humanisten in Italien zur Zeit unserer deutschen Reformation gerathen waren und sind, um auch nach dieser Seite hin das Werk Luther's zu würdigen. „In Italien selbst blieb nach dem Sieg der Gegenreformation nur der katholische Cultus ohne Glauben und ohne Geist bestehen; und die stumpfe Gleichgültigkeit des Volks gegen die Religion, ein Erzeugniß sowohl der Verweltlichung der Kirche als der Renaissance, ist noch am heutigen Tage das größte Hinderniß für die moralische Verjüngung des italienischen Nationalgeistes.“ A. a. D. S. 517. Vgl. Guers, Ueber den Einfluß des Humanismus auf das geistige Leben Deutschlands (N. Jahrb. 1879. Heft 11., 2te Abth. S. 534 ff.)

Bereits 1520 hatte Luther seine Schrift an den christlichen Adel deutscher Nation herausgegeben und in derselben die Verbesserung der deutschen Universitäten dringend empfohlen. In demselben Jahre war seine „Kurze Form die zehen Gebote, Glauben und Vater Unser zu betrachten“ erschienen. 1521 begann er die Uebersetzung der heiligen Schrift. Im J. 1524 verfaßte Luther das berühmte Schreiben an die Rathsherrn aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollten. Im J. 1530 erschien die Predigt, daß man die Kinder zur Schule halten solle. Wenn auch Luther später bis zu seinem Tode die Aufgabe des Unterrichtes und der christlichen Erziehung nicht weiter in besonderen Schriften darlegte, so enthalten doch auch seine aus verschiedenen Zeiten herrührenden Predigten, Bibelauslegungen, Tischreden und Briefe so viele hierauf bezügliche Aussprüche, daß man erkennt, wie er während seiner ganzen Wirkksamkeit die Reformation der Kirche in innigem Zusammenhange mit der Verbesserung der Kinderzucht und des Unterrichtes aufsaßte.

Es ist schwer, die Fülle überall ausgestreuter inhaltvoller Bemerkungen über christliche Kinderzucht, die alle von der tiefsten Kenntnis des menschlichen Herzens und von der klarsten Einsicht in die Noth und die Bedürfnisse des Volkes zeugten, in's Kurze zusammenzufassen. Man möchte den großen Mann am liebsten überall selbst reden lassen, wie es K. v. Kaumer in der Geschichte der Pädagogik gethan hat. Luther erkannte es tief, daß alle Nothstände in der Christenheit daher kommen, daß sich niemand der Jugend annimmt. „Soll es wieder in einen guten Schwang kommen, so muß es wahrlich an den Kindern angefangen sein.“ Festgegründet im Worte Gottes führte er seine Ermahnungen überall auf die heilige Schrift zurück und holte von dort der rechten Kinderzucht Exempel. Gegenüber der römischen Werkheiligkeit, die sich durch Mönchsleben und Klosterübungen, durch Fasten und Kasteiungen den Himmel verdienen wollte, wies er mit Nachdruck darauf hin, daß es die höchsten und besten, Gott wohlgefälligsten Werke seien, die man an den Kindern thut, an denen man Himmel und Hölle verdienen könne. Das sind die Hungrigen, Durstigen, Nackenden, Gefangenen, Kranken, Fremdlinge, von denen der Herr spricht bei Matthäus 25, 35, 36. Er erinnerte an Abraham, an dem Gott zeigt, daß die Strafe, die er über Sodom verhängen wollte, ihm nütze sein würde, seine Kinder in der Furcht Gottes aufzuziehen (1. Mos. 18, 19), an Sarah und Rebecca, die die vortrefflichsten Hausmütter gewesen, an Jonadab, der herrlich gelobt wird in seinen Kindern, darum daß er sie fromm und gottselig auferzogen hatte, an Tobias, Susanna u. a., die also erzogen wurden. Wiederum hob er hervor, was Eli verdient habe, daß er seine Kinder übel zog, wie geschrieben steht im 1. Buch Sam. 3, 13. In König Salomon, der unter seinen königlichen Geschäften das Buch Proverbiorum für das junge Volk gemacht, sah er ein Exempel für alle Könige und Herren, daß sie sich auch der Jugend annehmen sollten. Aber als das höchste Vorbild stellte er Christum selbst hin, der die Kinder zu sich kommen läßt und sie uns befehlet, indem er die Engel rühmt, die ihrer warten, der nicht bloß lehret, ein wie großer Dienst es ist, so man das junge Volk wohl ziehet, sondern der auch greulich zürnt, so man sie ärgert und verderben läßt.

Der Ehestand, der durch die Reformation zu Ehren kam und den Luther nicht genug rühmen und preisen kann, hat als die liebeichste und beste Arbeit, daß man die Kinder, die uns Gott giebt, versorget und auferziehet. Er ist ein heiliger Stand, und jeder Vater soll ein Pfarrer und Bischof seines Hauses sein. „Ein Hausvater, der sein Haus in Gottesfurcht regieret, seine Kindlein und Gesinde zu Gottesfurcht und Erkenntnis, zu Zucht und Ehrbarkeit ziehet, der ist in einem seligen, heiligen Stande. Also eine Frau, die der Kinder wartet mit Essen, Trinken geben, Wischen, Baden, die darf nach keinem heiligeren, gottseligeren Stand fragen. Was kann doch in der Gemeinde Gottes besseres und nützeres gelehrt werden, denn das Exempel einer gottseligen Hausmutter, die da betet, seufzet, schreiet, Gott danket, das Haus regieret, thut was das Amt eines frommen Weibes mitbringet, begehret, daß sie möge Kinder haben mit großer Keuschheit, Dankbarkeit und Gottseligkeit? Was sollte sie mehr

thun? Aber der Papst, Cardinäle und Bischöfe sollen das nicht sehen, denn sie sind es nicht werth.“ Ein solches Haus nennt er eine rechte Kirche, ein auserwählet Kloster, ja ein Paradies. Denn Vater und Mutter werden Gott hier gleich; denn sie sind Regenten, Bischöfe, Papst, Doctor, Pfarrherr, Prediger, Schulmeister, Richter und Herr. Darum sieht er auch in dem Ehestande den Ursprung alles weltlichen Regimentes und in dem Hausregiment das Fundament des guten Völkerregimentes. In seiner Auslegung von 2. Mos. 20, 21 sagt er: „So haben wir nun genugsam im vierten Gebot gehöret, wie man Vater und Mutter ehren soll und was dies Gebot in sich halte und lehre; also daß man es wohl greifen kann, daß Gott viel daran gelegen ist, daß dieser Gehorsam gegen Vater und Mutter im Schwange gehe. Und wo solches nicht geschieht, da sind keine guten Sitten, noch ein gut Regiment. Denn wo in Häusern Gehorsam nicht gehalten wird, wird man es nimmermehr dahin bringen, daß eine ganze Stadt, Land, Fürstenthum oder Königreich wohl regieret werde. Denn da ist das erste Regiment, davon einen Ursprung alle anderen Regimente und Herrschaften haben. Wo nun die Wurzel nicht gut ist, da kann weder Stamm noch gute Frucht folgen. Denn was ist eine Stadt anders, denn ein Haufen Häuser? Wie sollte denn die Stadt wohl regieret werden, wo in den Häusern kein Regiment ist; ja, da weder Kind, Knecht noch Magd gehorsam ist? Item, ein ganz Land; was ist es anders, denn ein Haufen Städte, Märkte und Dörfer? Wo nun die Häuser übel regieret werden, wie kann ein ganzes Land wohl regieret werden? Ja, da muß nichts anderes draus werden, denn eitel Tyranei, Zauberei, Morden, Dieberei, Ungehorsam. Denn ein Fürstenthum ist ein Haufen Länder und Grafschaften, ein Königreich ein Haufen Fürstenthümer, ein Kaiserthum ein Haufen Königreiche. Diese alle spinnen sich aus einzlichen Häusern. Wo nun Vater und Mutter übel regieren, lassen den Kindern ihren Muthwillen, da kann weder Stadt, Markt, Dorf, Land, Fürstenthum, Königreich noch Kaiserthum wohl und friedlich regieret werden. Denn aus dem Sohne wird ein Hausvater, ein Richter, Bürgermeister, Fürst, König, Kaiser, Prediger, Schulmeister u. Wo er nun übel erzogen ist, werden die Unterthanen wie der Herr, die Gliedmaßen wie das Haupt. Darum hat Gott als am nöthigsten angefangen, daß man im Hause wohl regiere. Denn wo das Regiment im Hause wohl und rechtschaffen gehet, ist den anderen allen wohl gerathene Ursache, denn wir sehen, daß das ganze menschliche Geschlecht daher kömmet. Denn es hat Gott also gefallen, daß aus Vater und Mutter die ganze Welt herkomme.“

Christliche Kinderzucht hält Luther für eine schwere und mit großer Verantwortlichkeit verbundene Sache. Darum will er, daß ein jeglicher ehrlicher Mensch seines Kindes Seele mehr, tiefer, fleißiger ansehe, denn das Fleisch, das von ihm kommen ist, und sein Kind nicht anders achte, denn als einen köstlichen ewigen Schatz, der ihm von Gott befohlen sei zu bewahren, daß ihn der Teufel, die Welt und das Fleisch nicht stehlen und umbringen. Denn er wird von ihm gefordert werden am Tode und jüngsten Tage, mit gar scharfer Rechnung. Mit ernster Mahnung zieht Luther hieher das Heulen und Klagen derer, die da rufen werden Luc. 23, 29: „D selig sind die Leiber, die nicht Kinder geboren haben, und Brüste, die nicht gesäuet haben.“

Die Aufgabe aller christlichen Kinderzucht faßt er in dem Worte des Paulus Ephes. 6, 4 zusammen: „Ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn, sondern ziehet sie auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn.“ Bei Erklärung dieser Worte (in der Auslegung des 4. Gebotes) hebt L. zuerst hervor, daß es Pflicht der Eltern sei, ihre Kinder nicht mit Ungeßüm zu erziehen, nicht zu Zorn und Kleinmüthigkeit zu reizen, damit der Kinder Gemüth, weil es noch zart ist, nicht ganz in Furcht und Blödigkeit gerathe und erwache in ihnen ein Haß gegen die Eltern. Durch Liebe werde weit mehr ausgerichtet, als durch knechtische Furcht und Zwang. Auch soll es den Weibern, die der Kinder warten, nicht gestattet sein, mit Larven und Schreckbildern und anderen Gaukeleien die Kinder zu fürchten zu machen. Vielmehr sollen die Kinder also erzogen werden, daß sie eine gute Furcht haben mögen, daß sie die Dinge fürchten, die man

fürchten soll. In der Auferziehung „in der Zucht und Vermahnung zum Herrn“ (εὐ
 παιδείᾳ καὶ φοβῶντι κυρίου) sieht er die zwei Stücke, daß man sie soll lehren, was
 zu lehren ist, und strafen, wenn sie der Lehre nicht nachkommen. Die Lehre hat es
 vor allem mit geistlichen Dingen zu thun, daß man sie erst Gott ergebe, dann welt-
 lichen Geschäften. „Das ist aber die Lehre Gottes, so du die Kinder lehrest erkennen
 den Herrn Christum, daß du sie lehrest, stets im frischen Gedächtnis haben, wie er
 für uns gelitten hat, was er gethan und was er verheißten hat. Also war den Kindern
 Israel von Gott geboten, daß sie ihren Kindern und Nachkommen erzählen sollten die
 Wunder, die Gott ihren Vätern in Aegypten gethan hatte (Ps. 78, 4). Und wenn
 sie nun solches wissen und noch nicht lernen Gott lieben, ihm danken und beten und
 Christo nachfolgen, soll man weiter vornehmen die Strafe des Herrn; das ist, halte
 ihnen vor das schreckliche Gericht Gottes und seinen Zorn über die Bösen. Dieses
 will Gott den Kindern vielmehr vorgehalten haben, als der Menschen, das ist unsere
 eigene Strafe. Und das nicht ohne Ursache; denn daraus lernen sie allwege über sich
 zu Gott aufsehen und nicht Menschen, sondern Gott fürchten. Dann sollte man sie
 allein gewöhnen zu der Eltern Furcht, so käme es dazu, daß sie endlich auch in den
 Dingen, die Gott angenehm, sich vor den Menschen fürchten, und würden also klein-
 müthig werden. Darum soll man die Kinder also ziehen, nicht daß sie ihre Eltern
 fürchten, sondern daß sie wissen, daß sie Gott erzürnen, wenn sie ihre Eltern nicht
 fürchten.“ — Was die Lehre betrifft, so fordert er, daß keiner sollte ein Vater werden,
 er hätte denn gelernt, daß er seinen Kindern kann predigen die Gebote Gottes und
 das Evangelium, daß er fromme Christen zöge, also daß ein Vater eigentlich ein Bischof
 und Pfarrer seines Hauses sein soll. Er hält es für die Schuldigkeit eines jeglichen
 Hausvaters, daß er die Woche zum wenigsten einmal seine Kinder und Gesinde um-
 frage und verhöre, was sie von Religion wissen oder lernen, und wo sie es nicht können,
 mit Ernst dazu halte. Insbesondere verlangte er, daß die Eltern ihren Kindern etliche
 sonderliche Gebetlein verordnen und sprechen lassen, wenn sie zu Tisch oder Bette gehen
 wollen, in welchem sie die Sünde bekennen und Gott beide, ihre eigene und gemeine
 Gefahr und Noth, vortragen und um Errettung und Linderung bitten. Von den
 öffentlichen Predigten in den Kirchen erwartete er für die Jugend wenig, da die Kinder
 nicht viel davon lernen und behalten. Darum wollte er, daß die Eltern in den Häusern
 daselbige, das sie in der Kirche von den Predigern gehört haben, ihre Kinder und
 Gesinde fleißig lehren und darüber verhören. Das Strafamt der Eltern hielt er
 für ein Werk der göttlichen und christlichen Liebe. Eltern sollen ihre Kinder auch mit
 Ruthen und Schlägen züchtigen, auf daß etwas gutes aus ihnen werden möge, gleich
 wie das deutsche Sprichwort lautet: Je lieber Kind, je schärfere Ruthen. Wenn man
 einen Sohn, der voll Untugend ist, vermahnt, und wo es nicht helfen will, mit ernst-
 lichen Worten strafet, ja auch Ruthen und Knüttel aufträgt, daß der Sünde und Unart
 in der Zeit gewehret werde, das heißt Barmherzigkeit geübet. Müßen doch zuweilen
 die Aerzte ein Bein oder Arm abnehmen, auf daß der Leib errettet werde. Warum
 wollte man hier zürnen, da es nicht um das zeitliche Leben, sondern um das ewige,
 und nicht um den Leib, sondern um die Seele zu thun ist. Darum ist's „ein Werk
 der Barmherzigkeit, das Gott belohnen will, wo böse Kinder und Gesinde im Hause
 ist, daß man einen eichenen Butterwecken in die Hand nehme und schmiere ihnen die
 Haut damit voll. Solches ist eine geistliche Salbe wider der Seelen Krankheit, die
 da heißt Ungehorsam gegen Vater und Mutter.“ Ein solches Zürnen der Eltern soll
 aber kein böser Zorn sein, sondern ein Zorn der Liebe, ein freundlicher, väterlicher
 Zorn, wie die mit einander zürnen, die sich lieb unter einander haben. Welcher Zorn
 dazu dient, daß die Liebe hernach desto hitziger und ganz neu wird. Darum lobte
 Luther die Eltern, die, wenn sie die ungehorsamen Kinder nach Verdienst gestrafet haben,
 ihnen darnach wieder gute Worte geben und sie also gleichsam wieder versöhnen. Denn
 solche Unbeständigkeit diene für die Kinder, daß sie darum nicht, weil sie sich vor der
 Ruthe fürchten, auch den Eltern feind werden. Kurz und treffend sagte er über das

Verhältnis der Strenge zur Milde: Man muß also strafen, daß der Apfel bei der Ruthe sei. Wie sich die Eltern bei Ausübung ihres Strafamtes vor allzu großer Strenge und Erbitterung zu hüten haben, so sollen sie auch nicht durch falsche Naturliebe sich verblenden lassen, daß sie ihre Kinder hätscheln und verzärteln, indem sie das Fleisch derselben mehr achten denn die Seele. „Eltern, die ihre Kinder allzusehr lieben, lassen ihnen den Muthwillen, die thun nichts anderes, als daß sie dieselben hassen. Sie erziehen einen Bösewicht, den sie einmal zum Rabenstein begleiten müssen, und der seinen eigenen Eltern die Nasen abbeißet. Darum spricht der weise Mann, Sprüchw. 13, 24: Wer der Ruthe schonet, der hasset sein eigen Kind, wer aber sein Kind lieb hat, der stäupet es vielmal. Item 22, 15: Es ist in eines jeglichen Kindes Herzen thörllich Vornehmen; aber die Ruthe mag das alles austreiben. Item Salomon Cap. 33, 14: Schlägst du dein Kind mit Ruthe, so wirst du seine Seele von der Hölle erlösen.“

In dem Gebote der Schrift, daß Kinder ihren Eltern gehorsam sein sollen in dem Herrn, findet er für die Eltern die Mahnung, daß sie nicht allein Eltern sein sollen nach dem Fleisch, wie die Heiden, sondern in dem Herrn. Darum hielt er die Kinder, bei deren Erziehung die Eltern gegen Gottes Gebot handeln, nicht für gebunden, ihren Eltern zu gehorchen. „Wo die Eltern so mürrisch sind, sagt er, und die Kinder weltlich ziehen, sollen die Kinder ihnen in keinem Gebote gehorsam sein. Denn Gott ist in den ersten drei Geboten höher zu achten, denn die Eltern. Weltlich aber ziehen, heiße ich das, so sie lehren nicht mehr suchen, denn Lust, Ehre und Gut oder Gewalt dieser Welt.“ Er klagt darüber, daß viele allein darauf gedenken, daß sie die Kinder schmücken und machen, daß sie gesehen werden vor der Welt; bereiten ihnen Reichthum, hangen den Dreifack Gold an den Hals. „Viele wollen große Herrn und reiche Junker draus ziehen und machen. Es geschieht aber gemeinlich, daß großer Herrn Kinder selten wohl gerathen. Die verderben ihre Kinder, die ihnen Anlaß geben, die Welt lieb zu haben, die nicht weiter für die Kinder sorgen, denn daß sie tapfer einher treten, springen, tanzen und sich zieren können, den Leuten gefallen, ihre Begierden reizen, sich der Welt gleichstellen.“ Andererseits aber will er keineswegs, daß die Jugend auf mönchische Weise von der Welt abgesondert werde. „Salomon, sagt er, ist ein rechter königlicher Schulmeister. Er verbietet der Jugend nicht, bei den Leuten zu sein oder fröhlich zu sein, wie die Mönche ihren Schülern; denn da werden eitel Hölzer und Klöße draus, wie denn auch Anselmus gesagt hat: Ein junger Mensch, so eingespant und von der Welt abgezogen, sei gleich wie einen feinen jungen Baum, der Frucht tragen könnte, in einen engen Topf pflanzen. Denn also haben die Mönche ihre Jugend gefangen, wie man Vögel in die Bauer setzet, daß sie die Leute nicht sehen, noch hören müßten, mit niemand reden durften. Es ist aber der Jugend gefährlich, also allein zu sein, also gar von Leuten abgesondert zu sein. Darum soll man junge Leute lassen hören und sehen und allerlei erfahren; doch daß sie zur Zucht und Ehren gehalten werden. Es ist nicht ausgerichtet mit solchem mönchischen Zwange. Es ist gut, daß ein junger Mensch viel bei den Leuten sei; doch daß er ehrlich zur Redlichkeit und Tugend gezogen und von Lastern abgehalten werde. Jungen Leuten ist solcher tyrannischer mönchischer Zwang ganz schädlich und ist ihnen Freude und Ergögen so hoch vonnöthen, wie ihnen Essen und Trinken ist; denn sie bleiben auch desto eher bei Gesundheit.“

Den größten Werth aber legt L. darauf, daß die Eltern sich befeßigen, daß ihre Kinder nicht böse, ärgerliche Exempel sehen und dadurch verlegt und verführt werden. Denn die Jugend ist wie ein Zunder, der über die maßen leichtlich fahet, was böse und ärgerlich ist. Insbesondere sündigen die schwer, die schandbare Worte reden vor jungen, unschuldigen Knaben und Mägdelein. Solche Leute werden schuldig aller Sünden, die da entspringen aus ihren unbedachtamen Worten. Denn das zarte und unerfahrene Alter wird gar leichtlich mit solchen Reden besleckt, und was noch ärger ist, es behält gar lange solche unflätige Worte; gleich als wenn ein Fleck kommt

in ein feines Tuch, der setzet sich viel fester darein, denn so er in ein grob und rauh Tuch gekommen wäre. Hiesfür beruft er sich auf die Erfahrung, die schon die Heiden gemacht haben, unter Anführung der Worte des Horatius: Quo semel est imbuta recens servabit odorem Testa diu und der Stelle aus Juvenal: Maxima debetur puero reverentia. Mit gewichtigen Worten aber erinnert er vor allem an den Ausspruch des Herrn: „Wer aber ärgert dieser Geringsten einen, die an mich glauben, dem wäre besser, daß ein Mühlstein an seinen Hals gehänget würde und er ersäufet würde im Meer, da es am tiefsten ist“, und führt aus, wie die hier angedrohte Strafe genugsam beweise, wie groß die Sünde eines den Kindern gegebenen Aergernisses sei, da Gott selbst auf den Todtschlag keine leibliche größere Strafe gesetzt habe.

Luther klagt bitter, daß die Eltern ihre Pflicht nicht in der rechten Weise erfüllen. Niemand sei, der seine Kinder lasse recht beten und sie lehre die Stücke, so zur Seligkeit gehören. Er vergleicht solche Menschen, die ihre Kinder nicht lehren und unterweisen, mit den Thieren, die ihre eigenen Jungen fressen und verderben ihre eigenen Früchte. Von dieser Vernachlässigung der Kinderzucht komme es allein her, daß so ungezogen und wild Volk unter den Deutschen und Christen ist, dergleichen man keine in der Welt findet. Insbesondere straft er die Gleichgültigkeit, mit der die Schulbildung vernachlässigt wird. Niemand will Kinder anders erziehen, denn auf Wiß und Kunst zur Nahrung. Der gemeine Mann denkt nicht, daß er Gott und der Welt schuldig, so er einen geschickten Sohn hat, ihn in die Schule zu thun und studiren zu lassen. „Mein lieber Geselle, ruft Luther, hast Du ein Kind, das zur Lehre geschickt ist, so bist Du nicht frei, dasselbige aufzuziehen, wie Dich's gelüftet, stehet auch nicht in deinem Willkür, damit zu fahren, wie Du willst, Du bist Gott schuldig, seine beide Regiment zu fördern. Gott bedarf eines Pfarrherrn, Predigers, Schulmeisters in seinem geistlichen Reich, und du kannst ihm denselbigen geben und thust es nicht: siehe, da raubest du nicht einen Hock den Armen, sondern viel tausend Seelen aus dem Reich Gottes und stoßest sie in die Hölle, so viel an dir ist: denn du nimmst die Person weg, die dazu tüchtig wäre, solchen Seelen zu helfen.“ Da die Eltern selbst nichts gelernt hatten und die Rathsherrn in den Städten die Schulen zergehen ließen, hatte die Jugend niemand, der für sie sorgete. Mit heiligem Eifer wandte sich daher der Reformator der Aufbesserung der Schulen zu, in denen er Pflanzgärtlein für die Kirche ebenso wie für alles sittliche Wesen im menschlichen Leben sah und die er für das unentbehrlichste Mittel erkannte, „beide Regiment Gottes“, das geistliche wie das weltliche, zu fördern.

Um Luther's tief eingreifende Wirksamkeit auf diesem Gebiete einigermaßen würdigen zu können, bedarf es eines kurzen historischen Rückblickes. Der Gedanke einer christlichen Volksbildung hatte schon einmal in Karl d. Gr. einen kräftigen Träger gefunden. Kam es damals auch nicht zur Gründung eigentlicher Volksschulen, so entstanden doch in den Dom- und Klosterschulen Anstalten zur Vorbereitung guter Geistlichen. Die Grammatik wurde am Lateinischen gelehrt, die Musik für die Zwecke des Gottesdienstes geübt. Neben dem Glauben und dem Gebete des Herrn wurden in einzelnen dieser Schulen die 7 freien Künste im kirchlichen Geiste betrieben. Aber im 13. Jahrhundert waren alle diese Schulen in tiefen Verfall gerathen. Wohl hatten damals auch einzelne Städte ihre Schulen, die unter geistlicher Aufsicht standen, entweder lateinische Schulen zur Vorbereitung für den Priesterstand oder sog. Schreibschulen, in denen Deutsch gelehrt wurde. Wie es aber in allen diesen Schulen aussah, erfährt man am besten, wenn man die Klagen Luther's über die Beschaffenheit derselben hört. „Da, was hat man gelernt in hohen Schulen und Klöstern bisher, denn nur Eitel, Klöße und Blöße werden? Zwanzig, vierzig Jahre hat Einer gelernt und hat doch weder Lateinisch noch Deutsch gemußt. Ich schweige das schändliche, lästerliche Leben, darinnen die edle Jugend so jämmerlich verderbet ist.“ Er bezeugt aus eigener Erfahrung, daß die arme Jugend wie in der Hölle und im Fegfeuer gemartert worden sei „über den Casualibus und Temporalibus“ und daß ein Knabe zwanzig oder dreißig

Jahre über dem Donat und Alexander gelernet und dennoch nichts gelernet. „Ja, wie leid ist mirs jetzt, daß ich nicht mehr Poeten und Historien gelesen habe, und mich auch dieselben niemand gelehret hat. Hab dafür müssen lesen des Teufels Dreck, die Philosophos und Sophisten mit großer Kost, Arbeit und Schaden, daß ich genug habe daran auszufegen.“ Er klagt, daß dadurch mit der Zeit „dahingefallen ist alle Künste und Sprachen, und anstatt rechtschaffener Bücher die tollten, unnützen und schädlichen Mönchsbücher Catholicon, Florista, Graecista, Labyrinthus, Dormi seoure und dergleichen vom Teufel eingeführet ist, daß damit die lateinische Sprache zu Boden ist gegangen und nirgend eine geschickte Schule, noch Lehre, noch Weise zu studiren ist übrig geblieben.“ Da die Lehrer selbst unwissend waren, war es dahin gekommen, daß man in den hohen Schulen und Klöstern nicht allein das Evangelium verlernte, sondern auch lateinische und deutsche Sprache verderbte, „daß die elenden Leute schier zu lauter Bestien geworden sind, weder Deutsch, noch Lateinisch recht reden oder schreiben können, und beinahe auch die natürliche Vernunft verloren haben.“

Die Wiederbelebung der classischen Studien führte für die Schulen und gelehrten Anstalten einen neuen Tag herauf. In den Vorläufern der Reformation war bereits das Bewußtsein lebendig, daß die Besserung der Kirche von der Erziehung der Jugend ausgehen müsse. Durch die Brüder vom gemeinsamen Leben wurde auf Verbreitung der Bibel in der Muttersprache gewirkt, und der Humanismus, wenn er auch keinen Volksunterricht hervorbringen konnte, bemächtigte sich doch der lateinischen Schulen und suchte ihnen einen neuen Geist einzuhauchen. Es war eine gnädige Fügung Gottes, daß dieser Geist dem neugeborenen Evangelium dienstbar gemacht wurde, und daß Luther das auserwählte Werkzeug war, die Sprachen und das Evangelium zu einem unauflösllichen Bunde zu vereinen. Die Idee einer deutschen Volksschule lag Luther noch fern. Er hatte, wo er Schulen empfahl, meist gelehrte Schulen im Sinne, in denen die classischen Sprachen obenan standen. Als Ziel schwebte ihm immer die Bildung derjenigen vor, die Prediger werden wollten oder weltlich Regiment führen. Wenn auch so die Bildung ausschließlich noch durch das Lateinische bedingt blieb, so wurde doch durch Luther's Bibeliübersetzung, den Katechismus und seine geistlichen Lieder auch die erste Veranlassung zur Einführung eines neuen zeitgemäßen Volksunterrichtes gegeben, der seine Grundlage entschieden in der religiösen Bildung hatte, doch durch die eben angedeuteten Hülfsmittel nicht bloß der Religion, sondern auch der Wissenschaft und Kunst diente.

Das volksthümliche Element der Luther'schen Pädagogik lag somit recht eigentlich in dem Religionsunterrichte, der bald durch ihn eine neue Bedeutung und eine neue Gestalt gewann. Wie er alle Ordnung der Kirche und des Gottesdienstes nicht um deren willen stellen wollte, die bereits Christen sind, sondern am allermeisten um der Einfältigen und des jungen Volkes willen, welches soll und muß täglich in der Schrift und Gottes Wort geübt und erzogen werden, so hatte er auch die Jugend besonders im Auge bei den catechetischen Arbeiten, in die er die Hauptstücke des Christenthums zusammenfaßte. Als die drei einfachsten Stücke des Christenthums hatte man von Alters her die zehn Gebote, den Glauben und das Vaterunser betrachtet. Nachdem Luther bereits 1516—17 über die zehn Gebote, 1517 in den Fasten über das Vater Unser gepredigt hatte, gab er 1518 die „Auslegung deutsch des Vater Unfers für die einfältigen Laien“ heraus, darauf 1520 die „kurze Auslegung des heiligen Vater Unfers vor sich und hinter sich“ und endlich in demselben Jahre die bereits oben erwähnte „Kurze Form die zehen Gebote, Glauben und Vater Unser zu betrachten.“ In der Vorrede zu derselben schrieb er, daß es nicht ohne sonderliche Ordnung Gottes geschehen sei „daß für den gemeinen Christenmenschen, der die Schrift nicht lesen mag, verordnet ist, zu lehren und zu wissen die zehen Gebote, den Glauben und das Vater Unser. In welchen dreyen Stücken fürwahr alles, was in der Schrift stehet und immer gepredigt werden mag, auch alles was einem Christen noth zu wissen, gründlich und überflüssig begriffen ist. Und mit solcher Kürze und Leichte verfasst, daß niemand klagen

noch sich entschuldigen kann, was ihm noth ist zur Seligkeit, denn drey Dinge sind noth einem Menschen zu wissen, daß er selig werden möge. Das erste, daß er wisse, was er thun und lassen soll. Zum andern, wenn er nun siehet, daß er es nicht thun noch lassen kann, daß er wisse, wo er es nehmen, suchen und finden soll, damit er dasselbige thun und lassen möge. Zum dritten, daß er wisse, wie er es suchen und holen soll." Auch an anderen Orten spricht er sich über die Wichtigkeit dieser drei Stücke auf das nachdrücklichste aus. Er wollte, daß dieselben auf den Kanzeln und in den Schulen, so wie daheim in den Häusern mit Kindern getrieben würden. In den methodischen Vorschriften, die er darüber in seiner Schrift von der deutschen Messe und Ordnung des Gottesdienstes (1526) gab, zeigte er, daß er es verstand, zu der Fassungskraft der Kinder herabzusteigen. Er wollte, daß dieselben die ganze Summa des christlichen Verstandes in zwei Stücke, als in zwei Säcklein fassen im Herzen, welches sind: Glaube und Liebe. „Des Glaubens Säcklein habe zwei Beutlein; in dem einen Beutlein stecke das Stück, daß wir glauben, wie wir durch Adams Sünde allzumal verderbt, Sünder und verdammt sind, Röm. 5, 12. Ps. 51, 7. Im anderen stecke das Stücklein, daß wir alle durch Jesum Christ von solchem verderbten, sündlichen, verdammten Wesen erlöset sind, Röm. 5, 18. Joh. 3, 16. Der Liebe Säcklein habe auch zwei Beutlein; in dem einen stecke dies Stücke, daß wir jedermann sollen dienen und wohl thun, wie uns Christus gethan hat, Röm. 13, 8; in dem anderen stecke das Stücklein, daß wir allerlei Böses gerne leiden und dulden sollen, 1 Joh. 3, 16. Wenn nun ein Kind beginnet solches zu begreifen, daß mans gewöhne, aus der Predigt Sprüche der Schrift mit sich zu bringen und den Eltern aufzusagen, wenn man essen will über Tische, gleichwie man vorzeiten das Latein aufzusagen pfliegete, und darnach die Sprüche in die Säcklein und Beutlein stecken, wie man die Pfennige und Groschen oder Gulden in die Taschen steckt. Als, des Glaubens Säcklein sei das gülden Säcklein; in das erste Beutlein gehe dieser Spruch, Röm. 5, 12: Von eines einigen Sünde sind sie alle Sünder und verdammt worden; und der Ps. 51, 7: Siehe in Sünden bin ich empfangen, und in Unrecht trug mich meine Mutter. Das sind zween Rheinische Gulden in das Beutlein. In das andere Beutlein gehen die Ungarische Gulden, als dieser Spruch, Röm. 4, 25: Christus ist für unsere Sünde gestorben und für unsere Gerechtigkeit auferstanden; Item Joh. 1, 29: Siehe, das ist Gottes Lamm, das der Welt Sünde trägt. Das wären zween gute Ungarische Gulden in das Beutlein. Der Liebe Säcklein sei das silberne Säcklein; in das erste Beutlein gehen die Sprüche vom Wohlthun, als Gal. 5, 13: Dienet unter einander in der Liebe. Matth. 25, 40: Was ihr einem aus meinen Geringsten thut, das habt ihr mir selbst gethan. Das wären zween silberne Groschen in das Beutlein. In das andere Beutlein gehe dieser Spruch, Matth. 5, 11: Selig seid ihr, so ihr verfolget werdet um meinetwillen. Hebr. 12, 6: Wen der Herr lieb hat, den züchtigt er, er stümpft aber einen jeglichen Sohn, den er aufnimmt. Das sind zween Schreckenberger in das Beutlein. — Und lasse sich hie niemand zu klug dünken und verachte solch Kinderpiel.“ Unter den Lehrern hielt er diejenigen für die besten und nützlichsten, die die zehn Gebote, den Glauben und das Vater Unser recht lehren. Er beklagte es, daß so wenige Prediger es recht verstehen und statt dessen „in Daniel, Hosea, Apokalypse und dergleichen schweren Büchern hochherfliegen.“

Im J. 1529 schrieb Luther zuerst seinen großen, alsdann den kleinen Katechismus. In der Vorrede zum ersteren sagt er: „Diese Predigt ist dazu geordnet und angefangen, daß es sei ein Unterricht für die Kinder und Einfältigen: darum sie auch von Alters her auf Griechisch heißet Katechismus, das ist eine Kinderlehre, so ein jeglicher Christ zur Noth wissen soll; also, daß wer solches nicht weiß, nicht könne unter die Christen gezählet und zu keinem Sacrament zugelassen werden. Gleichwie man einen Handwerksmann, der seines Handwerks Recht und Gebrauch nicht weiß, auswirft und für untüchtig hält.“ Ueber den Anlaß zum kleinen Katechismus spricht er sich in der Vorrede also aus: „Diesen Katechismus oder Christliche Lehre in solche kleine,

schlechte, einfältige Form zu stellen, hat mich gezwungen und gedrungen die klägliche, elende Noth, so ich neulich erfahren habe, da ich auch ein Visitator war.“ Darauf schildert er die erschreckende Unwissenheit des gemeinen Mannes und vieler Pfarrherrn in der christlichen Lehre und beschwört die letzteren, sich ihres Amtes besser anzunehmen, sich zu erbarmen über das Volk, das ihnen befohlen sei, und zu helfen, den Katechismus in die Leute, sonderlich in das junge Volk zu bringen. Dabei ermahnt er zunächst den Text fleißig zu treiben, aber immer in einerlei Form, sodann die Erklärung und erst, wenn der kleine Katechismus richtig gelehrt und geübt sei, den großen vorzunehmen, um reicheren und weiteren Verstand der einzelnen Stücke zu geben.

Der Katechismus war Luther's Lieblingswerk. Er selbst sagt darüber in einem Briefe an Capito: *De tomis meorum librorum disponendis ego frigidior sum et segnior, eo quod Saturnina fame percitus magis cuperem eos omnes devoratos. Nullum enim agnosco justum meum librum, nisi forte de servo arbitrio et Catechismum*, und ein andermal: „Ich kanns nicht ausstudiren, noch auslernen, sondern lerne doch täglich darin und bete den Katechismus mit meinem Sohn Hansen und meinem Töchterlein Magdalenen.“ Noch in seinem letzten von Eisleben kurz vor seinem Tode geschriebenen Briefen erinnert er seine Rätthe, den Katechismus nicht liegen zu lassen. So in dem Briefe vom 7. Februar: „Lies du, liebe Rätthe, den Johannem und dem kleinen Katechismus, davon du sagtest: Es ist doch alles von mir in dem Buch gesagt.“ Voll des Lobes und Preises der Hauptstücke des Katechismus nennt er die zehn Gebote eine *doctrina doctrinarum*, das Bekenntnis des Glaubens *historia historiarum*, das Vater Unser *oratio orationum* und die Sacramente *cerimoniae cerimoniarum*. Auch in den Tischreden rühmt er den Katechismus als die beste und nöthigste Lehre in der Kirche und mahnt, daß man nicht disputire von heimlichen und verborgenen Dingen, sondern einfältig beim Katechismo bleibe. Dort findet sich auch eine Zusammenstellung kurzer Sprüche des Katechismus, wie ihn Luther in seinem Hause lehrte.

Der Katechismus Luther's, der bereits zu Matthesius' Lebzeiten in mehr als 100,000 Exemplaren gedruckt war, wurde bald in ganz Deutschland die Norm für den Religionsunterricht. Der Segen davon wurde überall sichtbar. Schon 1530 schreibt Luther an den Kurfürsten Johann: „Es wächst gesund daher die zarte Jugend von Knäblein und Mägdelein mit dem Katechismo und Schrift so wohl zugericht, daß mirs in meinem Herzen sanfte thut.“ Die Katechismuslehre wurde ein Hauptbestandtheil des Gottesdienstes und bald wurde es allgemein, daß die Nachmittagspredigt für den Katechismus bestimmt war. Bei den späteren Visitationsfragen wurde in der Schule zuerst ermittelt, ob der Küster auch den Katechismus nebst Luther's geistlichen Gesängen und Psalmen fleißig in der Schule lehre. In dem von Melanchthon ausgearbeiteten Schulplanen des Visitationsbüchleins (1528) wird für „den andern Haufen“ ein Tag, Sonnabend oder Mittwoch, zu christlicher Unterweisung bestimmt. Alle Kinder, eines nach dem andern sollen das Vater Unser, den Glauben und die zehn Gebote hersagen: der Schulmeister seinerseits soll bald das eine, bald das andere dieser Stücke richtig und einfältig erklären und den Kindern wohl einbilden, was noth ist recht zu leben, als Gottesfurcht, Glaube, gute Werke. Daneben soll der Schulmeister etliche in diesem Sinne ausgewählte Psalmen zu lernen geben, als den 112. 34. 128. 125. 127. 133. An diesem Tage soll man noch Matthäum *grammatico exponere* (aus dem lateinischen Texte), auch wohl die Briefe an Timotheum und die 1. Epistel Johannis, wenn die Kinder erwachsen sind, oder die Sprüche Salomonis, aber keine anderen schwierigeren Bücher.

Aus diesem Plane ersieht man zugleich, in welchem Umfange die Erklärung der heiligen Schrift damals in den Schulen getrieben wurde. Zu dieser Auswahl, die nicht einmal für alle bestimmt war, kam nur noch die Lesung der Psalmen und einzelner Abschnitte aus dem Neuen Testamente in den Wochengottesdiensten durch die Schüler. Man ist oft zu weit gegangen, indem man geglaubt hat, daß unmittelbar durch die Reformation die Bibel das Lesebuch in der Schule und Familie geworden

sei. Die Unterweisung in Gottes Wort war in jener Zeit hauptsächlich auf den Katechismus gestellt, den man auch „der Laien Biblia“ nannte. Von der Bibel selbst wurde vorzugsweise das Neue Testament gebraucht, von dem Alten am meisten der Psalter und die Sprüche Salomonis. Aber der große Grundgedanke war ausgesprochen und fand in immer weiteren Kreisen Geltung, daß die heilige Schrift in allen Schulen die vornehmste Lection sein müsse. Es ist unschätzbar, welche Bedeutung die im Jahre 1532 vollendete Bibelübersetzung Luther's für das Schulwesen hatte. Wie dadurch die Muttersprache eine Berechtigung in den Schulen bekam und durch sie der Grund für allgemeine Bildung gelegt wurde, so wurde auch die Bibel allmählich ein Bildungselement, welches ebenso der Erweiterung alles Wissens diente, wie es geschickt machte für ein Verständnis der Dinge auf allen Gebieten des geistigen Lebens. In dem poetischen Gehalte der heiligen Schrift fand die Poesie und Gesangeskunst gleichmäßig Nahrung und Befriedigung. Der reiche Liederquell, der daraus hervorgieng in dem evangelischen Kirchengesang, hauptsächlich dem Chorale, hatte von Anfang an eine volksthümliche Bedeutung, indem diese Lieder anfangs mehr in Häusern und Werkstätten, auf Märkten und Feldern gesungen wurden, als in den Kirchen. Die Luther'schen Kirchenlieder, deren er 37 dichtete, wurden ein Gegenstand des Lernens in den Schulen, wo der Schulmeister verpflichtet war, die christlichen Gesänge zu lehren. In der „ersten und alten Vorrede über die geistlichen Lieder“ sagt er, daß er gern wollte „daß die Jugend, die doch sonst soll und muß in der Musica und andern rechten Künsten erzogen werden, etwas hätte, damit sie der Buhlieder und fleischlichen Gefänge los würde und an derselbigen Statt etwas heilsames lernete und also das Gute mit Lust, wie den Jungen gebühret, eingienge. Auch daß ich nicht der Meinung bin, daß durch's Evangelium sollten alle Künste zu Boden geschlagen werden und vergehen, wie etliche Abergelische vorgeben; sondern ich wollte alle Künste, sonderlich die Musica gern sehen im Dienste des, der sie gegeben und geschaffen hat.“

Das waren hauptsächlich die Elemente, die von Luther in Bewegung gesetzt, die deutsche evangelische Volksschule geschaffen haben, zu der die evangelische Idee vom allgemeinen Priestertum immer kräftiger hindrängte, so sehr auch bei Luther noch die Gelehrtenschule mit ihrer ausschließlich lateinischen Bildung überall im Vordergrund stand. Wie sehr das Lateinische als nöthig zur Bildung für jedermann erkannt wurde, geht daraus hervor, daß Luther diese Sprache selbst von den Mädchenschulen nicht ausschloß. In der Schrift an den christlichen Adel deutscher Nation sagt er darüber: „Und wollte Gott, eine jede Stadt hätte auch eine Mägdelein-Schule, darin des Tages die Mägdelein eine Stunde das Evangelium hörten, es wäre zu deutsch oder lateinisch.“ Daß aber Luther die Bedürfnisse des Volkes schärfer in's Auge faßte, als Melancthon, geht daraus hervor, daß während dieser in seinem Schulplane der Mädchen nicht einmal Erwähnung thut, Luther schon im Jahre 1527 in einem Briefe an Else von Kanitz schrieb: „Ehrbare, tugendsame Jungfrau Else, ich habe euer lieben Muthen Hamme von Plausig gebeten schriftlich, daß sie euch wollte zu mir schicken eine Zeit lang: denn ich gedacht euch zu brauchen, junge Maiglein zu lehren und durch euch solch Werk andern zum Exempel anzufahen. Bei mir sollt ihr sein zu Haus und Tisch.“ Noch früher (1523) hatte er in der Leisnizer Kastenordnung vorgesehn, daß eine ehrliche, betagte, untadelige Weibsperson als Lehrerin gehalten werden sollte. Auch hatte er Mädchenschulen in seiner Schrift an die Rathsherrn (1524) als allgemeines Bedürfnis anerkannt und empfohlen, da die Welt, auch ihren weltlichen Stand äußerlich zu halten, nicht bloß seiner und geschickter Männer, sondern auch der Frauen bedürfe, die wohl ziehen und halten können Haus, Kinder und Gesinde. Damit solche Frauen aus Mägdelein werden, sei es nöthig, daß man die Mägdelein recht lehre und aufziehe. „Ein Mägdelein kann ja so viel Zeit haben, daß sie des Tages eine Stunde zur Schule gehe und democh ihres Geschäftes im Hause wohl warte; verschläft und vertanzet es, und verspielet es doch wohl mehr Zeit.“

Welchen Werth man dem Lateinischen beilegte, sieht man auch daraus, daß

Luther der Jugend zu nutz selbst einen Theil des lateinischen Gottesdienstes beibehalten wissen wollte. In der „deutschen Messe und Ordnung des Gottesdienstes“ schreibt er: „Denn ich in keinem Wege will die lateinische Sprache aus dem Gottesdienst lassen gar wegkommen; denn es ist mir alles um die Jugend zu thun. Und wenn ichs vermöchte, und die griechische und ebräische Sprache wäre uns so gemein als die lateinische, und hätte so viel feiner Musica und Gesangs, als die lateinische hat; so sollte man einen Sonntag um den andern in allen vier Sprachen, Deutsch, Lateinisch, Griechisch und Ebräisch Messe halten, singen und lesen.“ Das unmittelbare Bedürfnis der Reformation trieb dahin, daß Leute für die gelehrten Stände vorgebildet wurden, die im Predigtamt und weltlichen Regiment die Sache Christi vertreten und fördern könnten. Luther hatte es erkannt, daß Gott die Sprachen als das Mittel geschickt habe, dem Evangelium wieder den Weg zu bahnen. Von diesem Gesichtspuncte aus empfahl er den Rathsherrn aller Städte Deutschlands die Errichtung christlicher Schulen, die hauptsächlich auf Sprachunterricht gegründet allen Ständen ohne Unterschied offen stehen sollten, da es für jedermann nützlich sei, Latein zu verstehen. „Und wenn schon ein solcher Knabe, so Latein gelernet hat, darnach ein Handwerk lernet und Bürger wird, hat man denselbigen in Borrath, ob man sein etwa zum Pfarrherrn oder sonst zum Wort brauchen müßte: schadet ihm auch solche Lehre nichts zur Nahrung, kann sein Haus desto baß regieren und ist über das zugerichtet und bereit zum Predigtamt, wo man sein bedarf.“ „Die Sprachen, sonderlich die lateinische wissen, ist allen nütze, auch Kriege- und Kaufleuten, auf daß sie mit fremden Nationen sich bereden und mit ihnen umgehen können.“

Die Hauptschrift über die gelehrten Schulen ist jene Vermahnungsschrift Luther's an die Rathsherrn aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichteten und erhalten sollen (1524), die als der eigentliche Stiftungsbrief der Gymnasien zu betrachten ist. In derselben sprach L. so recht aus unmittelbar göttlicher Vollmacht, weil ihm „Gott den Mund aufgethan und ihn heißen reden“. Seine Worte hallten wie ein Donner durch ganz Deutschland und weckten die schlafenden Gewissen. Er konnte sich mit Recht rühmen, daß er nicht das Seine suche, sondern das Beste des ganzen deutschen Landes und Volkes und daß sie, wo sie ihm hierin gehorchten, ohne Zweifel nicht ihm, sondern Christo gehorchten, und wer ihm nicht gehorchte, nicht ihn sondern Christum verachtete.

Die Grundlage aller höheren Bildung sollen die Sprachen sein, an die sich die Historien, die Musica und die Mathematica schließen. Dadurch soll die Jugend geschickt gemacht werden zu beidem, die heilige Schrift zu verstehen und weltlich Regiment zu führen. Die Sprachen sind hauptsächlich um des Evangeliums willen da. „Wiewohl das Evangelium allein durch den heiligen Geist ist kommen und täglich kömmt; so ist's doch durch Mittel der Sprachen kommen und hat auch dadurch zugenommen, muß auch dadurch behalten werden. Denn gleich als da Gott durch die Apostel in alle Welt das Evangelium lassen kommen, gab er die Zungen dazu. Und hatte auch zuvor durch der Römer Regiment die griechische und lateinische Sprache so weit in alle Lande ausgebreitet, auf daß sein Evangelium ja bald fern und weit Früchte brächte. Also hat er jetzt auch gethan. Niemand hat gewußt, warum Gott die Sprachen hervor ließ kommen, bis daß man nun allererst siehet, daß es um des Evangelii willen geschehen ist. Darum hat er auch Griechenland den Türken gegeben, auf daß die Griechen verjaget und zerstreuet die griechische Sprache ausbrächten und ein Anfang würde, auch andere Sprachen mitzulernen. So lieb nun als uns das Evangelium ist, so hart lasset uns über den Sprachen halten; denn Gott hat seine Schrift nicht umsonst allein in die zwo Sprachen schreiben lassen, das Alte Testament in die ebräische, das Neue in die griechische. Welche nun Gott nicht verachtet, sondern zu seinem Wort erwählet hat vor allen andern, sollen auch wir dieselben vor allen andern ehren. — — Und lasset uns das gesagt sein, daß wir das Evangelium nicht wohl werden erhalten ohne die Sprachen. Die Sprachen sind die Scheide, darinnen dies Messer

des Geistes steckt; sie sind der Schrein, darinnen man dies Kleinod traget. Sie sind das Gefäß, darinnen man diesen Trank fasset; sie sind die Kennat, darinnen diese Speise lieget. — — Ja, wo wir's versehen, daß wir, da Gott vor sei, die Sprachen fahren lassen, so werden wir nicht allein das Evangelium verlieren, sondern wird auch endlich dahin gerathen, daß wir weder Lateinisch noch Deutsch recht reden oder schreiben können". In diesen beiden, den Sprachen und dem Evangelium, sind die Grundzüge einer Constitution der gelehrten Schule gegeben, auf welche sie sich immer wieder bestimmen muß, wenn sie ihrer Aufgabe nicht untreu werden will und sich nicht ablösen von ihrem geschichtlichen Grunde. Nie ist so Tiefes und Schönes über diese Verbindung der Theologie und Philologie, des Christenthums und der Gelehrsamkeit geschrieben worden, wie in dieser Vermahnungsschrift Luther's. Nie ist aber auch das classische Alterthum mit dem Evangelium so Hand in Hand gegangen, wie damals, als man auf dem alleinigen Grund, der gelegt ist in Christus und den Propheten, die Sprachen als die Säulen des gereinigten Glaubens erhob und die alte Literatur als eine Hülfsmacht aufrief, um den mittelalterlichen Klerus zu bekämpfen. Unter dem Vorgange Luther's verbreitete sich immer tiefer die Ueberzeugung, daß das Licht der alten Literatur bestimmt sei, in die Tiefen des göttlichen Wortes zu leuchten. Im weitem Verlauf seiner Schrift weist Luther nach, wie das Evangelium aus Unkenntnis der Sprachen verfallen sei, und wie wir es nun durch Kenntniß derselben wieder reiner haben als zur Zeit Hieronymi und Augustini. Einen besondern Werth legt er dem Studium der Sprachen bei für die Vertheidigung des Evangeliums. Scharf tadelt er diejenigen, die sich des Geistes rühmen und die Schrift gering achten, sowie auch die Brüder Waldenses, die die Sprachen verachten. Darauf weist er nach, wie das weltliche Regiment ebenso wie das geistliche gelehrter Leute und guter Schulen bedarf. Auch hier sind es die Sprachen nebst den Historien, durch die die Männer gebildet werden müssen, die Land und Leute regieren sollen. Denn aus den alten Poeten und Historikern sollen sie die Geschichte und Sprüche aller Welt lernen, „wie es dieser Stadt, diesem Reich, diesem Fürsten, diesem Mann, diesem Weibe gungen wäre, und könnten also in kurzer Zeit gleichsam der ganzen Welt von Anbeginn Wesen, Leben, Rath und Anschläge, Gelingen und Ungelingen vor sich fassen, wie in einem Spiegel". Daneben empfiehlt er

„die Musica mit der ganzen Mathematica" und rühmt die Griechen, die ihre Kinder darinnen erzogen, so dadurch wundergeschickte Leute worden, zu allerlei hernach tüchtig. Ueber die Bedeutung und den Nutzen der Geschichte spricht er sich an einer anderen Stelle (in der Vorrede zu Galentii Capellä Historie vom Herzog zu Mailand) noch ausführlicher aus. Er sah in den Historien nichts geringeres denn eine Anzeigung, Gedächtnis und Merkmal göttlicher Werke und Urtheile, wie er die Welt, sonderlich die Menschen erhält, regiert, hindert, fördert, strafet und ehret, nachdem ein jeglicher verdient Böses oder Gutes. Ihre Kenntniß hält er daher für die Erziehung um so wichtiger, da die Menschen durch Exempel härter bewegt werden und vom Bösen abgehalten, als durch bloße Worte und Lehre. — Nimmt man dazu, daß durch die Reformation auch eine richtigere Würdigung der Creatur sich geltend machte und daß Luther gerade hierin mit seiner tiefen und frommen Auffassung vorangien, so daß dadurch die selbständige Bedeutung vorbereitet werden konnte, welche die Naturwissenschaften sich jetzt errungen haben, so sieht man, daß die Bahn gebrochen war für eine allseitige wissenschaftliche Bildung.

Seine Fürsorge für die Pflege und Erhaltung der neuen Bildung erstreckte sich auch auf die Gründung von Bibereien und Bücherhäusern, die er nach dem Vorbilde der Stifter und Klöster empfahl, ja für die er sich auf die Sammlungen der Schriften des Alten Testaments durch die Könige und Propheten in Israel berief. „Erstlich sollte die heilige Schrift beide auf Lateinisch, Griechisch, Ebräisch und Deutsch, und ob sie noch in mehr Sprachen wäre, darinnen sein. Darnach die besten Ausleger und die ältesten, beide Griechisch, Ebräisch und Lateinisch. Darnach solche Bücher, die zu den Sprachen zu lernen dienen, als die Poeten und Oratores, nicht angesehen, ob sie Heiden

oder Christen wären, Griechisch oder Lateinisch. Denn aus solchen muß man die Grammatica lernen. Darnach sollten sein die Bücher von den freien Künsten und sonst von allen andern Künsten. Zuletzt auch der Rechte und Arznei Bücher; wiewohl auch hie unter den Commenten einer guten Wahl noth ist. Mit den fürnehmsten aber sollten sein die Chroniken und Historien, wasserlei Sprachen man haben könnte; denn dieselben wundernütze sind, der Welt Lauf zu erkennen und zu regieren, ja auch Gottes Wunder und Werke zu sehen."

Unter den Uebungen empfahl er am meisten die Musica und Ritterspiel mit Fechten, Ringen u. unter welchen das erste die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken vertreibe, das andere seine geschickte Gliedmaßen am Leibe mache und ihn bei Gesundheit erhalte. Er erinnerte dabei an die Alten, von denen es sehr wohl bedacht und geordnet sei, daß sich die Leute üben und etwas ehrliches und nützlichcs vorhaben, damit sie nicht in Schwelgen, Unzucht, Fressen, Saufen und Spielen gerathen. Unerschöpflich ist er im Lobe und Preise der Musik, besonders in den Tischreden. „Der schönsten und herrlichsten Gaben Gottes eine ist die Musica, der ist der Satan sehr feind, damit man viel Anfechtungen und böse Gedanken vertreibt, der Teufel erharret ihr nicht. Sie verjagt den Geist der Traurigkeit, wie man an König Saul sieht.“ „Musica ist eine halbe Disciplin und Zuchtmeisterin, so die Leute gelinder und sanftmüthiger, sittsamer und vernünftiger macht.“ „Wer diese Kunst kann, der ist guter Art, zu allem geschickt. Man muß Musicam von Noth wegen in Schulen behalten. Ein Schulmeister muß singen können, sonst sehe ich ihn nicht an. Man soll auch junge Gesellen zum Predigtamt nicht verordnen, sie haben sich dann in der Schule wohl versucht und geübet.“ „Die Musica ist eine schöne, herrliche Gabe Gottes und nahe der Theologie. Ich wollte mich meiner geringen Musica nicht um was großes verziehen. Die Jugend soll man stets zu dieser Kunst gewöhnen, denn sie machet sein geschickte Leute.“ „Singen ist die beste Kunst und Uebung. Es hat nichts zu thun mit der Welt, ist nicht vor dem Gericht noch in Hadersachen. Sängcr sein auch nicht sorgfältig, sondern sein fröhlich und schlagen die Sorge mit Singen aus und hinweg.“ „Denn die Musica ist eine Gabe und Geschenk Gottes, nicht ein Menschengeschenk. So vertreibt sie auch den Teufel und macht die Leute fröhlich: man vergißt dabei alles Zornes, Unkeuschheit, Hoffart und anderer Laster. Ich gebe nach der Theologie der Musica den nächsten Locum und höchste Ehre.“ „Es ist kein Zweifel, es steckt der Same vieler guten Tugenden in solchen Gemüthern, die der Musik ergeben sind, die aber nicht davon gerührt werden, die halte ich den Stöcken und Steinen gleich. Denn wir wissen, daß die Musik auch den Teufeln zuwider und unerleichtlich sei. Und ich halte gänzlich dafür und schäme mich auch nicht, es zu bejahen, daß nach der Theologie keine Kunst sei, die mit der Musik zu vergleichen sei; dieweil sie allein nach der Theologie dasjenige thut, was sonst die Theologie allein thut, nämlich daß sie Ruhe und einen fröhlichen Muth macht, zu einem klaren Beweis, daß der Teufel, welcher traurige Sorge und alles unruhige Lärmen stiftet, fast vor der Musik und deren Klange eben so fliehet, als vor dem Wort der Gottesgelahrtheit; daher die Propheten keine Kunst so gebraucht haben, als die Musik, da sie ihre Theologie nicht in die Erdmeh-, Rechen- oder Sternkunst, sondern in die Musik gefasset, daß die Gottesgelahrtheit und die Musik beisammen ständen, indem sie die Wahrheit in Psalmen und Gesängen gesaget.“

Vergleicht man mit diesen Grundzügen gelehrter Bildung, aus denen sich der Plan eines vollständigen Gymnasiums construiren läßt, den in dem Visitationsbüchlein (1528) befindlichen, von Luther genehmigten Schulplan Melancthon's, so sieht man leicht, daß derselbe nur die ersten Anfänge enthält und zunächst nur ein Allgemeines feststellen sollte, das an allen Orten ausführbar wäre. Ausdrücklich war in demselben zur Pflicht gemacht, daß die Schulmeister nur Lateinisch lehren, nicht etwa Deutsch oder Griechisch oder Hebräisch, um die Kinder nicht mit solcher Mannigfaltigkeit zu beschweren; auch sollte man die Kinder nicht mit vielen Büchern beschweren, sondern in allewege Mannigfaltigkeit fliehen. Die Kinderschaaer sollte in drei Haufen getheilt

werden. Der erste Haufen sollte lesen lernen der Kinder Handbüchlein, darin das Alphabet, Vater Unser und der Glauben; darauf solle man zum Donat und Cato übergehen und daneben täglich Schreibübung halten. Dem zweiten Haufen fällt vorzugsweise die Grammatica zu mit Etymologia, Syntaxis, Prosodia. Alle Tage soll Nachmittags die erste Stunde Musica geübt werden. Ausgelegt werden fabulae Aesopi, Paedologia Mosellani, auserwählte Colloquia Erasmi, später Terentius und etliche fabulae Plauti, die rein sind. Auf Auswendiglernen von Sentenzen wird besonderer Werth gelegt. Ueber die Grammatik heißt es: „Denn kein größerer Schaden allen Künsten mag zugefügt werden, denn wo die Jugend nicht wohl geübet wird in der Grammatica“. In den dritten Haufen sollen die geschicktesten ausgewählt werden. Die Musik wird hier ebenfalls täglich geübt. Gelesen werden Virgil, Ovid's Metamorphosen, von Cicero de officiis oder die epistolae ad familiares. Aus der Grammatik werden die figurae sermonis erläutert. Ist die Grammatik genugsam geübet, so folgt Dialectica und Rhetorica. Von den Schülern des zweiten und dritten Haufens soll alle Wochen einmal Schrift, als Episteln oder Verse gefordert werden. „Denn dieselbe Uebung (der Verse) ist sehr fruchtbar, andere Schrift zu verstehen, machet auch die Knaben reich an Worten und zu vielen Sachen geschickt.“ „Es sollen auch die Knaben dazu angehalten werden, daß sie Lateinisch reden, und die Schulmeister sollen selbst, so viel möglich, nichts denn Lateinisch mit den Knaben reden, dadurch sie auch zu solcher Uebung gewöhnet und gereizet werden.“ Ueber die christliche Unterweisung und den Umfang derselben in Bezug auf Katechismus und Bibel haben wir bereits oben die Bestimmungen des Schulplanes angeführt.

Für den großen Werth, der hier der Grammatik beigelegt wird, spricht sich Luther auch sonst mit Nachdruck aus. Aber bei aller Anerkennung derselben hielt er doch auch viel auf das Erlernen der Sprachen durch Uebung. Wie man das Deutsche aus der mündlichen Rede im Hause, auf dem Markte und in der Predigt besser, als aus Büchern erlerne, so würden auch die Sprachen, welche die allergewisesten Regeln haben, als die lateinische und griechische Sprache, vielmehr aus Uebung und Gewohnheit, als aus Regeln erlernt. Auch warnte er davor, das Wortverständnis, wie es durch Hilfe der Grammatik gewonnen werde, nicht zu überschätzen, da die Erkenntnis der Worte nichts helfe, sobald Erkenntnis der Sachen fehle. Dagegen werde der Wortverstand oder die Grammatik leicht, wenn man „den Handel“ recht verstehe. Dabei erinnert er an Horatius (art. poet. 311) *verbaque provisam rem non invita sequentur*.

Ueber die Dialektik und Rhetorik, die mit dem dritten Haufen getrieben werden sollten, spricht er öfters in den Tischreden, „Dialectica ist nur ein Instrument und Werkzeug, dadurch wir sein richtig und ordentlich lehren, was wir wissen und verstehen. — Dialectica giebt nicht die Materie, davon man reden oder lehren will, sondern lehret nur, wie man sein ordentlich, eigentlich und richtig, kurz und einseitig davon lehren und reden soll. — Sie weist sein den Weg, woher man's nehmen, und was recht oder unrecht, eigentlich und gewiß, erkennen und richten oder urtheilen soll. Dialectica lehret, Rhetorica moviret und bewegt: diese gehört zum Willen, jene zum Verstande. — Die fürnehmste Frucht und Nutzen der Dialectica ist, ein Ding sein rund, kurz und eigentlich definiren und beschreiben, was es gewiß ist u. s. w.“

Ein unmittelbar von Luther herrührender Schulplan ist nicht mehr vorhanden. In einem Briefe an Spalatin vom J. 1521 hatte er die Forderung, einen Schulplan auszuarbeiten, mit den Worten abgelehnt: *supra meas vires est, quod petis, ut gymnasii christiani formam unus praescribam*. Drei Jahre später schickte er gleichwohl an Spalatin einen Schulplan. „Ich schicke dir, schreibt er, einen Schulplan, um ihn dem Kurfürsten vorzulegen; wiewohl ich keinen großen Erfolg erwarte, muß es doch in des Herrn Namen versucht werden.“ Aus einem Briefe, in welchem Melanchthon an Camerarius über das Visitationsbüchlein schreibt: *Tu vides, nihil aliud me scripsisse, quam quod passim tradidit Lutherus*, schließt Kaumer, daß Melanchthon's

Plan mit dem Luther'schen sehr übereinstimmte. Man darf überhaupt wohl annehmen, daß Luther bei Approbation des sächsischen Schulplanes auch etwa abweichende Ansichten denen des Melancthon, die er in Schulsachen mit Recht hoch hielt, unterordnete.

In der Schrift an die Bürgermeister und Rathsherrn schärft es Luther besonders eindringlich ein, daß es Pflicht der Obrigkeit sei, für die Schule zu sorgen. „Liebe Herren, schreibt er, muß man jährlich so viel wenden an Büchsen, Wege, Stege, Dämme und dergleichen unzählige Stücke mehr, damit eine Stadt zeitlichen Frieden und Gemach habe; warum sollte man nicht vielmehr doch auch so viel wenden an die dürftige arme Jugend, daß man einen geschickten Mann oder zweien hielte zu Schulmeistern.“ Einer Stadt Gedeihen, führt er weiter aus, liege nicht darin, daß man große Schätze sammle, feste Mauern, schöne Häuser, viele Büchsen und Harnisch zeuge, sondern allein darin, daß sie viel freier, gelehrter, vernünftiger, ehrbarer, wohlzogener Bürger habe. Es sei Schuld der Obrigkeit, daß es jetzt so dünne sehe von geschickten Leuten, da sie das junge Volk habe aufwachsen lassen, wie das Holz im Walde wächst, und nicht zusehen, wie man es lehre und aufziehe. „Soll man denn zulassen, daß eitel Kälben und Knebel regieren, so man's wohl bessern kann?“ In dem Sermon, daß man die Kinder zur Schule halten solle, spricht er der Obrigkeit die Pflicht zu, die Unterthanen zu zwingen, daß sie ihre Kinder zur Schule bringen. „Denn sie ist, sagt er, wahrlich schuldig, die obgesagten Aemter und Stände zu erhalten, daß Prediger, Juristen, Pfarrherrn, Schreiber, Aerzte, Schulmeister und dergleichen bleiben; denn man kann deren nicht entbehren. Kann sie die Unterthanen zwingen, so da tüchtig dazu sind, daß sie müssen Spieß und Büchsen tragen, auf die Mauern laufen und anderes thun, wenn man kriegen soll; wie viel mehr kann und soll sie die Unterthanen zwingen, daß sie ihre Kinder zur Schule halten, weil hier wohl ein ärgerer Krieg vorhanden ist mit dem leidigen Teufel.“ Die Armen, so zum Studiren geschickt, sollten durch Kirchengüter gefördert werden, aus denen Stipendien gestiftet werden sollten, „daß nur jegliche Stadt ein oder zweien Studenten hätte.“ Er wies nach, wie geistliches und weltliches Regiment nicht durch Häute und Harnische, sondern nur durch Köpfe und Bücher erhalten werde, und wollte durch das Lob, mit dem er die Unentbehrlichkeit, Verdienstlichkeit und hohe Ehre der gelehrten Stände preist und rühmt, loden und reizen, daß die Eltern ihre Kinder sollten Prediger, Juristen, Schreiber, Aerzte und Schulmeister werden lassen. „Lehre dich nicht daran, schreibt er, daß jetzt der gemeine Geizwanst die Kunst so hoch veracht und spreche: Ja, wenn mein Sohn deutsch schreiben, lesen und rechnen kann, so kann er genug, ich will ihn zum Kaufmann thun; sie sollen in Kürze so kirre werden, daß sie einen Gelehrten gern aus der Erden zehen Ellen tief mit den Fingern gräben.“ „Darum laß deinen Sohn getrost studiren, und sollte er auch die- weil nach Brod gehen, so giebst du unserm Herrn Gott ein feines Hölzlein, da er dir einen Herren aus schnitzen kann. Es wird doch dabei bleiben, daß dein und mein Sohn, das ist, gemeiner Leute Kinder, werden die Welt müssen regieren, beide im geistlichen und weltlichen Stande.“ Besonders rühmt er von den weltlichen Ständen die Juristen als diejenigen Personen, die das Recht und dadurch das weltliche Reich erhalten, daß man einen frommen Juristen und treuen Gelehrten im weltlichen Reich des Kaisers wohl einen Propheten, Priester, Engel und Heiland heißen möchte, so daß er selbst eines treuen, frommen Juristen und Schreibers Werk nehmen wollte vor aller Pfaffen, Mönche und Nonnen Heiligkeit. Insbesondere vertheidigt er die Ehre dieser Aemter gegen die Edelleute, die auf ein Schreiberamt und die Feder mit Geringschätzung herabsehen und es für eine höhere und verdienstlichere Arbeit hielten, im Harnisch zu reiten. Er erinnerte dabei an einen Ausspruch des Kaisers Maximilian, daß er wohl Ritter, aber nicht Doctoren machen könne, sowie an das Wort eines feinen Edelmanns: „Ich will meinen Sohn studiren lassen, es ist nicht große Kunst, zwei Beine über ein Pferd zu hängen und Reiter zu werden, das hat er mir bald gelernt.“ Dabei verwahrte er sich, als ob er solches sage zur Verachtung des reißigen Standes, da es viele feine und fromme Edelleute gegeben habe, wie Graf Georg von Werthheim, Hans von Schwarz-

burg, Georg von Frondsberg u. a., während er nur gegen die „Iosen Scharrhansen“ schreibe, die alle Lehre und Kunst verachten und nichts rühmen können, denn daß sie den Harnisch führen und zwei Beine über ein Ross hängen, wiewohl sie solches selten thun müssen und dafür das ganze Jahr Gemach, Lust, Freude, Ehre und Gutes genug haben. Gegen das Ende seiner Schrift gedenkt er noch der Gelehrten, deren man allenthalben in der Arznei und anderen freien Künsten bedürfe, die sämtlich in Schulen vorgebildet würden. „Wo wollten, ruft er aus, Prediger und Juristen und Aerzte herkommen, wo nicht die Grammatica und andere Redekünste vorhanden wären? Aus diesem Brunnen müssen sie alle herfließen.“

Solcher Mahnung bedurfte es, da einerseits niedrige Rücksicht viele bestimmte, die Schulen zu verlassen und gering anzusehen, weil augenblicklich die früheren Vortheile nicht mehr mit ihnen verbunden waren, andererseits durch die Schwarmgeister, wie Karlstadt, alle Gelehrsamkeit für unnütz erklärt wurde. Seine Mahnung blieb nicht erfolglos. Schon 1524 wurden zehn Gymnasien theils umgestaltet, theils neu eingerichtet. 1525 richtete er selbst die Schule zu Eisleben ein; 1526 wurde unter Melanchthon's Beirath das Gymnasium zu Nürnberg eröffnet, das bald zu hohem Ansehen gelangte und Luther zu besonderer Freude gereichte. Er drückte dieselbe in der Zuschrift aus, mit der er den Sermon, daß man die Kinder zur Schule anhalte, an seinen Freund Lazarus Spengler, Syndicus der Stadt Nürnberg, begleitete, und dankt Gott, daß er einem ehrbaren fürsichtigen Rath eingegeben, eine solche feine herrliche Schule zu stiften und einzurichten, mit großer Kost und Darlegung, die allerfeinsten Leute dazu erwählet und verordnet, daß vorher keine hohe Schule, wenn es gleich Paris wäre, so wohl mit Legenten versorget gewesen ist. — Bis zum Jahre 1600 gab es in Deutschland schon nahe an 150 Gymnasien.

Es ist bekannt, wie hoch Luther das Amt eines Schulmeisters hielt und mit wie herrlichen Worten er den Preis des Lehramtes ausgesprochen hat. „Das sage ich kürzlich, heißt es in dem gedachten Sermon, einem fleißigen frommen Schulmeister oder Magister, oder wer es ist, der Knaben treulich zucht und lehret, dem kann man nimmermehr genug lohnen und mit keinem Gelde bezahlen, wie auch der Heide Aristoteles sagt. Noch ist's bei uns so schändlich veracht, als sei es gar nichts und wollen dennoch Christen sein. Und ich, wenn ich vom Predigtamt und anderen Sachen ablassen könnte oder müßte, so wollte ich kein Amt lieber haben, denn Schulmeister oder Knabenlehrer sein. Denn ich weiß, daß dies Werk nächst dem Predigtamt das allernützlichste, größte und beste ist, und weiß dazu noch nicht, welches unter beiden das beste ist. — Denn es ist schwer, alte Hunde bündig und alte Schälke fromm zu machen, daran doch das Predigtamt arbeitet und viel umsonst arbeiten muß; aber die jungen Bäumlein kann man besser biegen und ziehen, obgleich auch etliche drüber zerbrechen. Lieber, laß es der höchsten Tugend eine sein auf Erden, fremden Leuten ihre Kinder treulich ziehen, welches gar wenig und schier niemand thut an seinen eigenen.“ In dem „Schreiben von den Conciliis und Kirchen“ (1539) sagt er: „Ein Pfarrer und Schulmeister pflanzen und zeugen eitel junge Bäumlein und Würzsträuchlein in den Garten. O sie haben ein köstliches Amt und Werk und sind die edelsten Kleinode der Kirchen: sie erhalten die Kirchen.“ Darum wollte er auch, daß keiner zu einem Prediger erwählet würde, „er wäre denn zuvor ein Schulmeister gewesen. Jetzt wollen die jungen Gesellen von Stund an alle Prediger werden und fliehen der Schulen Arbeit. Aber wenn einer hat Schulen gehalten, ungeserlich zehen Jahre, so mag er mit gutem Gewissen davon lassen, denn die Arbeit ist zu groß und man hält sie geringe. Es ist aber so viel in einer Stadt an einem Schulmeister gelegen, als an Pfarrherrn. Bürgermeister, Rister und Edelleute können wir entrathen, Schulen kann man nicht entrathen, denn sie müssen die Welt regieren.“ Daß Luther auch für die äußere Existenz der Lehrer sorgte und ihre Befoldung nicht karglich zugemessen sehen wollte, beweist die Einrichtung der Schule zu Eisleben, an welcher der letzte Lehrer noch 30 Gulden Gehalt hatte, während der Rector mit 200 Gulden bedacht war, einem für jene Zeit erheblichen Einkommen.

Ueber die Nothwendigkeit einer Reformation der Universitäten sprach sich Luther, wie bereits oben erwähnt, im Jahre 1520 aus in der Schrift „an den christlichen Adel deutscher Nation über des christlichen Standes Besserung“. Er beklagte es tief, daß auf den Hochschulen ein freies Leben geführt, wenig der heiligen Schrift und des christlichen Glaubens gelehrt ward und allein der „blinde heidnische Meister Aristoteles“ regierte. Sein Rath gieng dahin, die Bücher des Aristoteles: *Physicorum*, *Metaphysicae*, *de anima*, *Ethicorum* gänzlich abzuthun als verführerisch für den christlichen Glauben. Er spricht sich wiederholt in den stärksten Ausdrücken über den Schaden aus, den Aristoteles angerichtet habe, indem der todte Heide des lebendigen Gottes Bücher verhindert habe. In einem Briefe an Johann Lange, Prior zu Erfurt, vom 3. Febr. 1516 nennt er den Aristoteles einen Erzverläumder, einen Komödianten, der die Kirche mit der griechischen Larve geißt habe, den er, wenn er nicht Fleisch gewesen wäre, sich nicht scheuen würde für den lebendigen Teufel zu halten. Wir wissen, wie Melanchthon darin anderer Meinung war. In einem Briefe an den Bayerischen Kanzler Leonhard Eck (1535) schreibt Melanchthon: *Vere enim iudicās plurimum interesse reipublicae, ut Aristoteles conservetur et exstet in scholis ac servetur in manibus discipulorum. Nam profecto sine hoc auctore non solum non retineri pura philosophia sed ne quidem justa docendi aut dicendi ratio ulla erit.* Dagegen wollte Luther es gern leiden, „daß Aristotelis Bücher von der *Logica*, *Rhetorica* *Poetica* behalten oder sie in eine andere kurze Form bracht, nützlich gelesen würden, junge Leute zu üben, wohl zu reden und zu predigen, aber die *Comment* und *Secten* müßten abgethan und gleichwie *Ciceronis Rhetorica* ohne *Comment* und *Secten*, so auch *Aristotelis Logica* einförmig, ohne solche große *Comment* gelesen werden“. Daneben wollte er die Sprachen, Lateinisch, Griechisch und Ebräisch, die *mathematicas disciplinas* und die *Historie*. Er konnte nicht hoch genug von den Universitäten denken, da auf ihnen die christliche Jugend und unser edles Volk gelehret und bereitet würde. Die Aerzte wollte er ihre *Facultäten* selbst reformiren lassen; die Juristen dagegen und Theologen nahm er für sich und verlangte zum ersten, daß das geistliche Recht, von dem ersten Buchstaben bis auf den letzten, zu Grund ausgetilgt würde, sonderlich die *Decretalen*, da in der Bibel genug geschrieben sei, wie wir uns halten sollten. Er sah es mit Betrübniß, daß gerade auf den Universitäten die heilige Schrift hintangesezt und daß die Theologie auf die *Sententiae* statt auf Gottes Wort gegründet wurde. „Ich habe, so schreibt er am Schlusse des 25. Abschnittes der gedachten Schrift, große Sorgen, die hohen Schulen sind große Pforten der Hellen, so sie nicht emsiglich die heilige Schrift üben und treiben in's junge Volk“.

Das Evangelium wieder auf den Plan zu bringen war das A und O aller seiner Bestrebungen auch in der Pädagogik. Als das Mittel erkannte er die Sprachen, die Gott um des Evangelii willen geschickt habe. Durch dieselben für die gelehrten Stände tüchtige Männer heranzubilden, die die Sache des Evangeliums in der Kirche und im weltlichen Regiment treiben und vertheidigen könnten, war ihm das Hauptziel bei allen Schuleinrichtungen. Obwohl der Zuschchnitt aller Schulbildung auf diese Weise ein gelehrter wurde, wesentlich für alle auf das Lateinische begründet, so erkannte doch auch Luther tief die Bedeutung eines volksthümlichen Unterrichtes mittelst der Religion und gründete denselben auf die Muttersprache, der er selbst mit schöpferischer Kraft zuerst wieder neue Wege bahnte und deren er sich überall bediente, wo es galt, den tiefsten Bedürfnissen des Volkes entgegen zu kommen. Durch Bibel und Gesangbuch, deutschen Gottesdienst mit deutscher Predigt und durch katechetische Unterweisung sollten die Grundlehren des christlichen Glaubens allen gemein und zugänglich werden. Geht aus allen seinen Bestrebungen für den volksthümlichen Religionsunterricht seine tiefe Einsicht in die Bedürfnisse unseres Volkslebens hervor, wie sie vor ihm keiner offenbart hat, so wurde anderes, was er auf dem Gebiete der Pädagogik erstrebte, theils durch die Denkweise und die Bedürfnisse seiner unmittelbaren Zeitgenossen bestimmt und bedingt, theils blieb es, da seine Hauptthätigkeit auf diesem Gebiete nicht zu suchen ist, zu all-

gemein und hatte viel mehr Bedeutung als Keim neuer und weiterer Entwicklungen. Die Geschichte der Pädagogik bezeugt es, wie viele der köstlichsten Früchte aus diesen Keimen erwachsen sind und wie wir immer wieder bei allen principiellen Fragen über Bildung und Erziehung auf das Zeitalter der Reformation und auf den schöpferischen Genius Luther's zurückgewiesen werden.

Daß der Hausstand ein heiliger Stand sei, bewies niemand besser als Luther durch das eigene Beispiel. Am 13. Juni 1525 hatte er sich mit Katharine von Bora verheirathet. Seine Ehe war mit 6 Kindern gesegnet, in deren Besitz er sich reicher fühlte als alle päpstlichen Theologen auf der ganzen Welt. Er dankte Gott, daß er ihm in seiner Kätze ein freundlich, gottesfürchtig und häuslich Gemahl geschenkt habe, die er theurer achten müsse denn das Königreich Frankreich und der Venediger Herrschaft. Hier im Kreise der Seinen entfaltete der sonst so gewaltige und oft harte Mann als Gatte und durch seine kinderfreundliche Erscheinung das innigste und gemüthvollste Wesen und lernte es immer besser verstehen, daß alle, die in das Himmelreich kommen wollen, werden müssen wie die Kinder. An der Demuth und der gläubigen Hingebung der Kinder begriff er so recht das Wesen des Glaubens und ward des eigenen Standes in der Gnade und Vergebung der Sünden immer gewisser. Er lernte an ihnen, wie da, wo die Erlösungswilligkeit am größten, auch die Erlösungsfähigkeit am sichersten ist. Wie ihm so im Anschauen der Kinder und ihres kindlichen Treibens oft die Ahnung höherer Dinge aufgieng, so machte ihn auch der herzliche und innige Verkehr, in dem er mit ihnen stand, immer geschickter und fähiger zu dem Berufe eines Erziehers und Seelsorgers seines Volkes. Wie er die Sprache der Kinder verstand, das beweisen am besten die unvergleichlich lieblichen Briefe an seinen Sohn Hanschen von den lieben Englein, die die frommen Kinder behüten und von dem Paradieses-Garten, sowie das schöne Lied „Vom Himmel hoch da komm ich her“, das ursprünglich ein Kinderlied ist. Den Höhepunkt des Familienglücks im Luther'schen Hause, wie es sich am heiligen Weihnachtsabend um den Christbaum darstellte, hat der Maler Schwerdgeburth in einem viel verbreiteten überaus anziehenden Bilde, das auch als eine Predigt vom christlichen Hausstande gelten darf, zur Anschauung gebracht. Die Briefe, die Luther von verschiedenen Reisen an seine „Liebe Kätze“ schrieb, bekunden die herzlichste eheliche Liebe und Treue. Aber alle Tiefe seines gotterfüllten Gemüthes offenbarte er bei dem Tode seiner geliebten Kinder Elisabeth († 1528) und Magdalene († 1543), ebenso in seiner Trauer um den großen Verlust, wie in dem Troste, mit dem er sich und die Seinen aufrichtete. — In dem Hausgottesdienste, den Luther so eindringlich empfahl, gieng er mit dem eigenen Beispiele voran. Die Hauspostille ist aus Reden entstanden, die er zu Hause für Kinder und Gesinde hielt. Im Jahre 1532 predigte er ein halbes Jahr nur zu Hause seinen Kindern und Gesinde um des Gewissens willen als ein Hausvater, der solches zu thun schuldig sei. Noch sind die Briefe vorhanden, die das innige Vertrauen bezeugen, durch das er mit den Lehrern verbunden war, denen er auf der von ihm besonders hochgehaltenen Schule zu Torgau seinen Sohn Johannes anvertraut hatte. Wie er den Rector Marcus Crodel vorzüglich schätzte als einen Mann, der wenige seinesgleichen habe, namentlich in grammatica et correctione morum, und wie er es dankbar rühmt, daß sein Sohn es bei ihm besser habe, als im eigenen Hause, so hatte er auch ein aufrichtiges Freundschaftsverhältnis zu dem dortigen Cantor Johannes Waltherr. Aber so mild und lieb Luther gegen seine Kinder war und so schwer es ihn ankam, sie strenge zu strafen, so schonte er doch auch der Ruthen nicht, so oft es nöthig war, auch hiebei wie in seinem ganzen Hausstande eingedenk, daß ein Bischof ein Mann sein soll, der seinem Hause wohl vorstehe, der gehorsame Kinder habe, auf daß andere Leute davon erbauet ein gut Exempel nehmen und nicht geärgert werden. — Luther starb am 18. Febr. 1546.

Literatur: Gedike, Luther's Pädagogik oder Gedanken über Erziehung und Schulwesen aus Luther's Schriften gesammelt. Berlin 1792. Frohse, Dr. Martin Luther's ernste kräftige Worte an Eltern und Erzieher. Göttingen 1822. Beste,

Luther's Kinderzucht in Lehren und Lebensbildern dargestellt. Braunschweig 1846. Brüstlein, Luther's Einfluß auf das Volksschulwesen und den Religionsunterricht. Jena 1852. Schiller, Dr. M. Luther über christliche Kinderzucht. 2. Ausg. Frankfurt a. M. 1854. — Köstlin, M. Luther. Band I. S. 581 ff. — Schumann, Geschichte des Katechismus-, Biblischen Geschichts- und Bibel-Unterrichts in Lehr's Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. Gotha 1877. Band I. S. 24 ff. — A. Richter, der weltgeschichtliche Unterricht in der deutschen Volksschule. Ebendas. S. 170 ff. — Dr. Mascher, das deutsche Schulwesen nach seiner historischen Entwicklung und den Forderungen der Gegenwart, in Rein, Pädagogische Studien. Bd. I. Heft 8 S. 9 ff.

Heiland †.

Luxemburg, s. Holland S. 592.

Lyceen. (Vgl. d. Art. „Gymnasium“.) Das Wort „Lyceum“ (λύκειον, λυκείον) ist, wie die Ausdrücke Pädagogium, Gymnasium, Athenäum, Akademie, Collegium, ja wie das Wort Schule selbst, dem classischen Alterthum, der Grundlage unserer wissenschaftlichen Bildung, entnommen. Seit dem Wiedererwachen der Wissenschaften suchte man für die höheren Lehr- und Erziehungsanstalten solche Ausdrücke aus dem griechischen und römischen Leben auf, welche, wenn sie auch die Sache selbst nicht genau bezeichneten, doch eine analoge Erscheinung darstellten und über eine Schöpfung der Gegenwart die Weihe jener idealen Vergangenheit verbreiteten. So mußte das Lyceum, eigentlich eines der großen Gymnasien Athens in der Nähe eines Tempels des *Ἀπόλλων λυκείος* und der Schauplatz der lehrenden Thätigkeit des Aristoteles, diesem Zwecke dienen. Es bezeichnet ursprünglich als Wechselbegriff mit Gymnasium eine höhere Bildungsanstalt humanistischen Charakters, welche auf die Universität vorbereitet. In diesem Sinne hieß so das Gymnasium in Hannover; dies war der hergebrachte Name. Ebenso nannte Napoleon die von ihm noch während des Consulats, im Gegensatz zu den realistischen Schulschöpfungen der Revolution, wieder in's Leben gerufenen Gymnasien, in welchen der humanistische Unterricht wieder den Mittelpunkt bilden sollte — Lyceen, lycées, nom emprunté à l'antiquité, wie Thiers sagt (Histoire du consulat I. p. 457). Derselbe Name ist auch von Napoleon III. den kaiserlichen Gymnasien wieder gegeben worden im Gegensatz zu den collèges (vgl. d. Art. „Frankreich“ S. 588 ff.), mit welchem Namen man unter den Bourbons die Gymnasien bezeichnet hatte, welcher nun aber eine niederere Gattung von Anstalten, die Stadtschulen (communaux) in verschiedenen Abstufungen und Spielarten bezeichnet.

Im besondern aber bezeichnet das Wort eine vom Gymnasium verschiedene Anstalt und zwar nach zweierlei Richtungen, entweder eine vollkommeneren oder eine unvollkommeneren. Am weitesten geht in ersterer Beziehung der Sprachgebrauch in Bayern, wo man mit „Lyceen“ Anstalten bezeichnet, welche auf gleicher Linie mit den Universitäten stehen, sofern sie entweder den philosophischen oder auch noch den theologischen Unterricht der Universität vollständig in sich aufgenommen haben und philosophische und theologische Facultäten in sich schließen, meist nur von katholischen Theologen besucht. (Vgl. d. Art. „Bayern“ S. 1085.) Solcher Anstalten zählt Bayern 8. Diese sind es wohl, welche Friedrich Thiersch*) bezeichnet als „Schmarogerpflanzen von colossalem Maße“, welche den alten echten Stämmen des literarischen Hains Licht und Luft rauben und von den Säften leben, die jenen zu ihrem Wachsthum nöthig sind. Vorläufer dieser Anstalten sind die sogenannten Gymnasia academica oder illustria aus dem 17. Jahrhundert, welche ihren Unterricht auf die Gebiete der Philosophie, der Theologie, ja sogar auch der Jurisprudenz und Medicin ausdehnten und ein Surrogat für die Universitätsbildung gewährten (vgl. d. Art. „Gelehrtenschulwesen“ S. 833). Eine solche Anstalt führte in Cassel (1657—1661) wirklich den Namen Lyceum (ebendas. S. 851). Vgl. auch den reich mit philosophischen, geschichtlichen und theologischen Lectionen ausgestatteten Lectionsplan des im J. 1686 in Stuttgart errichteten Gym-

*) Thomas, Gedächtnisrede auf Friedr. Thiersch S. 25.

nasium illustre (Hirzel, Gesetze für die Mittelschulen S. XXIV). In einem etwas beschränkteren Sinne, wiewohl auch als ein Zuwachs des Gymnasiums nach oben, ist das Wort in der bayerischen Schulordnung von 1824 genommen, wenn durch diese an die Spitze der Gymnasialclassen, zwischen das Gymnasium und die Universität, eine Lycealclasse gesetzt wurde, vorzugsweise für die philosophischen Vorbereitungsstudien. Diese Lycealclasse wurde durch die Schulordnung von 1830 wieder aufgehoben. Eine vollständigere Gelehrtenschule, als das Wort Gymnasium, bezeichnete früher der Ausdruck Lyceum auch in Baden. (Vgl. d. Art. „Baden“ S. 383). In neuerer Zeit hingegen hat man dort die preussischen Benennungen für die Anstalten angenommen. In Württemberg bezeichnet „Gymnasium“ die Gelehrtenschule mit vollständigem Vorbereitungscurus für die Universität, „Lyceum“ aber ein unvollständiges Gymnasium, an dem die 2 obersten Jahrescurse fehlen. Es bestehen deren gegenwärtig noch 6 (Cannstadt, Eßlingen, Ludwigsburg, Dehringen, Ravensburg, Reutlingen), von denen aber eines, das in Ravensburg, im Begriff ist, in ein Gymnasium verwandelt zu werden. Diese Lyceen bestehen aus drei- bis vierclassigen Lateinschulen, über denen noch eine höhere Classe steht mit zweijährigem Curus, für welche gewöhnlich zwei Lehrer angestellt sind, nämlich außer dem Rector noch ein zweiter Lehrer, meist für die Realfächer. Diese obere Classe ist bis auf die Altersstufe von 16 Jahren berechnet. Es ist aber oft der Fall, daß die Schüler auch an diesen Classen bis zur Grenze der Universität geführt werden. Bei der unvollkommenen Einrichtung dieser Anstalten läßt sich die Erreichung der Reife nur deshalb in Aussicht nehmen, weil diese Classen meist nur von wenigen Schülern besucht sind, an einzelnen auch weitere Lehrkräfte beigezogen werden können. Uebrigens ist dieser Gang der Vorbereitung auf die Universität kein geordneter und normaler. Daß derselbe auch von der Behörde nicht als ein solcher betrachtet wird, geht aus der Bestimmung hervor, welche in die Maturitätsprüfungsordnung aufgenommen ist, wornach die Schüler, die nicht auf einem Gymnasium einen vollständigen Vorbereitungscurus durchlaufen haben, einer strengeren Prüfung insofern unterliegen, als sie noch in zwei weiteren Fächern examinirt werden. So wenig es gewünscht werden kann, daß die Vorbereitung auf die Universität häufig an so mangelhaft organisirten Anstalten gewonnen wird, und so wohlberechtigt die Bestimmung ist, welche den Lehrern dieser unvollständigen Anstalten ein Recht der Reifeerklärung nicht ertheilt, so kann doch eine Zulassung zur Maturitätsprüfung den Schülern dieser Anstalten ebenso wenig versagt werden, als denjenigen, welche durch Privatunterricht sich die Kenntnisse und Reife erwarben, welche zum akademischen Studium erfordert werden. Diese unvollständigen Anstalten gewähren daher zwar gar keinen Ersatz für ein Gymnasium, sie kommen aber doch localen Bedürfnissen entgegen und sind deshalb nicht zu verwerfen. Wenn aber die Erfahrung lehrt, daß solche Anstalten in einer Reihe von Jahren viele Schüler liefern, welche zur Universität reis erfunden werden, so ist damit das Bedürfnis angezeigt, dieselben vollständiger zu organisiren, d. h. sie zu der Stellung eines Gymnasiums zu erheben, wie dies mit dem Tübinger Lyceum im J. 1854 geschehen ist.

Hirzel †.

Lysurgos, spartanische Erziehung. Lysurg, der Gesetzgeber der Spartaner, lebte im neunten Jahrhundert v. Chr.; gewöhnlich setzt man ihn in das Jahr 884. Er war der Bruder des Königs Polydektes, aus dem Hause der Prokliden. Als dieser gestorben war, übernahm Lysurg die Regierung als Vormund für den späteren König Charilaos, dessen Geburt noch bevorstand. Anfeindungen verschiedener Art bewogen ihn jedoch, Sparta zu verlassen und auf Reisen zu gehen. Von Einfluß auf seine spätere Thätigkeit als Gesetzgeber war insbesondere sein Aufenthalt in Kreta, weil hier die dorisichen Sitten noch in voller Geltung waren. Aus Jonien brachte er, wie erzählt wird, eine Abschrift der Homerischen Gedichte mit, welche die gemeinsame Grundlage für die Bildung aller Hellenen werden sollten. Nach Sparta zurückberufen, um der überhandnehmenden Unordnung ein Ende zu machen, gab er, gestützt auf die Zustimmung des delphischen Orakels, den Spartanern ihre Verfassung. Hierauf verpflichtete

er dieselben, die von ihm gegebenen Gesetze zu halten, bis er aus Delphi zurückgekehrt sein würde, wo er den Gott über den Werth derselben befragen wollte. Da nun der Gott sie für gut erklärte, beschloß Lycurg, nie wieder nach Sparta zurückzukehren, ja der Sage nach machte er seinem Leben ein Ende durch freiwilligen Hungertod und ließ die Asche seiner Gebeine in's Meer streuen, damit die Spartaner sie auch in Zukunft nicht in die Heimat zurückbringen und sich selbst so von dem gegebenen Versprechen befreien könnten. — In der Gesetzgebung des Lycurgos nehmen die Vorschriften über die Erziehung eine hervorragende Stellung ein. Auch von ihnen gilt, was von der sog. Lycurgischen Verfassung überhaupt zu sagen ist. So wenig wie diese sind die Grundsätze der spartanischen Erziehung eine Erfindung Lycurg's. Sie waren vielmehr in der überlieferten Sitte und Praxis des dorischen Stammes gegeben; das Verdienst Lycurg's aber ist es, sie für alle Zeiten festgestellt und in's einzelne entwickelt in ein wohlbedachtes, in sich consequentes und aus dem Geiste der Staatsverfassung entworfenes System gebracht zu haben. Andererseits ist aber auch unbedenklich zuzugeben, daß manches, was uns unter seinem Namen überliefert wird, erst späteren Ursprungs sein mag. Der Wahrheit der Darstellung geschieht aber dadurch, daß wir Ursprüngliches und spätere Zusätze nicht zu scheiden vermögen, kein Eintrag; denn auch durch diese Ergänzungen werden die überlieferten Grundlagen in der Consequenz des Systemes für die Praxis und das unmittelbare Bedürfnis weitergebildet. Die Hauptquellen unserer Kenntniss der spartanischen Erziehung sind Xenophon de republica Laedaemoniorum und Plutarch vita Lyeurgi, außerdem zahlreiche in verschiedenen griechischen Autoren zerstreute Angaben. Den Stoff bieten in übersichtlicher Zusammenstellung die Lehrbücher der griechischen Antiquitäten, unter welchen die von R. Fr. Hermann, G. F. Schömann, R. F. H. Schwalbe am verbreitetsten sind. R. F. Hermann hat auch eine gediegene Specialarbeit, Antiquitates Laconicae, geliefert.

Das Eigenthümliche der spartanischen Erziehung ist, daß sie ganz im Dienste des Staates steht und durch dessen Zwecke, Interessen und Eigenthümlichkeiten bis in's Einzelste bestimmt wird. Sie sorgt daher nicht für die Ausbildung des Menschen an sich durch allseitige Entwicklung und harmonische Durchbildung der in ihm liegenden Kräfte, sondern lediglich für die Ausbildung des spartanischen Bürgers; sie ist daher eine politische; ihr Bildungsideal fällt zusammen mit dem Ideal eines spartanischen Bürgers. Sie steht daher auch in so inniger Beziehung zu der Staatsverfassung Sparta's, daß nur derjenige Vollbürger (*ὄμοιος*) sein konnte, der diese Erziehung genossen hatte, und daß andererseits wer an ihr Theil genommen hatte, mochte er auch der Geburt nach aus dem Stande der Heloten stammen, eben darum zur Aufnahme in die Classe der Spartiaten als Neubürger (*νεοδαμώδης*) berechtigt war. Schon hieraus ergibt sich, daß die Erziehung aller ohne Unterschied ein und dieselbe war; eine individuelle oder Berufsbildung gab es nicht. Durch die Forderungen, welche der Staat an seine Bürger zu stellen hatte, wird bedingt, welche Art von Kräften entwickelt und gebildet werden mußten und in welcher Weise, und andererseits welche Richtungen des Seelenlebens unentwickelt bleiben oder geradezu unterdrückt werden mußten. Der Beruf des spartanischen Bürgers war, an seinem Theile die Freiheit des Staates in der überlieferten Verfassungsform zu erhalten und seine Machtstellung nach außen zu fördern. Eine geringe Zahl von Bürgern — im besten Falle wenige über 9000 — hatte die Aufgabe zu herrschen über eine wenigstens dreifach so starke Zahl politisch Unmündiger (die Perioiken) und eine weit größere Menge von Sklaven (die Heloten), zugleich aber durch den Erwerb einer gebietenden Stellung sich selbst gegenüber den anders gearteten Staaten, ja allen Hellenen und Barbaren gegenüber zu behaupten. In diesem Staate durfte kein Bürger ein von dem der anderen Bürger und des Ganzen unterschiedenes Interesse haben; im Staate mußte er selbst gleichsam aufgehen; aber die Kräfte jedes einzelnen mußten auch die höchstmögliche Spannung erhalten, jeder die höchste politische Befähigung erwerben, die einerseits in der Tüchtigkeit zum Herrschen im Sinne jenes Staates und andererseits in kriegerischer Brauchbarkeit bestand.

Die Kinder, welche den Spartanern geboren wurden, betrachtete man als Eigenthum des Staates, nicht der Eltern. Nur jenem stand daher die Entscheidung zu, ob ein Kind aufgezogen oder getödtet werden sollte. Bald nach der Geburt wurde das Kind den Ältesten der Phyle, welcher der Vater angehörte, vorgezeigt. Wenn diese fanden, daß das Kind fehlerlos gebildet war und eine gesunde, kräftige Natur habe, so gaben sie die Erlaubnis, es aufzuziehen; war es fehlerhaft gebildet oder schwächlich, so mußte es auf ihren Befehl an einem bestimmten Plage (*ἀνοδέται*) am Tangetos ausgelegt werden. Nur bis zum siebenten Jahre verblieben die Kinder unter mütterlicher Pflege; sie waren ihnen für diese Zeit nur anvertraut. Diese Pflege war eine sehr sorgfältige und wurde nach bestimmten Regeln geübt. Alle Weichlichkeit war ausgeschlossen. Windeln wurden nicht gebraucht; das Kind wurde aber oft in Wein gebadet, was von Natur kräftige Körper stark entwickeln sollte; furchtames und weinerliches Wesen ließ man nicht aufkommen, ja man gewöhnte schon die Kinder geflissentlich an das Alleinsein.

Die eigentliche Erziehung, die mit dem siebenten Jahre begann, war ganz und gar Staatssache. Die oberste Leitung derselben war einem besonderen Aufseher, dem *ναδορόμος*, übertragen; sein Amt gehörte zu den angesehensten, man wählte ihn aus der Zahl der bewährtesten Greise. Unter ihm standen fünf Ordner, *βιδροι*, welche die Uebungen der Knaben zu bestimmen und zu bewachen hatten. Diese Einrichtung ist besonders charakteristisch im Gegensatz zu der Sitte der übrigen Hellenen, welche die Aufsicht über die Knaben Sklaven als Pädagogen übertrugen. Freie Männer, meinte man in Sparta, mußten von freien Männern erzogen werden. Woran aber oft die Wirksamkeit der besten Erzieher scheitert, das ist die stille Gegenwirksamkeit schlechter Miterzieher, oder wie man zu sagen pflegt, der Einfluß ihrer Umgebung. In Sparta aber waren alle unberechtigten Miterzieher gänzlich ausgeschlossen. Die Knaben kamen mit niemand in Berührung — weder mit Sklaven noch gar mit Fremden — als mit solchen, welche heilsam auf sie einzuwirken verpflichtet waren. Sie waren unter beständiger Aufsicht. Vom siebenten Jahre an traten nämlich die Knaben in die öffentlichen Erziehungsanstalten ein. Hier wurden sie nach verschiedenen Altersstufen in militärischer Weise geordnet und in Schaaren, *βόται* (*ὄχλοι*), und diese wieder in Kotten, *ἄται*, eingetheilt. Das Zusammenleben der Knaben in einer großen Gemeinschaft sollte dahin wirken, daß sie sich als Glieder eines Ganzen, eines Staatsorganismus mit gemeinsamen Interessen fühlen lernten. An der Spitze der erwähnten Abtheilungen standen Buagen und Marchen, die man aus der Zahl der tüchtigsten Jünglinge (*εἰσπεταί*) nahm. Unter der oberen Leitung der *Βιδροι* leiteten sie die Beschäftigungen der Jüngeren und unterdrückten alles ungehörige. Aber die Erziehung der Jugend war ein Gegenstand allgemeinen Interesses, daher theiligten sich alle Bürger an ihr und jeder von ihnen war ein Vertreter des *Βιδρος* mit denselben Rechten, welche diesem von Amtswegen zukamen. So mag es wohl nie vorgekommen sein, daß bei den Uebungen der Knaben nicht ältere Bürger zugegen gewesen wären, welche die Pflicht hatten, stets im Sinne des Gesetzes einzuwirken. Zugleich bildete sich hierdurch ein heilsames Pietätsverhältnis zwischen Jugend und Alter, denn jeder Bürger sollte in allen Knaben seine eigenen Söhne sehen und die Knaben in jedem Erwachsenen einen Vater.

Die Hauptmittel, durch welche die Erziehung im allgemeinen unterstützt wurde, waren sehr einfacher Natur: Erregung des Ehrtriebes und Strafe. Der Ehrtrieb ist wohl kaum in den Jesuitenschulen so sehr in den Dienst der Erziehung gestellt worden, wie es in Sparta geschah. Der Grund dafür ist leicht zu finden. Man wird durch dieses Mittel stets die günstigsten Erfolge erzielen, wo es nicht auf den sittlichen Werth der Handlung, nicht auf die zu Grunde liegende Gesinnung, nicht auf die Stellung der handelnden Personen zur Gotttheit ankommt, sondern lediglich auf den Werth oder besser den Nutzen der Handlung für eine Gemeinschaft, also wie in Sparta für den Staat. Das Streben nach Auszeichnung vor anderen (*αἰὲρ ἀγιοτέθει*

καὶ ὑπεροχὸν ζυμεῖναι ἄλλων) war ohnehin jedem Hellenen als nationales Erbtheil angeboren; in Sparta wurde es ganz besonders gepflegt. Der Ehrgeiz war hier ein Stachel nicht bloß für die Jugend, sondern für alle Bürger bis zum höchsten Greisenalter. Ehren, hohe Ehren auf der einen Seite erwarteten den Guten und Braven; Schande, schmachvolle Demüthigungen den Schlechten und Feigen. Im Dienste der Erziehung aber wurde der Ehrtrieb systematisch erregt. Um mit dem Einfachsten anzufangen, trat schon in den Wettgefangen an gewissen Festen der ehrgeizige Sinn der verschiedenen Altersstufen hervor. Bezeichnend ist das von Plutarch überlieferte Beispiel. Die Alten fangen:

Wir waren Männer einst voll Muth und Kraft;

die Männer antworteten:

Wir aber sind es; hast du Lust, erprob es nur;

und die Knaben:

Wir aber werden künftig noch viel besser sein.

Ferner bei den Uebungen der Knaben und Jünglinge sprachen die anwesenden Bürger über die vorkommenden Leistungen stets Lob oder Tadel aus. Um aber dem Lobe und dem Tadel einen noch größeren Stachel zu geben, ließ man bei den öffentlichen Spielen, in welchen die männliche Jugend ihre Kraft und Geschicklichkeit zeigen sollte, von Mädchen und Jungfrauen das Lob in ehrenden Liedern auf die Sieger und den Tadel in bitteren Spottgedichten auf die Unterliegenden singen. Die Sieger wurden außerdem nach allgemein hellenischer Sitte durch Preise (Kränze) geehrt; man kann daher jene Spiele mit den Concurprüfungen der Franzosen vergleichen; die Prämie aber für den Sieger bestand lediglich in der Ehre, die man nur in einem äußeren Zeichen sichtbar machte. Vielleicht noch mächtiger wurde der Ehrgeiz, wenigstens der Massen, durch folgende Einrichtung angespornt. Aus den tüchtigsten Jünglingen wurden drei als Hippagretai ausgewählt. Jeder von ihnen wählte wieder hundert aus der Zahl der Jüngeren aus, indem er ausdrücklich in jedem Falle den Grund angiebt, warum er gerade diesen wählt und jenen verschmäht. Die Verschmähten haben dann die Aufgabe, in stetem Kampfe und Wetteifer mit den Ausgewählten wo möglich ihre Ehre wieder herzustellen; diese aber sollen sich als die Besten bewähren. Dabei achten beide Parteien auf alles, wodurch der Gegner sich eine Blöße giebt oder einen Verstoß gegen Sitte und Gesetz sich zu Schulden kommen läßt. Oft entbrennen erbitterte Ringkämpfe unter ihnen, zu welchen anwesende Bürger noch anfeuern. Damit aber die Leidenschaft nicht schädlich werde und jeder sie beherrschen lerne, muß der Wettkampf sofort aufhören, sobald ein Bürger unter die Kämpfenden tritt und Halt gebietet. Auch das Freundschaftsverhältnis zwischen älteren Bürgern und heranwachsenden Jünglingen, welches das Gesetz empfahl, wovon später die Rede sein wird, nutzte man als Mittel zur Erregung des Ehrtriebes aus. Für einen jungen Menschen war es eine Schande, wenn ihn nicht ein älterer Mann zu seinem Liebling erkor. Natürlich, wo die Ehre so viel galt, mußte auch jeder Tadel und jede Schmach umso bitterer empfunden werden. Schmach traf aber jeden unerbittlich, der träge war und kein Streben nach Auszeichnung verrieth oder gar weichlich und feige sich benahm. — Als zweites Mittel, die gute Zucht zu erhalten, Vergehen abzuwehren und wieder gut zu machen, diente die Strafe. Sie bestand vorzugsweise in Schlägen; nur in seltenen Fällen kam Entziehung des Essens vor. Schläge aber spielten eine große Rolle in Sparta. Für die Erziehung zur freien männlichen Gesinnung schienen sie den Spartanern unentbehrlich. Sie werden daher bei den verschiedensten kleinen und großen Vergehen angewandt, aber in sehr verschiedenen Abstufungen. Sämmtliche Erzieher hatten eine unbedingte Strafgewalt, von dem Paidonomos bis herab auf die hülfleistenden Aufseher aus der Zahl der Jünglinge, und natürlich sämmtliche Bürger. Diese vollzogen jedoch die Strafe nicht selbst, sondern ließen sie durch eigens dazu bestimmte Jünglinge, welche mit Peitschen stets gegenwärtig waren und *μαστιγοφόροι* hießen, sofort nachdem das Vergehen vorgekommen war, vollziehen. Beschwerden über die erhaltene Strafe waren

nicht gestattet, und wenn etwa ein Knabe sich bei seinem Vater beklagte, weil ein anderer Bürger ihn zu hart behandelt habe, erhielt er sicherlich noch eine tüchtige Tracht Schläge. Nie erlaubten sich auch die älteren Bürger über einen der vorturnenden Jünglinge, der *eigeres*, einen Tadel in Gegenwart der Knaben auszusprechen, falls derselbe im Strafen zu weit gegangen war. Auch dieses geschah nur im geheimen, damit die Auctorität des Jünglings nicht leide. So wurde der Strafe in jeder Weise ihre volle Wirkungskraft gewahrt.

Wir unterscheiden die sittliche, leibliche oder gymnastische und intellectuelle Bildung. Freilich gehören auch in der spartanischen Erziehung diese drei wesentlich zusammen und haben gemeinschaftlich in innerer Verbindung unter einander stehend das oben bezeichnete Bildungsideal zu verwirklichen, das seine Principien der Politik entlehnt. Am meisten wird die sittliche Bildung durch die politische Bedeutung dieser Erziehung bestimmt. Ihr liegen großartige Gedanken und beachtenswerthe Wahrheiten zu Grunde; aber freilich, wenn man den Maßstab reiner Sittlichkeit an die spartanischen Tugenden legt, so werden auch sie nach dem scharfen, aber wahren Ausspruch des Augustinus zu glänzenden Lastern sich umsetzen. Mit Recht sah man die Grundlage bürgerlicher Sittlichkeit in der Bildung eines männlich festen Willens. Darin läßt sich eine negative und eine positive Seite unterscheiden. Der Wille beruht nämlich einmal auf der Herrschaft des Menschen über sich selbst. Das ist seine nach außen gerichtete Seite, welche abwehrt, was die Freiheit stört und den Menschen zum Sklaven einer unsittlichen Macht erniedrigt. Die positive Seite aber besteht in der Uebereinstimmung des Willens der Einzelnen mit den Forderungen der ihm übergeordneten allgemeinen sittlichen Macht, in der Uebereinstimmung mit dem Gesetz. Für die Spartaner war es das Staatsgesetz, der Wille des Staates. In beiden Richtungen löste die spartanische Erziehung ihre Aufgabe vortrefflich. Die Herrschaft des Menschen über sich selbst besteht vorzugsweise in der Herrschaft des Geistes über den Leib; darauf beruht wenigstens die sittliche Freiheit, welche das Alterthum erstrebte. Die Herrschaft über den Leib besteht zunächst in der Herrschaft über die Glieder, so daß man über sie frei verfügen und sie sicher gebrauchen kann, wie ihre Natur es zuläßt. Diese Herrschaft wird durch eine systematisch ausgebildete Gymnastik erworben. Ueber sie weiter unten; hier ist sie nur als Grundlage der Willensbildung zu beachten. Das Gefühl der eigenen Kraft beruht auf der Sicherheit der Herrschaft über die eigenen Körperkräfte; sie ist daher wirklich die physische Bedingung für einen starken Willen. Aber weiter gilt es, die Neigungen, Begierden und Leidenschaften des Leibes im Zaum zu halten, zu unterdrücken oder in ruhige Bahnen zu leiten. Hiefür sorgt die Gewöhnung an die größte Einfachheit der Lebensbedürfnisse und Enthaltbarkeit in allen Genüssen (s. unten Diät). Das Hervordrängen der eigenen Persönlichkeit und Individualität würde aber ganz besonders unverträglich mit dem spartanischen Wesen erschienen sein. Man drang daher mit Strenge auf bescheidenes, zurückhaltendes Benehmen der Jugend und dieses suchte man zu erzielen, indem man ihr die angemessene äußere Haltung vorschrieb. So wissen wir, daß Knaben und Jünglinge, wenn sie auf der Strafe erschienen, ihre Hände im Mantel halten, daß sie schweigend einhergehen und nach keiner Seite sich umsehen, vielmehr auf ihre Füße blicken mußten. Eher, sagt ein Bewunderer dieser Sitte, hätte man einen Stein reden hören oder ein ehernes Bild die Augen bewegen sehen, ehe man von einem spartanischen Jüngling auf der Strafe einen Laut vernommen hätte oder ihm hätte in's Auge sehen können; ein spartanischer Knabe schien schüchtern zu sein, als ein im Inneren des Hauses erzogenes Mädchen. In der That darf man jene Aeußerlichkeiten nicht zu gering achten. Die Erfahrung lehrt, daß zwischen äußeren Zeichen und inneren Stimmungen eine derartige Beziehung stattfindet, daß das eine das andere hervorruft, daß auch die Gewöhnung an die äußere Haltung, welche einem bescheidenen Sinn entspricht, diesen selbst erzeugen wird. Mit Recht ließ man daher in der frühesten Jugend schon die Gewöhnung an diese äußeren Formen beginnen, ehe noch ihre sittliche Bedeutung zum Bewußtsein kam. In derselben Weise

ist der Werth der Vorschrift zu beurtheilen, wornach Knaben und Jünglinge im Kreise älterer Männer selbst nur reden durften, um auf eine an sie gerichtete Frage zu antworten; erwirbt und übt sich doch die Art von Selbstbeherrschung am schwersten, welche im Zurückdrängen der eigenen Meinung besteht; sie ist aber für das praktische Leben die wichtigste. Am stärksten bricht naturgemäß im eigentlichen Jünglingsalter die Individualität hervor und strebt sich Geltung zu verschaffen. Diesem Drange gegenüber genügen bloß abwehrende Mittel nicht mehr. Darum übertrugen die Spartaner den heranwachsenden Männern die schwersten Aufgaben im Dienste des Staates, welche ihre ganze Kraft in Anspruch nahmen. So wurde die überschießende Kraft verbraucht, Genußsucht aber durch den Ernst der Forderungen, Selbstüberhebung und Hochmuth durch ihre Schwere niedergehalten. Man begegnete aber andererseits auch der Empfindlichkeit und Reizbarkeit, welche im Verkehr mit anderen leicht bei eigen gestimmten Gemüthern unangenehm wird, in einem Staate wie Sparta aber, welcher auf dem steten und innigen Zusammenleben der Bürger beruht, geradezu verderblich werden mußte. Hier konnte nur die Gewöhnung an das die Empfindlichkeit Reizende selber Heilmittel sein. So neckte man denn absichtlich die Knaben und gewöhnte sie, Scherz und selbst herben Spott gelassen zu ertragen. Auch im schlimmsten Falle sollte jeder sich selbst in der Gewalt haben.

Dem Willen der Einzelnen sollte aber auch eine bestimmte Richtung gegeben werden, so daß er mit den Gesetzen und Tendenzen des Staates zusammenstimme. Die Grundlage für diese (positive) Seite der Willensbildung fand man in der Gewöhnung an unbedingten Gehorsam, natürlich zunächst gegen die Vorgesetzten, dann aber auch gegen alle älteren Bürger. Der Jugend trat der Wille des Staates zunächst in Personen entgegen, die gleichsam Träger des Gesetzes waren, dem alle dienten. Mit Recht sah man als ein Zeichen einer freien, edlen, zum Herrschen befähigenden Gesinnung an, daß jemand — nicht wie in anderen Staaten sich den Anschein gebe, als stehe er über Gesetz und Obrigkeit und kümmerne sich nicht um dieselbe, sondern — sich recht offenbar unter das Gesetz auch in den geringsten Dingen beuge und alle Befehle der Oberen aufs rascheste und eifrigste ausrichte. Doch es sollte auch das sittliche Urtheil des Einzelnen, die Werthschätzung von gut und böse, mit dem des Allgemeinen eins werden. Darauf arbeitete man mit großer Sorgfalt hin. Vor allem verhütete man gemäß den obersten Principien dieser Erziehung womöglich, daß die jungen Leute mit dem Schlechten bekannt wurden, suchte dagegen ihr Urtheil über das Gute und Böliche in jeder Weise zu befestigen. Daher ließen die Männer häufig, während sie bei Tische saßen, Knaben zu sich herankommen. Aber da mußte jeder der Tischgenossen nicht nur alles Unschöne zu thun vermeiden, sondern man sprach auch nur von ruhmvollen Thaten braver Bürger, theilte preiswerthe Aussprüche mit, aber keiner häßlichen That und keiner häßlichen Rede geschah Erwähnung. In dieser Weise wollte man den jungen Seelen Ideale spartanischer Tugendhaftigkeit — der *καλοκάγαθία* — einprägen. Die Grundlage derselben war in der Verachtung des Todes gegeben, in der Geringschätzung des Lebens und äußerer Güter gegenüber den Forderungen der Ehre und Tugend, den Geboten des Staates; in diesem Sinne wirkte man vorzugsweise auf das sittliche Urtheil der Jugend ein, — gewiß läßt sich auch für diese Anschauung in ihr eine wahre Begeisterung erwecken. In den von gymnastischen Übungen freien Zeiten mußten außerdem die Jünglinge, welche an der Spitze der Abtheilungen standen, an die Knaben bestimmte Fragen richten (z. B. wer ist der beste Mann? welche Handlung verdient das höchste Lob?), und der Knabe mußte darauf sofort eine kurze Antwort geben, in welcher sich der Geist des Spartiatenthums widerspiegelte. Man hielt es für eine große Schande, wenn jemand über sittlich-politische Verhältnisse nicht klar ausgeprägte Urtheile in sicherer Bereitschaft hatte. Natürlich war nach demselben Gesichtspunct alles ausgefucht, was zur geistigen Bildung des Spartaners mitzuwirken hatte (s. unten). Ein Hauptmittel aber für die Charakterbildung sollte das gesetzlich empfohlene Freundschaftsverhältnis zwischen älteren

und jüngeren Leuten abgeben. Während die Knabenliebe in anderen hellenischen Staaten in niedere Sinnlichkeit ausartete, bewahrte jenes Verhältnis in Sparta einen reinen, sittlichen Charakter; es beruhte nur auf der Neigung der Seelen zu einander. Ältere Bürger hatten fast die Pflicht, sich einen Liebling unter den Knaben und Jünglingen zu wählen und steten freundschaftlichen Umgang mit ihm zu pflegen; jener führte den Namen *εἰσνήλας* (Begeisterter), der Liebling *ἀκράς* (Hörer). Jener sollte sein Ideal der Kalofagathie dem Jünglinge einprägen und ihm selbst ein Beispiel sein; der Jüngling sollte auf den Rath des Älteren willig hören. Diesem Verhältnis traute man eine so große Wirkungskraft zu, daß man für Vergehen des Aitas den Eispnelas verantwortlich machte und bestrafte. Zugleich befriedigte man in dieser Weise die in jedem Menschen mächtigen Bedürfnisse des Gemüthes und zwar so, daß es dem Staate directen Nutzen brachte, indem das ältere Geschlecht mit dem jüngeren durch zarte Bande verknüpft und die Tradition der gesetzlichen Lebensanschauung im Fluß erhalten wurde. Endlich ist noch zu erwähnen, daß von den auf Gehorsam angewiesenen Stufen ein allmählicher Uebergang zu befehlender Stellung stattfand. Zunächst erhielten die Jünglinge einen Antheil an der Leitung der Knaben; zugleich ordnete man ihnen einige Sklaven unter, welche sie namentlich bei Tische zu bedienen hatten; dann übertrug man ihnen die Aufsicht über die im Lande wohnenden Unterthanen, endlich gab man ihnen kleine Commandos über die im Heere mitkämpfenden Helotenschaaren.

Die körperliche oder gymnastische Ausbildung des Spartaners ordnete sich der sittlichpolitischen Tendenz der Erziehung überhaupt unter; vorzugsweise aber sollte sie kriegerische Tüchtigkeit bewirken. Da aber die Spartaner im Kriege nicht durch ihre Masse wirken konnten, so mußten die Anforderungen an den einzelnen Mann um so höher gespannt werden. Ihn gleichmäßig in den vollen Besitz aller seiner Kräfte zu bringen, setzte man die geeigneten Mittel in Bewegung. Durch eine strenge Diät suchte man den Körper abzuhärten und gegen die von außen drohenden schädlichen Einflüsse gewissermaßen sicher zu stellen, ihn frei und unabhängig und zu einem stets gefügigen Werkzeug des Willens zu machen. Nach dieser Seite hat denn auch die spartanische Erziehung etwas forcirtes; sie faßt man vorzugsweise in's Auge, wenn man sprüchwörtlich von „spartanischer Erziehung“ redet. Die Knaben trugen keine Schuhe und keine Kopfbedeckung; die Haare waren bis zum Eintritt in das Mannesalter kurz geschoren. Vom zwölften Lebensjahre an wurde das Untergewand abgelegt; ein einziger Mantel war die ganze Bekleidung des Knaben und derselbe blieb es in allen Jahreszeiten. Das Lager war hart. Der Knabe selbst mußte es sich aus Spizen des am Eurotas wachsenden Schilfrohres bereiten; nur im Winter durfte er einige wärmende Kräuter untermischen. Bäder wurden nur im Eurotas genommen, warme, wie sie im übrigen Hellas gebräuchlich waren, waren nicht gestattet, ebensowenig der Gebrauch von Salben. Auch die Kost war knapp; vollständige Sättigung hielt man nicht für zuträglich; der Knabe sollte auch den Hunger ertragen lernen. Diesen nahm man aber auch in anderer Weise noch in Dienst. Zur Stillung des Hungers erlaubte nämlich das Gesetz gewisse Nahrungsmittel zu stehlen; wer aber dabei ertappt wurde, wurde mit Schlägen bestraft. In dieser Weise sollten die Knaben List und Gewandtheit sich aneignen, wie sie wohl der Krieger in Feindesland nöthig hat. Mit Unrecht hat man dieser Einrichtung den Vorwurf gemacht, daß sie ein unsittliches Mittel für sittliche Zwecke verwende. Denn in Wahrheit ist der Begriff des Diebstahls dadurch aufgehoben, daß das Gesetz, welches hier die Sünde macht, für die vorgeschriebenen Fälle suspendirt wurde*). Kein Spartaner ist dadurch zu einem Diebe geworden, zu einem Rächer auch nicht, weil die Erlaubnis des Stehlens sich auf bestimmte einfache Lebensmittel beschränkte. Wir kennen nicht alle Vorschriften, welche die Lebensweise der

*) Das Gesetz selbst kann natürlich unsittlich genannt werden, insofern es das Eigenthum der Periklen oder Heloten anzutasten erlaubte. Doch sind wir zu wenig darüber unterrichtet, um ein solches Urtheil mit Grund fällen zu können.

Jugend regelten. Wie sehr sie aber in's einzelne giengen, läßt sich daraus erkennen, daß es z. B. verboten war, während der Dunkelheit auf irgend einen Gang ein Licht mitzunehmen. Am weitesten in's Extrem gegenüber der Weichlichkeit anderer Völker verlor sich die spartanische Erziehung, indem sie den Körper systematisch an Ertragung großer Schmerzen zu gewöhnen suchte und dazu eine allgemeine Geißelung (*διαμαρτυρωσις*) der Knaben am Feste der Artemis Orthia benutzte. Sie dauerte den ganzen Tag; wer am längsten aushielt, ohne das geringste Zeichen von Schmerz bliden zu lassen, erhielt als Bomonikas einen Preis. Bekanntlich gaben manche unter den Schlägen ihren Geist auf, ohne vorher eine Miene verzogen zu haben.

Den größten Theil des Tages verbrachte die spartanische Jugend in den Gymnasien mit körperlichen Uebungen. Diese waren für die verschiedenen Altersklassen in verschiedenen Abstufungen geregelt. Mit Recht betrachtete man auch die leibliche Ausbildung als ein allmählig zu entwickelndes Ganzes. Erst mit der Vollendung des Wachsthumes sollte das Ziel erreicht sein, darum schonte man die Kräfte in früheren Jahren und war des letzten Erfolges um so sicherer. Im eigentlichen Turnen übte man insbesondere das Laufen, Springen, Ringen, Diskos und Speerwerfen; sorgfältig mied man alles, was über das Maß hinausgehen und nur einem Virtuositentum zuzustreben schien, und schloß daher den Faustkampf und das Panration ganz aus. Man wollte Krieger, nicht Athleten bilden; jener wirkt als Glied eines Ganzen von seinem Platze aus, dieser giebt seiner Person eine selbständige Bedeutung. In Sparta wirkten daher immer viele zusammen; auf militärische Ordnung, Zucht und Gliederung hielt man strenge. Die Waffenübungen waren daher ebenfalls nur nach dem wirklichen Gebrauch im Kriege abgemessen und sollten zur taktischen Bildung des Einzelnen dienen. Dagegen ließ man die Hoplomachie, welche seit dem peloponnesischen Kriege im übrigen Hellas aufkam, in Sparta nicht zu. Alle diese Uebungen waren die Hauptfreude der spartanischen Jugend, die ja andere Genüsse gar nicht kennen lernte. Eben deshalb trieb man sie aber auch mit einer gewissen Fröhlichkeit. Sie wurden zu mannigfachen Spielen verbunden, in welchen Gewandtheit und Kraft zur Anwendung kam. Die älteren Spartaner erkannten darin eine Hauptaufgabe, die Turnspiele der Jugend zu ordnen, zu leiten und zu beleben; in den gymnastischen Spielen producirten sie sich auch öffentlich. Besonders beliebt waren die Ballspiele*) in vielfacher Abwechslung, auch mit Tanz verbunden. Für die Erwachsenen war das edelste Vergnügen das sog. Kriegsspiel, welches auf der Insel Platanistas bei Sparta vorgenommen wurde, und dann die Jagd, die man auch als Vorspiel des Krieges ansah. Dem Spartaner war aber — dafür war er Hellene — auch der Sinn für anmuthige Schönheit, ein künstlerisches Bedürfnis, eingeboren. Dies erhielt in den Tänzen Befriedigung, welche mit Mimik verbunden wurden. Die Bewegungen veranschaulichten einen Gedanken; der Leib diente der Seele unmittelbar zum Ausdruck innerer Bewegungen. Darin liegt zugleich der pädagogische Werth der Tanzkunst. Besonders beliebt war die Pyrrhiche, ein Tanz in Waffen. Ein besonderes Fest der Gynnopädien war für die Productionen der Jugend im Tanze bestimmt. Sie trugen natürlich viel zur Ausbildung eines edlen Geschmacks bei. — Den Uebergang zum eigentlichen Kriegsdienst bildete der Dienst, welchen die heranwachsenden Jünglinge (*μειλιγγες* vom 18. bis 20. Jahre) für die öffentliche Sicherheit und Ordnung im Lande zu versehen hatten. Dem spartanischen Staat drohte eine fortwährende Gefahr von Seiten der großen Helotenmasse, die er doch nicht entbehren konnte. Die Heloten wurden daher wie Feinde angesehen und die Aufgabe jener Jünglinge war, sie zu beaufsichtigen, zu händigen und die gefährlichsten aus dem Wege zu räumen. Dieser Dienst ist unter dem Namen der Krypteia berüchtigt. Mit dem Eintritt des 20. Jahrs trat der Jüngling in's Heer; vollständig kam aber die Erziehung erst mit dem 30. Jahre zum Abschluß.

*) Eine Classe der *ελπες*, welche dem Mannesalter am nächsten stand, führte daher den Namen *σπαργεῖς*.

Die sittlich politische Tendenz der spartanischen Erziehung bestimmte ganz die Ziele der körperlichen Ausbildung. Aber diese nahm doch eine sehr bedeutende Ausdehnung an. Dagegen kann von einer besondern intellectuellen Bildung kaum die Rede sein. Im Interesse des politischen Lebens wurde jedoch einiges gelernt und geübt, was dem Spartaner eine gewisse geistige Durchbildung verlieh und ihn befähigte, selbst dem wissenschaftlich gebildeten Athener gegenüber sich nicht gedemüthigt zu fühlen, ja ihm in manchen Stücken überlegen zu erscheinen. Freilich Lesen und Schreiben, worin wir die Elemente der Bildung zu erblicken gewohnt sind, brauchte der Spartaner nicht zu verstehen. Natürlich bewog das Bedürfnis der politischen Stellung, die sie einnahmen, viele, sich auch diese Fähigkeiten anzueignen. Aber, was für uns das Wichtigste ist, darauf beruhte kein Unterricht. Der Spartaner lernte nicht aus Büchern, sondern durch mündliche Mittheilung, und was er lernte, das lernte er auswendig. Dadurch wurde es ein feiner geistiger Besitz, den er sich selbst erworben hatte; was an der Menge des Wissens fehlte, ersetzte die intensive Bedeutung jenes kleinen Besitzes reichlich. So lernte der Spartaner außer den sog. Lyfurgischen Gesetzesprüchen (*ῥήτοραι*) bedeutende Dichtwerke kennen, vor allem Homer, von dessen Epen er sicherlich einen großen Theil auswendig lernte. Dadurch allein schon nahm er eine Fülle von Anschauungen und Gedanken in sich auf und erhielt zugleich Theil an der Grundlage aller hellenischen Bildung. Ferner lernte der Spartaner elegische und melische Dichtungen, in welchen man eine Uebereinstimmung mit der Richtung des spartanischen Staates fand. Dahin gehören die Dichtungen von Thaletes, Alkman und vor allem des zu aufopfernder Vaterlandsliebe begeisternden Tyrtaos. Wahrscheinlich erlangte auch Pindar später Zutritt in Sparta. Dagegen blieben Dichtungen, welche dem Sinn der Spartaner nicht entsprachen, streng ausgeschlossen, so namentlich die Erzeugnisse der dramatischen Poesie; ferner übte man Musik mit Vorliebe, freilich auch nicht um der Kunst willen, sondern weil man ihr einen hohen Einfluß auf die Sittlichkeit zuschrieb. Wie mächtig die Töne auf die unverdorrene Natur der Spartaner einwirkten und wie eigenthümlich und verschieden die Wirkungen der verschiedenen Tonarten waren, können wir uns nur schwer begreiflich machen. Als im spartanischen Staat die Ordnung und Harmonie unter den Bürgern gestört war, rief man berühmte Musiker, den Terpander und später den Thaletes, und ließ durch sie die Weisen festsetzen, — die sog. dorische Tonart — welche den spartanischen Staatsprincipien entsprachen. Dieser ernsten, männlichen Musik traute man auch einen großen Einfluß auf die Bildung der jugendlichen Gemüther zu. Unter den Instrumenten wurden Flöte und Kithara gebraucht, aber ohne die Besserungen, welche im übrigen Hellas allmählig Eingang fanden. Noch höheren Werth für die Jugendbildung hat der Gesang. In Sparta liebte man vorzugsweise Chorgesänge, weil in ihnen eine größere Masse in die gleiche, auf harmonischer Seelenstimmung beruhende Thätigkeit versetzt wurde. An Festen führten die verschiedenen Altersgenossen Wechselgesänge auf.

Wenn man alles dieses in Anschlag bringt, so wird man nicht sagen können, daß es dem Spartaner an Geschmacksbildung gefehlt habe. Aber der Geschmack fällt darin ganz zusammen mit dem sittlichen Urtheil, schön und gut sind hier in der Praxis identisch gewordene Begriffe. Doch würde der spartanischen Erziehung ein erheblicher Mangel anhaften, wenn sie die Bildung der Urtheilskraft an sich gar nicht versucht hätte. Sie wäre auch in sich unmöglich geworden. Ein loses, fahriges Wesen des Denkens, Hin- und Herspringen der Gedanken, voreiliges Urtheilen, Breite des Ausdrucks und was dahin mehr gehört, läßt sich mit dem energischen einfachklaren Wesen des Spartiatenthums nicht zusammenreimen. Seine sittliche Strenge fordert auch eine gemessene Zucht des Denkens. Sie hat der Spartaner in der That nicht versäumt. Ihm galt es, den Knaben schon daran zu gewöhnen, wenn er urtheilen sollte, daß er vollständig gesammelt mit männlicher Entschiedenheit seine Meinung so ausspräche, daß auch seine Persönlichkeit in ihr wirklich zur Darstellung käme. Man strebte also nach Concentration des inneren Menschen in jedem Urtheil. Praktisch aber, wie der Spar-

taner war, schrieb er nur den äußeren Ausdruck des inneren Vorgangs vor und gewöhnte den Knaben auf alle ihm vorgelegte Fragen in gedrängter Form eine gehaltvolle Antwort zu geben oder möglichst viel zu sagen in möglichst wenig Worten. Die übrigen Hellenen bewunderten die Kürze der „lakonischen Rede“. Andererseits steht es auch keineswegs im Widerspruch mit dem Streben der Spartaner nach Würde, wenn sie den Wis liebten und bildeten. Denn in der witzigen Rede prägt sich eben die Kraft des Geistes in ihrer vollen Sammlung aus, wenn sie sich — wie das in Sparta Grundbedingung war — auf sittlichem Boden hält; ja der Wis ist dann selbst ein Zeichen der Herrschaft, welche der Mensch über seine eigenen geistigen Kräfte erlangt hat, und der Freiheit, die ihn über die Außenwelt emporhebt.

Kaum eine andere Erziehungsmethode dürfte sich so großer Erfolge rühmen, als diese spartanische, welche das Problem zu lösen suchte, den Menschen zum Bürger eines eigenthümlich gearteten Staates*) zu bilden. Sie hat ihren Zweck vollkommen erreicht, und durch sie hat der spartanische Staat Jahrhunderte lang sich in gleicher Kraft behauptet, gegen sie aber ist aus dem Innern des Spartiatenthums auch in so langer Zeit keine Opposition erwachsen. Einen Grund für diese ihre große Wirksamkeit kann man wohl in der Macht der Gewöhnung erblicken, welche die Spartaner so trefflich zu nutzen verstanden; einen anderen in der mit Consequenz durchgeführten Concentration aller Kräfte auf ein einfaches, klares, praktisches Ziel; aber das Geheimnis ist noch tiefer zu suchen darin, daß die Spartaner wirklich allen in dem Menschen liegenden Kräften und Neigungen, die ein Bedürfnis zur Ausbildung haben, innerhalb des herrschenden Staatsprincipes in naturgemäßer Weise zur Befriedigung verhelfen. Sie haben den ganzen natürlichen Menschen verstanden und die Mittel für ihre Zwecke auch mit kluger Verwerthung seiner Schwächen aus diesem Verständnis vortrefflich gewählt. So enthält denn diese Erziehung in ihrer elementaren Einfachheit einen Schatz pädagogischer Weisheit, aus dem man allezeit vieles lernen kann.

Noch ist einiges zu sagen über die Erziehung der Mädchen. Auf sie wurde in Sparta mehr Gewicht gelegt, als in jedem anderen hellenischen Staate. Die Familie hatte dort eine edlere Bedeutung und ihr Mittelpunkt war die Frau und Mutter. Die Frau stand in hoher Achtung; sie hieß *δέσπονα*, Herrin (gleichbedeutend mit unserer Frau, Dame), und hatte einen gewissen Einfluß auf den Mann. Schon darum mußte eine gewisse Gleichmäßigkeit der Bildung beider Geschlechter erzielt werden. Aber freie, edle Männer konnten, meinte man, auch nur von edlen, kräftigen und wohlgesinnten Müttern stammen. Um dieses Berufes willen nahmen also auch die Mädchen, mit gewissen Beschränkungen natürlich, an der eigenthümlich spartanischen Erziehung Theil. Sittliche Gesinnung, Vaterlandsliebe und Bürgersinn sollte auch sie erfüllen. Der Umgang mit älteren Frauen war abgesehen von dem Einfluß, den die unmittelbare Anschauung eines so großartigen Staatslebens üben mußte, das Hauptbildungsmittel. Die Uebung im Gesang, Bekanntschaft mit den Dichtern, die Erlernung von Chorgesängen wirkte zugleich auf ihre geistige Bildung überhaupt. Sodann trieben auch sie gymnastische Uebungen auf besonderen Uebungsplätzen und pflegten des sinnigen, mit Mimik verbundenen Tanzes. An bestimmten Festen traten sie ebenfalls mit Gesängen und Tänzen öffentlich auf und die Jünglinge schauten zu, wie sie es umgekehrt bei den Productionen dieser thaten. Dadurch entstand ein Wettstreit, der auch nicht ohne Einfluß auf die Gesinnung bleiben konnte, durch die Regelung des Lebens überhaupt aber doch in den nöthigen Schranken gehalten wurde. Unter den gegebenen Verhältnissen diente er dazu, jenen stolzen Sinn der spartanischen Jungfrauen zu erzeugen, den die Fremden ebenso bewunderten, wie deren körperliche Kraft und Schönheit. An der Stelle der zarten Weiblichkeit freilich, deren Ausbildung das Ziel einer eigenthümlich weiblichen

*) Vergessen darf man aber nicht, daß auch dieser Staat nur von den Bürgern einer nicht einmal stark bevölkerten Stadt gebildet wurde.

Erziehung sein soll, fand man in den spartanischen Frauen ein derbes Wesen und einen fast männlichen Charakter. Das Ideal des Weibes näherte sich eben so weit als möglich dem des Mannes.

J. Deutsche †.

M.

Mädchenerziehung. Die Ansichten über die Erziehung der weiblichen Jugend werden immer davon abhängig bleiben, wie über die Bestimmung des Weibes und über das Wesen der weiblichen Natur gedacht wird. Denn da die Erziehung niemals darauf ausgehen kann, an dem Menschen herauszubilden zu wollen, was gegen seine Natur streiten oder außerhalb derselben liegen würde, da vielmehr alle vernünftige Erziehung nur in der Entwicklung der von Gott verliehenen Anlage ihre Aufgabe erkennen muß, so müssen auch die besonderen Ziele der Mädchenerziehung in dem Begriffe der Weiblichkeit gesucht werden und gegeben sein. Der nothwendige Ausgangspunct für die pädagogische Erörterung der Mädchenerziehung ist daher in der Frage zu nehmen, worin die Eigenthümlichkeit des weiblichen Lebens im Gegensatz zum männlichen bestehe. Der Beantwortung dieser Frage ist in dem vorliegenden Werke bereits ein besonderer Artikel gewidmet worden. Der Artikel „Geschlechter“ hat den auf der Basis des natürlichen Lebens erwachsenden Unterschied des geistigen Geschlechtscharakters und die aus diesem Unterschiede abzuleitenden allgemeinen pädagogischen Folgerungen ausführlich dargestellt. Der Inhalt jenes Artikels muß daher, um Wiederholungen zu vermeiden, an diesem Orte durchaus vorausgesetzt werden, da der gegenwärtige Artikel, der das Ganze der Mädchenerziehung, vom Standpuncte des Hauses betrachtet, zu seinem Gegenstande hat, sich zu dem dort Gegebenen nur verhalten kann, wie die in Licht und Schatten ausgeführte Zeichnung zu dem das Ganze beherrschenden Umriss.

Der Unterschied der Geschlechter ist zunächst ein psychologisches Problem, welches, wie alle Urgegensätze des Lebens, niemals ganz gelöst werden wird. Mit Recht nennt darum Carus (Psyche S. 256) das Verhältnis der Geschlechter zu einander ein irrationales und weist darauf hin, wie schon das, was in beiden Geschlechtern in dem absolut unbewußten Seelenleben gleichartig und verschieden ist, so außerordentlich verschlungen und mannichfaltig erscheint, daß eben dadurch jedes Geschlecht dem anderen ein Geheimnis, ein Incommensurables bleibt, welches nur durch ein anderes Incommensurables, durch das Geheimnis der Liebe, zum vollen Verständnis gebracht werden kann.

Hierin liegt schon die Andeutung, daß auch die wissenschaftlichen Bestimmungen der Geschlechtsdifferenz nicht bloß der Psychologie entnommen werden können, sondern daß es die Ethik ist, welche diesen Unterschied in seiner geistigen Bedeutung zu entwickeln hat. „Für den Menschen ist es charakteristisch, daß für ihn dieser natürliche Unterschied eine geistige Gestalt annimmt, daß er zu einem Gliede wird in dem freien sittlichen Organismus, und dies ist nur dadurch möglich, daß die geschlechtlich bestimmten Individuen trotz ihres wesentlichen Gegensatzes die identische geistige Allgemeinheit in sich tragen, sich selbst bestimmende persönliche Wesen sind.“ „Die Individuen sind für einander nicht bloß Exemplare verschiedenen Geschlechts, sondern Personen mit geistiger Eigenthümlichkeit, die einander als solche anerkennen, und die in ihrer gegenseitigen Beziehung ihres persönlichen Werthes gewiß sind.“ (v. Schaller: Das Seelenleben des Menschen, 1860. S. 192.) Diese Erkenntnis der gleichen persönlichen Berechtigung beider Geschlechter, mit welcher die volle sittliche Gestalt der Ehe und die Einsicht, daß erst in der Vereinigung beider Geschlechter die volle Menschlichkeit sich darstelle, gegeben ist, gehört aber durchaus der christlichen Lebensanschauung an und ist ein integrierender Theil der heilsamen Wahrheit, welche der Welt in Jesu Christo aufgegangen ist. Daß das weibliche Geschlecht erst durch das Christenthum auf eine höhere Stufe des geistigen und sittlichen Lebens erhoben worden, ist in neuerer Zeit lebendiger